



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora
Doctorado en Innovación Educativa

*Experiencias de formación en didáctica imaginativa: significados e implicaciones de una
innovación en la educación normal*

Tesis

Que para obtener el grado de:
Doctora en Innovación Educativa

Presenta:

Carolina López Larios

Directora

Dra. ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NÉNNINGER

Hermosillo, Sonora, marzo de 2023

Hermosillo Sonora a 08 de marzo de 2023

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Universidad de Sonora
Coordinador del Doctorado en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado *Experiencias de formación en didáctica imaginativa: significados e implicaciones de una innovación en la educación normal*, presentado por la pasante de doctorado *Carolina López Larios*, con número de expediente 219230075, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. ETTY Haydeé Estévez Nénninger
Directora de tesis

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor sinodal interno

Dr. Leonel de Gunther Delgado
Asesor sinodal interno

Dra. Gillian Judson
Asesora sinodal externa

Dr. Mark Fettes
Asesor sinodal externo

Dedicatoria

*A mis 17 sobrinas y sobrinos, por su imaginación, cariño y sabiduría
A mi mamá y a mi papá, en agradecimiento por su amor y apoyo incondicional*

Agradecimientos

A mi directora de tesis Dra. Etty Haydeé Estévez Néninger por su gran apoyo desde los inicios del programa, por su tiempo, paciencia y dedicación. Por estar siempre impulsando el uso de mi imaginación. Por su enseñanza con el ejemplo.

A mis asesores sinodales internos, Dr. Edgar Oswaldo González Bello y Dr. Leonel de Gunther Delgado, por sus valiosas aportaciones a la mejora de este trabajo, por su paciencia, tiempo y apoyo constante desde el primer momento. Gracias a mis asesores sinodales externos, Dra. Gillian Judson y Dr. Mark Fettes, por su confianza, tiempo y valiosas observaciones. Especialmente por su apoyo desde años atrás, abriendo paso a este trabajo.

A mi profesor Dr. Kieran Egan, por la confianza otorgada y por sus grandes contribuciones al mundo de la educación, que han guiado mi camino profesional.

Al grupo de docentes y estudiantes de la escuela normal que participaron en esta investigación. Su trabajo, disposición y apertura fueron cruciales en el desarrollo de esta tesis.

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	5
La situación actual de la formación inicial docente en el contexto internacional	5
Investigación sobre innovación en la formación inicial docente	19
Definición del problema	30
Pregunta de investigación	37
Objetivos de la investigación.....	37
Justificación	38
Capítulo 2. Marco teórico.....	41
Formación inicial docente: entre experiencias y saberes	43
Teorías sobre formación didáctica.....	46
Teoría de la Educación Imaginativa	53
Teoría de investigación-acción educativa y práctica reflexiva	65
Teoría de la innovación educativa	69
Teoría de la construcción de significados.....	77
Interpretación del significado de la experiencia pedagógica vivida	78
Capítulo 3. Marco metodológico.....	81
Identificación y justificación de métodos empleados	81
Población y muestra.....	83
Métodos y técnicas de recolección de datos	85
Descripción del diseño y validación de instrumentos.....	86
Fiabilidad, autenticidad y credibilidad.....	93
Procedimiento de recolección de datos.....	96
Métodos y técnicas para analizar los datos	98
Capítulo 4. Resultados	105
Significados de docentes: experiencias de formación en Didáctica Imaginativa	106
Narrativas personales de docentes	106
Categorías temáticas de significados colectivos de docentes	113
Motivos para involucrarse en el proceso innovador: mejorar, disfrutar y contribuir	114
La práctica de la educación imaginativa como esencial	118
Aprendizajes valiosos, logros y obstáculos de estudiantes.....	122
Desafíos ante los roles de docentes en la innovación: liderazgo y acompañamiento.....	128

Significados de estudiantes: experiencias de formación en Didáctica Imaginativa	133
Narrativas personales de estudiantes	134
Categorías temáticas de significados colectivos de estudiantes	142
Motivación para sumarse a la innovación: entusiasmo por aprender sobre Educación Imaginativa	143
Experiencia del proceso innovador: de la incertidumbre a la satisfacción en el diseño de planificaciones.....	146
Entre los obstáculos y los aprendizajes que emergen de la Didáctica Imaginativa.....	151
Apoyos necesarios para el desarrollo de la innovación	155
Reflexiones escritas sobre experiencias de diseño de planificaciones didácticas.....	159
Didáctica Imaginativa enriquece la formación normalista	161
Herramientas cognitivas para crear actividades atractivas	163
Capítulo 5. Discusión de resultados.....	166
Significados a partir de las narrativas individuales de docentes.....	166
Significados colectivos de experiencias de docentes: innovación mediante la formación en Didáctica Imaginativa	168
Crecimiento, contribución y disfrute de la profesión: razones para participar en una innovación	169
La dimensión práctica como esencial en una experiencia de formación en Didáctica Imaginativa.....	172
Docentes que reconocen logros y retos asumidos por estudiantes	175
Retos en la innovación para docentes que lideran al equipo y acompañan la investigación de estudiantes	180
Significados a partir de las narrativas individuales de estudiantes	181
Significados colectivos de experiencias de estudiantes: innovación mediante la formación en Didáctica Imaginativa	184
Razón para participar en innovación: aprender sobre imaginación y emociones.....	184
Inseguridades y sensación de logro durante la planificación como proceso innovador	186
Retos presentes y aprendizajes logrados que emergen de la Didáctica Imaginativa	190
Actividades y recursos para la mejora de la innovación.....	192
Capítulo 6. Conclusiones y reflexiones finales.....	196
Docentes asesores como agentes de cambio en la educación normal.....	196
Estudiantes normalistas como participantes activos en la innovación.....	199
Reflexiones finales: Caminos paralelos entre docentes y estudiantes	201
Agenda de investigación	204
Consideraciones para la mejora continua de la innovación	205
Referencias.....	207
Anexos	228

Índice de figuras

Figura 1. Actividades que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa durante el ciclo escolar 2020-2021	35
Figura 2. Modelo teórico-explicativo de investigación	41
Figura 3. Modelo de investigación-acción educativa	67
Figura 4. Esquema general de categorías temáticas de docentes.	113
Figura 5. Involucramiento de docentes en la innovación	115
Figura 6. Relevancia de llevar la Educación Imaginativa a la práctica	119
Figura 7. Valor de la experiencia para estudiantes	122
Figura 8. Acciones de docentes involucradas en la experiencia	128
Figura 9. Categorías temáticas de significados de estudiantes.	143
Figura 10. Intereses de estudiantes sobre Educación Imaginativa	144
Figura 11. Proceso de planificación didáctica con enfoque en Didáctica Imaginativa vivido por estudiantes	146
Figura 12. Valor de la experiencia para estudiantes	151
Figura 13. Actividades y recursos de apoyo en la línea temática de Educación Imaginativa	156
Figura 14. Categorías temáticas de significados de estudiantes derivados del cuestionario reflexivo	159
Figura 15. Papel de la imaginación en las planificaciones	160
Figura 16. Conexiones y diferencias entre formación didáctica normalista y Didáctica Imaginativa.	161
Figura 17. Uso de herramientas cognitivas en las actividades	163

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de resultados de exámenes intermedios y generales de estudiantes normalistas	11
Tabla 2. Líneas temáticas de investigación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora del ciclo escolar 2020-2021	18
Tabla 3. Marcos de referencia para la planificación desde la Educación Imaginativa	58
Tabla 4. Clasificación de categorías y subcategorías por fuente de información	88
Tabla 5. Valoración cualitativa de preguntas dirigidas a estudiantes	90
Tabla 6. Valoración cualitativa de preguntas dirigidas a docentes asesores	92
Tabla 7. Datos generales de las primeras entrevistas	97
Tabla 8. Datos generales de las segundas entrevistas	98
Tabla 9. Modalidades de reducción de Van Manen	100

Resumen

El objetivo de la presente tesis de investigación es analizar los significados de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa vividas por docentes y estudiantes de una escuela normal en México y sus implicaciones en los programas de formación inicial docente que se ofrecen en estas instituciones. La investigación se realizó desde el paradigma interpretativo y con enfoque cualitativo mediante el método fenomenológico-hermenéutico. Se llevaron a cabo entrevistas con 4 docentes que cumplían el rol de asesores de tesis de una escuela normal y 8 estudiantes de licenciatura en educación preescolar y educación primaria de la misma institución. Tanto docentes como estudiantes participaron en las actividades de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa durante el ciclo escolar 2020-2021. Adicionalmente, se analizaron las respuestas de cuestionarios escritos elaborados el equipo docente y respondido por el estudiantado.

A partir de un análisis de significados primero por participante y después por grupo, se caracterizan dichas experiencias como una innovación didáctica, tanto de tipo adicional por la incorporación del uso de herramientas cognitivas en la planificación didáctica, como de tipo nuclear por la intencionalidad asumida de transformar componentes esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje, como la priorización de la imaginación y las emociones. Lo anterior destaca un vacío en los programas de formación inicial docente, particularmente en la educación normal, donde se ha abordado poco el estudio de la imaginación y las emociones en el aprendizaje, así como la vivencia misma de herramientas cognitivas que involucren afectiva, intelectual e imaginativamente al futuro profesorado.

Introducción

La formación inicial docente es un momento crucial en el cual, el futuro profesorado construye conocimientos, desarrolla habilidades y vive experiencias orientadas a promover el aprendizaje. Si bien existen diversas iniciativas que buscan mejorar el aprendizaje sobre la enseñanza, persisten problemáticas que resaltan la necesidad de abordar su estudio desde el campo del conocimiento de la innovación educativa, el cual permite analizar las implicaciones de dichas iniciativas en la transformación de los procesos educativos. En este sentido, destaca la teoría de la Educación Imaginativa de Egan (1997; 2018) como una vía para transformar las bases de la formación inicial docente, ya que sugiere hacer de “la imaginación y las emociones del alumnado su más alta prioridad” (Egan y Judson, 2018, p.146).

En su elaborada teoría, Egan (1997) desarrolla las bases con sustento en los aportes de Vygotsky sobre el desarrollo del pensamiento, con énfasis en el rol mediador de las herramientas culturales que permiten al ser humano comprender el mundo y su experiencia con amplitud y profundidad. Estas, principalmente derivadas del lenguaje, al ser interiorizadas funcionan como herramientas cognitivas que enriquecen nuestro entendimiento. De modo que, Egan y Judson (2018) explican su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje resaltando su potencial para mejorar “nuestra capacidad de pensar creativa e imaginativamente” (p.18).

A pesar de una lenta pero creciente atención a la imaginación, creatividad y emociones en la educación (Egan y Judson, 2018; Greene, 1995; Immordino-Yang, 2016; Robinson, 2015; Zittoun y Glaveanu, 2018), aún se presentan vacíos importantes en la comprensión de las implicaciones de este conocimiento para la formación de profesionales de la enseñanza. Por esto, se vuelve pertinente indagar sobre cómo viven distintos actores las experiencias de aprendizaje sobre la Educación Imaginativa en el contexto de la formación inicial docente.

Por un lado, la teoría de la Educación Imaginativa explica el papel de las herramientas cognitivas en el desarrollo de la imaginación, entendida como una facultad humana crucial en el aprendizaje, así como su relación con las emociones y el intelecto. Mientras que, tomando en cuenta este conocimiento, se derivan principios para mejorar la práctica de la enseñanza. Por lo anterior, se utiliza el concepto de Didáctica Imaginativa como referencia a la disciplina orientada a la enseñanza en articulación con los principios de la teoría de Egan.

El equipo del Center for Imagination in Research, Culture and Education (CIRCE), previamente llamado Imaginative Education Research Group (IERG) de la Universidad Simon Fraser en Canadá,

durante la última década ha desarrollado proyectos que atienden algunas de las principales problemáticas de la formación docente como la persistente desconexión entre teoría y práctica, y el reto que implica aprender a enseñar de maneras en las que no fueron enseñados (Egan et al., 2016; Hargreaves, 2003).

Estos proyectos consisten en la incorporación de cursos o módulos sobre Educación Imaginativa en programas de formación docente ya existentes, la creación y oferta de grados de maestría y certificaciones especializadas en Educación Imaginativa, y la conformación de cohortes temáticas sobre Educación Imaginativa dentro de programas de formación docente ya existentes (Egan et al., 2016). En esta lógica, en el 2016 se incorporó la línea temática de investigación de Educación Imaginativa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora como una opción formativa para estudiantes de licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria cursando el plan de estudios 2012 y 2018 (Covarrubias et al., 2017).

De esta manera, la incorporación de la teoría de la Educación Imaginativa en el contexto de la educación normal se estudia desde el campo de la innovación educativa, específicamente considerada como una innovación didáctica ya que, su intencionalidad se dirige a mejorar componentes esenciales del proceso de enseñanza aprendizaje (Infante, 2021) como el vínculo emocional de docentes y sus estudiantes con el currículum mediante estrategias que hacen uso de las herramientas cognitivas más significativas para el estudiantado.

A partir del 2012, los planes de estudio de ambas licenciaturas ofrecen la posibilidad a sus estudiantes de realizar una tesis de investigación como modalidad de titulación. Por consiguiente, según los cuerpos académicos conformados en cada escuela normal, se abren distintas líneas temáticas para que sus estudiantes realicen sus trabajos de tesis, siendo Educación Imaginativa una de estas líneas dentro de una escuela normal en particular.

En México, esta experiencia de formación es única en su modalidad, sin embargo, desde el 2016 se han ofrecido continuamente cursos, talleres y diplomados sobre Educación Imaginativa dirigidos a profesionales de la educación de distintos niveles, impartidos por miembros de CIRCE de México y Chile. A partir del ciclo escolar 2016-2017, que se integró la línea temática de investigación de Educación Imaginativa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, han participado 9 docentes asesores y 51 estudiantes de ambas licenciaturas.

La investigadora de esta tesis doctoral, siendo egresada de un programa de maestría especializado en Educación Imaginativa, formó parte de este proyecto en sus inicios, apoyando al equipo docente de la

escuela normal con asesorías sobre la teoría de la Educación Imaginativa, así como facilitando talleres para el estudiantado sobre la planificación didáctica con este enfoque. Durante ese tiempo y en ciclos escolares posteriores, se extendió el interés de las y los estudiantes sobre el tema. No obstante, emergían ciertas dificultades que fueron acentuando la pertinencia de indagar a fondo sobre qué sucede en una institución de este tipo cuando hay entusiasmo y disposición por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un proyecto de innovación didáctica con foco en la imaginación y las emociones.

El término de experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, en esta investigación, se entiende como el circuito de actividades en el cual participan distintos actores: 1) la enseñanza y el aprendizaje de la teoría de la Educación Imaginativa, 2) la planificación de unidades didácticas con el enfoque de Educación Imaginativa, 3) la puesta en práctica de los principios de la Didáctica Imaginativa en el contexto de la educación básica y 4) el desarrollo de proyectos de investigación que exploran la práctica de la Didáctica Imaginativa.

Los actores clave involucrados regularmente son docentes de la escuela normal, estudiantes de licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria de cuarto año, así como tutoras y tutores que acompañan al estudiantado en sus prácticas profesionales en las aulas de educación básica. No obstante, ante la situación de la pandemia, las actividades de la línea temática se modificaron, suprimiendo la puesta en práctica de las planificaciones en las aulas de educación básica debido a las dificultades que se presentaron para las y los estudiantes normalistas al mover sus prácticas a entornos virtuales, contando con poca participación del alumnado.

De esta forma, con el presente proyecto de investigación, se indagó desde un paradigma interpretativo en los significados de las experiencias vividas por estudiantes y docentes involucrados en el programa de formación en Didáctica Imaginativa, con énfasis en la comprensión de sus implicaciones como una innovación en la educación normal. En este sentido, se caracteriza la integración de la Didáctica Imaginativa en la escuela normal como una innovación didáctica, la cual implica la movilización de procesos cognitivos y afectivos mediante el cuestionamiento de significados centrales para la docencia, como es el papel de la imaginación y las emociones en el aprendizaje y en la planificación didáctica como una actividad importante para la enseñanza.

No obstante, la intencionalidad y el propósito de la Didáctica Imaginativa en la formación inicial docente es uno de varios elementos considerados para su caracterización y análisis como una innovación didáctica. Es importante también comprender los significados que diversos actores atribuyen a sus

experiencias para reconocer en ellos los cambios efectuados en la comprensión y práctica de la enseñanza, con el potencial de ser modificaciones sostenibles en el desarrollo de su profesión como docentes en educación básica y contribuyan así a la mejora del sistema educativo.

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, comenzando por el contexto de la formación inicial docente a nivel internacional y el análisis de investigaciones relacionadas con el estudio de la didáctica imaginativa en la formación docente, formación didáctica y, formación investigativa del futuro profesorado. Además, se plantea la pregunta y objetivo de investigación y las contribuciones de este estudio a nivel teórico, práctico y metodológico.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico mediante la articulación de un modelo teórico explicativo que integra diversos aportes relacionados con la formación inicial docente, incluyendo teorías sobre formación didáctica, la teoría de la Educación Imaginativa, y teorías de la investigación-acción y práctica reflexiva. El modelo también integra perspectivas más amplias como la teoría de la innovación educativa y sobre la construcción de significados, las cuales permiten un acercamiento analítico al objeto de estudio.

En el tercer capítulo se describe el marco metodológico, incluyendo la identificación y justificación del método fenomenológico hermenéutico, así como las técnicas empleadas para el acopio de los datos como la entrevista y la consulta de fuentes escritas. También se describe el proceso de elaboración de los guiones de entrevista y su validación, así como las fases del procedimiento de acopio o recogida de la experiencia y de las estrategias consideradas para el análisis de los datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados derivados de las entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes que participan en la línea de investigación de Educación Imaginativa con la construcción de categorías temáticas. En el quinto capítulo se aborda la discusión de dichos hallazgos, y finalmente, en el sexto capítulo se integran las conclusiones y reflexiones finales de la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este primer capítulo se desarrolla la problemática del estudio relacionada con la situación actual de la formación inicial docente mediante el análisis del contexto y los antecedentes de investigación que destacan sus necesidades de mejora. Para esto, se identifican los principales retos compartidos a nivel internacional y se presenta el contexto de la formación inicial docente en las escuelas normales en México, analizando aquellos desafíos particulares derivados de los cambios a los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria mediante las reformas educativas.

De acuerdo con los hallazgos del análisis del contexto y su vínculo con las actividades que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, las investigaciones revisadas se concentran en el conocimiento generado en torno a las áreas de la didáctica imaginativa en la formación docente, la formación didáctica y la formación en investigación educativa del futuro profesorado. A raíz de esto, se sitúa el problema de investigación y se definen tanto las preguntas como los objetivos de investigación. Asimismo, al final del capítulo se establecen los principales aportes mediante los cuales busca contribuir este proyecto.

La situación actual de la formación inicial docente en el contexto internacional

Los sistemas educativos en todo el mundo reconocen la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de formación del futuro profesorado. A pesar de que cada país tiene su propia historia y orientaciones para los programas de formación inicial docente, se identifican similitudes que subyacen las principales problemáticas, por ende, a las necesidades de cambio educativo.

Aquellos sistemas que han mostrado mejoras significativas se han enfocado en reformar la educación que brindan y exigen a sus docentes en formación. En este sentido, siendo un foco de constante atención, la dirección de mejora de la formación inicial docente está frecuentemente vinculada a las recomendaciones de organismos internacionales en las que reiteradamente se le asigna una responsabilidad sustancial a las y los docentes para mejorar la calidad de la educación.

Por ejemplo, el Banco Mundial (2018), articula su informe sobre el desarrollo mundial mediante una narrativa de crisis en el aprendizaje, en la cual remarca, entre otros factores, que “los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas” (p.10). De igual forma, se señala que la profesión de la docencia, generalmente, no atrae a estudiantes con altos puntajes en pruebas

estandarizadas, lo cual se refleja en los puntajes consecuentes de estudiantes de los distintos niveles, formando un círculo vicioso que permea la crisis educativa.

Por su parte, la UNESCO (2015), con una narrativa planteada de una manera más propositiva, reconoce que para cumplir los objetivos de educación de la agenda 2030 es fundamental revalorar la profesión de la docencia y reconocer el papel de las y los docentes como agentes esenciales para el replanteamiento y transformación de la educación.

De manera similar, la OCDE (2019a) reconoce que la formación inicial docente es parte fundamental, no solo del contínuum de la vida profesional del profesorado, sino del sistema educativo en general. En uno de sus reportes sobre el tema (OCDE, 2019a) recomiendan atender la formulación y adecuación de políticas públicas de formación inicial docente debido a que se identifican vacíos importantes de evidencia y datos a gran escala que logren informar a las y los agentes educativos en la toma de decisiones. Se propone también una mayor atención a la mejora en los procesos de atracción, selección, certificación y contratación de docentes en formación; la actualización de contenidos de los programas de estudio con el fin de asegurar su calidad; y garantizar apoyo a docentes que recién egresan de sus programas (p.22).

En cuanto a la calidad de la formación, se propone que la docencia sea reconocida como la competencia compleja y multidimensional que es (OCDE, 2019a). Es decir, las exigencias del contexto actual ejercen presión sobre la profesión docente, ya que no solo se requiere del dominio pedagógico de los contenidos de enseñanza, además se requiere del desarrollo de habilidades socioemocionales, de colaboración, y de toma de decisiones sobre métodos y enfoques didácticos. También, la OCDE (2019a) señala que predomina la falta de integración de nuevos enfoques y aportes a la educación derivados de la investigación en diversas disciplinas, lo cual contribuye a la rigidez que persiste en el diseño y desarrollo de los programas de formación inicial docente, así como al aislamiento de la disciplina con la investigación en general.

A pesar del reconocimiento sobre la importancia de mejorar los procesos y programas de formación docente, hay múltiples factores que influyen en la calidad educativa en general, particularmente en el desarrollo curricular de la formación inicial docente (OCDE, 2019a; Wyatt-Smith y Adie, 2018). Entre ellos, los organismos internacionales, los subsistemas de educación básica y sus respectivos planes de estudio, las políticas educativas y sus reformas, las comunidades escolares, los sindicatos, entre otros

(OCDE, 2019a). De modo que, los programas de formación inicial se encuentran regularmente en tensión, buscando responder tanto las demandas y cambios externos como a los retos internos.

En este sentido, es pertinente entender las problemáticas de la formación inicial docente a partir del campo del conocimiento de la innovación educativa, ya que esta puede entenderse tanto como proceso, producto y resultado que busca la consolidación de cambios que propongan y mejoren componentes concretos de la educación (De la Torre, 1994). Por lo tanto, añadiendo a los retos que identifican los organismos internacionales, autores como Darling-Hammond y Oakes (2019), Egan, et al. (2016), Fullan y Langworthy (2014), Hargreaves, (2003), y Jeffrey y Craft, (2004) presentan una perspectiva más profunda sobre elementos que requieren de atención, y además recomiendan mejoras puntuales en componentes concretos que se relacionan con estos problemas.

Entre ellos destaca el conflicto entre teoría y práctica, cimentado en el supuesto de que la teoría antecede la práctica (Darling-Hammond y Oakes, 2019; Egan et al., 2016; Murillo, 2006). Esto lleva a que los programas se diseñan de tal manera que las y los estudiantes de profesorado deben dominar contenidos teóricos y posteriormente tener experiencias de práctica en contextos escolares. Si bien la estructura parece ser lógica, según Darling-Hammond y Oakes (2019) y Egan et al. (2016) en ocasiones esto agudiza la percepción sobre la noción de que teoría y práctica son dos cosas distintas. Más bien, las y los autores refuerzan la necesidad de articular los programas desde el supuesto de que la teoría y la práctica están intrínsecamente conectadas.

Asimismo, la prisa de pasar de la teoría a la práctica obstaculiza la reflexividad y la profundidad con la que se aborda el plan de estudios de docentes en formación (Egan et al., 2016), dejando poco tiempo y espacio para pensar imaginativamente sobre los contenidos que enseñan y por ende, para el desarrollo de un aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014). Según estos autores, el aprendizaje en profundidad requiere no solo el dominio de los contenidos, sino que envuelve “la creación y utilización de nuevos conocimientos” (p.8), resaltando aún más la relevancia de la imaginación en el proceso de aprender a enseñar.

Además, Darling-Hammond y Oakes (2019), Egan et al. (2016) y Hargreaves (2003) subrayan el problema al que se enfrentan las y los docentes en formación cuando se les pide enseñar de una manera distinta a la que aprendieron durante su vida escolar. A este fenómeno se le conoce como el aprendizaje o entrenamiento por observación (Lortie, 1975). Es decir, es una certeza que toda persona que se prepara para la docencia ha sido estudiante, por lo que ha internalizado prácticas o modelos de enseñanza desde

su experiencia como tal. El reto se presenta cuando estas prácticas son distintas a las que se les enseñan durante su formación inicial.

Hargreaves (2003) hace énfasis en la necesidad de formar docentes responsables y proactivos de su propio aprendizaje, con una visión de actualización continua. En ese sentido, las denominadas pedagogías creativas (Jeffrey y Craft, 2004), nuevas pedagogías (Fullan y Langworthy, 2014) o en su caso, la Didáctica Imaginativa (Egan y Judson, 2018) requieren del futuro profesorado el aprendizaje de formas de enseñanza que por lo general no experimentaron como estudiantes.

Adicionalmente, Darling-Hammond y Oakes (2019) resaltan la complejidad que conlleva aprender a enseñar debido a las múltiples tareas, habilidades, contenidos, actitudes que implica la docencia. Esto se ve aún más acentuado al momento de requerir la integración de conocimientos sobre pedagogía, sobre las disciplinas que enseña, sobre las características de sus estudiantes y sus contextos, sobre el aprendizaje socioemocional, entre otros temas más durante el ejercicio de la docencia. Por lo tanto, con el fin de atender este reto, las autoras señalan la importancia de que los programas de formación inicial docente se enfoquen desde un inicio en la integración de estos conocimientos de manera flexible y reflexiva.

Si bien estos dilemas se comparten a nivel internacional, para Vaillant (2013) la formación inicial docente presenta varias tensiones que se intensifican en América Latina. Una de ellas es que las y los estudiantes que llegan a las instituciones formadoras de docentes presentan niveles muy bajos de aprovechamiento académico y esto ha debilitado la valoración social de la profesión. Esto podría relacionarse con los hallazgos que menciona la autora en países como Brasil, Chile y Colombia, donde encuentra que hay una débil integración entre la formación disciplinar y la formación didáctica en sus programas.

Ante la situación de la pandemia provocada por el COVID-19, se evidenciaron aún más algunas de las problemáticas pendientes de resolver en los programas de formación inicial docente, particularmente en el contexto de las instituciones formadoras de docentes en países donde la tecnología era poco accesible para toda la población. A nivel internacional, docentes de todos los niveles educativos se han visto forzados a modificar la modalidad de enseñanza presencial a una modalidad en línea o remota. Para la formación inicial docente, y en particular para las y los estudiantes que tuvieron que abandonar las aulas en las que realizaban prácticas, o que no llegaron a ellas, ha significado un gran reto y posiblemente

se evidencie un hueco en su desarrollo profesional que tenga que cubrirse sobre la marcha (González-Calvo et al., 2020).

Con esta situación resalta el lugar de la integración teórico-práctica en el aprendizaje de estudiantes de profesorado, por lo que es apremiante enfocar la mirada y profundizar en los procesos, experiencias, conocimientos y competencias que son esenciales en la formación inicial docente.

Educación normal en México

En México, las escuelas normales son las instituciones que cumplen la función de formar docentes para la educación básica obligatoria. A finales del siglo XIX se identifican los inicios de la trayectoria de la educación normal en el país con la fundación de las primeras escuelas normales, mientras que en la primera mitad del siglo XX la educación normal se suscribe al proyecto de nación independiente y en desarrollo (Arteaga y Camargo, 2009).

Una de las prioridades de los gobiernos en turno consistió en alfabetizar a la población de sectores rurales, por lo que emergen las escuelas normales rurales y aumenta significativamente el número de docentes involucrados en las misiones culturales, promoviendo el ideal de progreso (Hurtado, 2008). Por lo tanto, los primeros programas de las escuelas normales adoptaron posturas políticas y filosóficas acordes a los objetivos nacionalistas, pasando por visiones socialistas, pragmatistas y de justicia social (Navarrete, 2015).

A mediados del siglo XX surge la necesidad de unificar los planes de estudios de las escuelas normales del país, debido a los retos en temas de deserción escolar y el declive del proyecto de alfabetización, por lo que se crean instancias como la Dirección General de Enseñanza Normal pasando a ser posteriormente la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal (Navarrete, 2015). Posteriormente, a partir de la masificación educativa en la década de los años 70, se fundó la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de responder a las demandas educativas de la profesionalización y nivelación de docentes de todos los sectores. Previo a la reforma de 1984, las y los estudiantes normalistas tenían permitido obtener el título de bachillerato y de profesor de educación primaria de manera simultánea.

Con la reforma de 1984, para obtener el título de docente de educación primaria, debían obtener primero el título de bachillerato, posicionando los programas de las escuelas normales a nivel licenciatura (Medrano et al., 2017; Navarrete, 2015). Según Ducoing (2014), el cambio sustancial de esta reforma suponía la transformación de la concepción de la docencia en México, pasando de ser considerada un oficio técnico a ser reconocida como una profesión integral y teórica-reflexiva. Después de funcionar

tradicionalmente como instituciones más apegadas a la educación básica, en el 2005 las escuelas normales se adscriben formalmente al sistema de educación superior a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Medrano et al., 2017; Navarrete, 2015; Ducoing, 2014) como continuación del proyecto de profesionalización de la docencia.

Hasta 2019 se contabilizaron 254 escuelas normales públicas ofreciendo un total de 49 licenciaturas para la profesionalización de docentes en educación básica con su respectivo plan de estudios nacional. En este reporte elaborado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021), se registra un incremento en los programas debido a que están incluidos aquellos planes de estudio de reformas curriculares pasadas que aún siguen vigentes o se encuentran en proceso de liquidación.

Aunque se identifica un declive a nivel nacional en la matrícula en los últimos diez años, de acuerdo con las estadísticas del ciclo escolar 2019-2020 el 24.44% de las y los 103,651 estudiantes normalistas cursan la licenciatura en educación preescolar, mientras que el 37.36% cursa la licenciatura en educación primaria (MEJOREDU, 2021), siendo estas dos las licenciaturas que tienen el mayor número de estudiantes a nivel nacional.

Según el análisis de Medrano et al. (2017) sobre los datos del INEE (2015), el perfil del estudiantado normalista indica que la mayoría son mujeres (72.%) en el rango de edad de 18-21 años (77.2%), de los cuales solo un 2.2% son hablantes de lenguas indígenas. De la matrícula total de educación superior en México, el 2.1% corresponde a la educación normal con el registro de 103,651 estudiantes (SEP, 2020a), por lo que se observa un incremento en la matrícula del ciclo escolar anterior.

Como actividad de la administración del sexenio pasado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplicó los exámenes intermedios y generales de conocimiento a nivel nacional a estudiantes normalistas. En sus resultados se encuentra un porcentaje significativo de estudiantes con bajo nivel de aprovechamiento académico general (INEE, 2015), confirmando las observaciones de Vaillant (2013) en la región. El examen fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval) para estudiantes de sexto y octavo semestre de los programas de licenciaturas en educación. Los últimos resultados registrados en 2013 en el reporte del INEE (2015) sobre los estudiantes que cursan los programas de interés para este estudio se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Resumen de resultados de exámenes intermedios y generales de estudiantes normalistas*

Programa	Examen / Semestre	% Insuficiente	% Sobresaliente
Licenciatura en Educación Preescolar	Examen Intermedio de Conocimientos: 6to semestre	49.1%	14.9%
Licenciatura en Educación Primaria		39.2%	27.2%
Licenciatura en Educación Preescolar	Examen General de Conocimientos: 8vo semestre	38.7%	20.3%
Licenciatura en Educación Primaria		43.3%	15.2%

Fuente: Elaboración propia con datos reportados por el INEE (2015)

Adicionalmente, el informe muestra, mediante los cuestionarios de contexto recopilados en la aplicación de los exámenes generales de conocimiento, altos porcentajes de alumnas y alumnos cuyas familias tienen un ingreso mensual per cápita por debajo de la línea de bienestar mínima. En el caso de estudiantes de licenciatura en educación preescolar, el 67.5% presenta esta situación económica, mientras que el 62.8% de estudiantes de educación primaria se encuentra en el mismo rango.

Con relación a las características del profesorado de escuelas normales, el 37.9% son docentes mayores de 50 años, el 21.9% tiene 25 años o más de antigüedad, el 40.6% tiene estudios de posgrado y el 38.4% labora de tiempo completo, mientras que el 39.8% es contratado por horas (Medrano et al., 2017).

En resumen, la información revisada presenta la realidad actual del contexto de la educación normal en México. La matrícula predominante es de mujeres; la mayoría de las y los estudiantes se encuentran en estado de vulnerabilidad económica; las pruebas de conocimiento general indican altos porcentajes de estudiantes con puntajes muy bajos; menos de la mitad de la planta docente de las escuelas normales del país cuenta con posgrado, y menos de la mitad son profesores de tiempo completo.

Para contribuir a la comprensión del estado actual de la formación inicial docente en México, a continuación se presenta la descripción y análisis de las últimas reformas a los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, y lo que estos cambios han implicado para aspectos centrales de la formación inicial del profesorado de educación básica como la investigación educativa y la formación didáctica incluyendo como uno de sus ejes centrales a las prácticas profesionales.

Reformas curriculares: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria. Las reformas sobre educación normal en México se relacionan con las particularidades propias de los gobiernos en turno que, a su vez, se traducen en planes de estudio de las licenciaturas en educación. El programa que ha sido constantemente el foco de atención es el de educación primaria, sin embargo, en los últimos 20 años el programa de licenciatura en educación preescolar ha adquirido mayor relevancia.

En 1984 se lleva a cabo una de las reformas más significativas para el desarrollo de la formación inicial docente en México. Ducoing (2014) plantea que, con esta reforma, los planes y programas de las escuelas normales pasarían de tener una formación casi exclusivamente técnica a promover una formación integral y teórica que buscaba enriquecer la profesión. Las deficiencias curriculares en la educación normal enfatizaron la necesidad de los cambios propuestos en esta reforma, ya que previamente los programas respondían a la formación correspondiente al bachillerato y a la formación de la profesión docente de forma simultánea. Esto generaba conflictos por la carga y el desbalance entre los contenidos que las y los estudiantes debían dominar, así como su didáctica (Ducoing, 2014).

Consecuentemente surge una malla curricular con una potente carga de carácter teórico dividida en dos áreas, una de tronco común y otra de formación específica. El tronco se componía de tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica. Mientras que la formación específica se concentraba en los programas escolares de educación básica y su tratamiento pedagógico. Cabe resaltar que en el tercer semestre se incluye la asignatura de Introducción al Laboratorio de Docencia y en el cuarto semestre se incluye la asignatura de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria correspondiente al área de formación específica (Ducoing, 2014; DOF, 1988). También se integran dos asignaturas de investigación: Investigación Educativa I en el tercer semestre e Investigación Educativa II en el cuarto semestre.

A raíz de las problemáticas que se manifiestan con la puesta en marcha de estas variaciones a la formación inicial docente, surge la reforma de 1997 de acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Barrón y Pontón, 2014).

La orientación curricular de los planes de estudio que derivó de los programas nacionales se dirigió a la revalorización de la práctica docente durante la formación y al dominio de técnicas de enseñanza. Se destaca notoriamente la ruptura con el plan de estudios previo, ya que se suprimen asignaturas teóricas y

se suplen con asignaturas que están estrechamente relacionadas con el saber práctico de la profesión. De igual manera, las asignaturas vinculadas con la formación en investigación educativa también se suprimen.

La malla curricular del programa de la licenciatura en educación primaria pasó a dividirse en tres componentes: actividades escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. El acercamiento a la práctica escolar comienza desde el primer semestre, mientras que la práctica intensiva se lleva a cabo durante el séptimo y octavo semestre (SEP, 2002a).

Es similar el caso del programa de educación preescolar, en el cual también se incluyen los tres componentes de actividades escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva, añadiendo la formación común –compartida con otros programas– y la formación específica (SEP, 2002b). Barrón y Pontón (2014) subrayan que la orientación predominante de estas adecuaciones fue a partir de un enfoque por competencias con énfasis en el conocimiento reflexivo durante la formación profesional para fortalecer el saber hacer desplazado en los años anteriores.

Con una orientación aparentemente similar, se lleva a cabo la Reforma Curricular para la Educación Normal 2012 (DGESUM, 2012) mediante la cual se establecen nuevos planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. La malla curricular se diseñó con un enfoque centrado en el aprendizaje y por competencias buscando la participación activa de estudiantes en el desarrollo de su formación. Sin embargo, entre los principales cambios que destacan en esta reforma es el recorte de un semestre en las prácticas profesionales intensivas y la flexibilidad curricular con la cual se diversifican las modalidades de titulación y se añaden cursos optativos.

Respecto a las modalidades de titulación, previamente, la única modalidad de titulación era la elaboración de un documento recepcional con el que se evaluaba la sistematización de experiencias de práctica a través de la reflexión. Con la reforma del 2012 se establecen tres modalidades de titulación: el portafolio, el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación, cada una con su respectivo examen profesional.

Pese a que con la reforma de 1984 se consideraba la investigación como un elemento importante en la formación inicial, esta se suprimió en los planes de 1997 y 1999, y es reintegrada con la reforma de 2012. En la malla curricular del plan de estudios 2012 se incluye la asignatura de Habilidades Básicas para la Investigación Educativa en el quinto semestre, siendo la única asignatura relacionada

específicamente con el desarrollo de habilidades para la elaboración de un proyecto de investigación. Aunque el programa de la asignatura indica que uno de sus propósitos principales es que las y los estudiantes sean capaces de fundamentar su práctica y relacionar la investigación con el quehacer docente, el desarrollo de las situaciones didácticas del programa de la asignatura parece estar más enfocado en el conocimiento general sobre investigación social.

A raíz de este cambio curricular, las y los docentes de las escuelas normales comienzan a tener la posibilidad de participar en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo superior (PRODEP), el cual tiene el fin de impulsar la profesionalización del personal docente de educación superior a través de la docencia, investigación y consolidación de cuerpos académicos.

A pesar de que el PRODEP brinda beneficios para las escuelas normales, solo el 32% de las escuelas normales se han registrado como participantes. Esto puede deberse a que uno de los requisitos para la incorporación al PRODEP es ser profesor de tiempo completo y tener actividades de investigación (Edel-Navarro et al., 2018). Sin embargo, en 2019 se registró que únicamente el 31.7% del profesorado en las escuelas normales son de tiempo completo, en contraste con el 49.7% que son contratados por horas. En Sonora, el 42.4% de las y los docentes de las escuelas normales son de tiempo completo, mientras que el 50.5% son contratados por horas (DGESPE, 2019).

Las condiciones son poco favorables para involucrar a las y los formadores de docentes de educación básica en la investigación, mientras que, a la vez, se les involucra en actividades de asesoría para la elaboración de tesis de investigación y en la formación de competencias profesionales esperadas, como el uso y generación de la investigación educativa como una herramienta para la mejora de la práctica (DOF, 2012).

Posteriormente, a partir de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales elaborada durante el sexenio 2012-2018, se reformularon los planes de estudio de las licenciaturas. Los cambios relacionados con las prácticas profesionales y la formación investigativa no fueron sustanciales, ya que permanecen con una orientación similar a los planes 2012, aunque sí se caracterizó por impulsar otros aspectos como el aprendizaje del inglés.

El trayecto de las reformas permite ver las distintas posturas sobre las cuales se han construido los planes de estudio para la formación de docentes de educación preescolar y primaria. Medrano et al. (2017) señalan que no ha sido tarea sencilla articular las modificaciones entre los programas de educación básica y la educación normal debido al desfase que provocan las problemáticas de su implementación en

cada contexto particular. Por ejemplo, en los planes vigentes para el ciclo escolar 2021-2022 persiste el enfoque por competencias y ciertos elementos de un enfoque reflexivo del aprendizaje sobre la práctica docente.

A pesar de esto, se reconocen intentos por integrar mayor flexibilidad para los actores educativos de las escuelas normales con la finalidad de responder a las necesidades características de su contexto, sin embargo, esto aún no supone una verdadera autonomía curricular, lo cual sigue estando pendiente en la agenda de discusión para los próximos cambios (Mercado, 2019).

Los principios que enmarcan la nueva Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) se enfocan en la mejora de la infraestructura, los procesos pedagógicos para propiciar experiencias significativas de aprendizaje, la revalorización social de docentes, la participación de las escuelas normales en la construcción de los planes de estudio, y la formación continua de las y los formadores. Aunque en la ENMEN se indica una gestión gradual durante el sexenio para lograr la autonomía curricular para las escuelas normales, antes de la emergencia sanitaria se determinó que las adecuaciones curriculares a los planes de estudio se presentarían en el 2021 (SEP, 2019).

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se reitera que las instituciones formadoras de docentes se encuentran en crisis debido a la falta de recursos presupuestarios y a la falta de mecanismos precisos que permitan conocer sus necesidades de manera más puntual (SEP, 2020b). Sin embargo, el panorama de mejora a las escuelas normales es incierto debido a las circunstancias de emergencia sanitaria.

A inicios del ciclo escolar 2022-2023 se logra identificar la actualización de la página web de DGESUM¹ con los planes de estudio 2022 de los programas ofrecidos en las escuelas normales. Sin embargo, solamente se encuentran disponibles los documentos de las asignaturas correspondientes al primer y segundo semestre de cada programa.

Educación normal en Sonora

En el 2008, con la creación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP-SNTE, 2008), se presentó una

¹ <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

oportunidad para la creación de centros regionales con el fin de contribuir a la profesionalización y actualización de docentes (Estévez, 2013).

El Estado de Sonora fue considerado como la primera de cinco sedes para la creación de un centro regional que atendiera las problemáticas específicas de la formación de docentes en educación básica, como la falta de formación en investigación, la rigidez en los perfiles y programas, y el escaso análisis sobre la pertinencia de los planes de estudio. El proyecto, en su fase de creación planteó un modelo innovador para formar y actualizar a las y los docentes mediante la investigación vinculada al contexto social como uno de sus pilares. De igual forma, daría prioridad a la formación de docentes con la capacidad de “innovar en sus prácticas de enseñanza” (Estévez, 2013, p.5).

Inicialmente, el Centro de Innovación, Investigación y Formación Docente del Noroeste buscaba integrar las funciones de docencia, investigación y extensión al diseñarse como institución de educación superior (Estévez et al., 2011). Esto con el propósito de formar docentes capaces de vincular efectivamente herramientas de investigación y habilidades didácticas, ya que anteriormente estos dos elementos han sido ampliamente segregados. Asimismo, se buscaba favorecer a la formación de los diversos actores educativos, ya sea estudiantes, académicos o directivos, con un excelente nivel de aprovechamiento académico y de creatividad.

Entre las propuestas para la formación inicial docente se encontraban adecuaciones curriculares a los programas de educación básica, el desarrollo de investigaciones en el ámbito educativo, la creación o asignación de escuelas de práctica y experimentación pedagógica y otras más (Estévez et al., 2011).

Algunos de los elementos propuestos quedaron en el decreto de creación del entonces llamado Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES) (SCG, 2012). Se ofrecieron programas de posgrado y de formación continua, se contó con una planta de profesores-investigadores y se ofrecieron oportunidades de desarrollo profesional a los estudiantes en formación inicial. Sin embargo, el proyecto desarrollado se apegó superficialmente a la propuesta innovadora presentada en el proyecto de creación.

En 2017 el centro se transforma en el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), decreciendo notoriamente la atención a las actividades de investigación educativa propias del centro². Actualmente, el centro agrupa las siguientes unidades académicas formadoras de docentes

² En la página oficial los proyectos de investigación tienen como vigencia el año 2018.

en Sonora: 6 escuelas normales, 3 planteles y 6 subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional. En su decreto de creación se estipulan objetivos de organización y rectoría de las unidades mencionadas, lo cual supuso cambios para la gestión de cada unidad académica formadora de docentes. Se ofrecen cursos de formación continua; sin embargo, no se identifica la oferta de programas de posgrado propios de la institución.

En relación con el contexto actual sonoreño, la matrícula en las escuelas normales del estado es de 2,203 estudiantes distribuidos en la licenciatura en educación secundaria, educación física, educación especial, educación preescolar, educación primaria, inclusión educativa. Similar al caso nacional, el 39.5% de la matrícula se concentra en la licenciatura en educación primaria, el 12.8% cursa la licenciatura en educación secundaria y el 11.6% cursa la licenciatura en educación preescolar (DGESPE, 2019). El estado de Sonora también se caracteriza por tener una matrícula conformada en su mayoría por mujeres, específicamente con el 73.5%. Las y los estudiantes entre las edades de 18 a 21 años también representan mayoría con el 86% (Medrano et al., 2017).

Por su parte, la planta docente presenta como característica que el 57.9% tiene más de 40 años de edad, el 42.7% cuenta con estudios de posgrado, el 41.7% son docentes con 0-4 años de antigüedad, y el 42.2% es contratado por horas en contraste con el 34.8% que es contratado tiempo completo (Medrano et al., 2017).

En cuanto al contexto particular del estudio, se destaca que la primera escuela normal del estado de Sonora se fundó hace más de cien años y actualmente lleva el nombre de Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES). En 2020, la matrícula total de la institución fue de 734 estudiantes distribuidos en 27 grupos entre las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria, cursando los programas con los planes de estudio de 2012 y 2018. Asimismo, la planta de docentes frente a grupo era de 48 profesores y 20 docentes de apoyo académico (DGESPE, 2019b).

En cuestiones de investigación, la escuela normal cuenta con tres cuerpos académicos en formación conformados por un total de 15 docentes. Los cuerpos académicos son: 1) docencia, prácticas educativas y su impacto social; 2) políticas, currículum, prácticas e innovación en la formación del profesorado y la educación básica; y 3) procesos de identidad y práctica profesional. Adicionalmente, se identifican varias líneas temáticas de investigación para las y los estudiantes que eligen la modalidad de titulación de tesis de investigación vigentes para el ciclo escolar 2020-2021. Las líneas que se ofrecieron en este ciclo son las siguientes:

Tabla 2. Líneas temáticas de investigación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora del ciclo escolar 2020-2021

Línea temática	Número de espacios	Número de docentes asesores
Percepción de docentes de educación preescolar y primaria sobre la derogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Nueva Reforma Educativa 2019	5	1
Portafolio de evidencias	8	2
Educación imaginativa	18	4
Ética profesional en la formación inicial de docentes	5	1
Acompañamiento en las actividades docentes ¿cómo se aprende a ser maestro?	19	4
Caracterización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera	10	4
Procesos identitarios y construcción de la vocación docente	9	2
Teorías implícitas y pensamiento metafórico del docente y repercusiones de la pandemia	1	1
Motivos, valores y bienestar subjetivo en escolares que participan en clubes extraescolares	2	1
Intervenciones didácticas desde la complejidad	4	1
Caracterización de las dinámicas de la comunicación y colaboración en el aula	11	2
Títeres y terapia en tiempos de Covid	5	1
Inclusión educativa	22	5
Evaluación del modelo interactivo de lectura para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas	2	1
Metodologías sobre la enseñanza de las ciencias naturales	25	6
Estrategias innovadoras de aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales	6	1
Estilos de liderazgo	10	2
El burnout en normalistas en tiempos de pandemia	8	2
Ambientes de aprendizaje	15	3
Procesos metacognitivos en la producción de textos escritos	14	3

Elaboración propia a partir de la recuperación de datos del portal de la Escuela Normal del Estado de Sonora:

En este contexto y espacio curricular específico se viven las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa mediante la conformación de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa a partir del ciclo escolar 2016-2017 con la intención de aportar a la formación inicial de estudiantes de la escuela normal del Estado de Sonora.

En conclusión, durante el ciclo escolar 2020-2021 en el país se encontraban vigentes los planes de estudio 2012 y 2018 de la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria, los cuales fueron diseñados para que las y los estudiantes acudieran exclusivamente a prácticas profesionales durante su último semestre de formación. En el séptimo semestre, asisten un par de semanas como parte de la

asignatura Práctica Profesional y en octavo, van durante 16 semanas. Uno de los principales cambios que supuso la reforma de 2012 fue la diversificación de las modalidades de titulación, incluyendo entre ellas la tesis de investigación como respuesta a las exigencias que se presentan para las escuelas normales al integrarse oficialmente al sistema de educación superior.

En este apartado se presentaron los aspectos contextuales relevantes que resaltan las principales características de la formación inicial docente, tanto en el mundo como en México, y particularmente en Sonora. De igual manera, se presentó un panorama general sobre la situación actual de los programas nacionales de formación inicial docente. A pesar de que estos han pasado por varios cambios e intentos de mejora, hacen falta mecanismos para conocer a detalle sus alcances y, de esta forma, promover propuestas derivadas del conocimiento generado en torno a los efectos, alcances e implicaciones de la puesta en marcha de las últimas reformas e innovaciones que se llevan a cabo en las escuelas normales.

En ciertos aspectos, las necesidades de mejora se reflejan en los efectos relacionados con el aprovechamiento académico tanto del mismo estudiantado normalista como del estudiantado de educación básica en el país. Sin embargo, para una comprensión profunda del problema es necesario el análisis de los múltiples aspectos descritos en este apartado, buscando elucidar aún más la situación mediante el análisis del estado del conocimiento sobre la formación inicial docente.

Investigación sobre innovación en la formación inicial docente

La formación inicial docente implica un proceso de aprender a enseñar en el cual, el estudiantado, generalmente, vive experiencias tanto teórico-académicas como de práctica para culminar un programa en particular y así insertarse en la docencia (Loughran y Hamilton, 2016). Aunque la historia señala que la educación formal para docentes comenzó en las escuelas normales, muchos países han pasado de una orientación normalista a una orientación universitaria con la intención de atender a las complejidades de la profesión docente. En este proceso de transformación, algunos programas se han enfocado más en la práctica o habilidades técnicas, o bien, en la teoría y en la reflexión (Kitchen y Petrarca, 2016).

A lo largo del siglo XXI, se han seguido cuestionando los métodos y enfoques para formar docentes, en ocasiones aún tradicionales (Yeigh y Lynch, 2017). Esto, aunado a las recomendaciones reiteradas de los organismos internacionales ha llevado a que diversas instituciones formadoras de docentes busquen innovar en sus programas para dar solución a las problemáticas dominantes.

Como parte de un estudio, Murillo (2006) y un equipo de investigadores identifican casos considerados innovadores en la formación inicial docente. Estos son definidos como tal porque aportan

algo novedoso en su contexto para solucionar la desconexión existente entre la teoría y la práctica, ya sea mediante el desarrollo de proyectos de investigación o propuestas pedagógicas. Específicamente, en el caso del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se promueve la inserción de las y los estudiantes a las prácticas desde los primeros semestres para integrar paulatinamente teoría y práctica a través de la reflexión, análisis, y elaboración de proyectos de investigación que van aumentando en su complejidad. Todo esto con el propósito de formar la capacidad de generar propuestas pedagógicas relevantes y sustentadas.

Por su parte, Darling-Hammond (2010 citado en Kitchen y Petrarca, 2016) señala al Wheelock College de Massachusetts como un ejemplo de integración efectiva entre teoría, práctica y reflexión. La institución está comprometida con una filosofía centrada en la niñez, las familias y la comunidad, mientras su programa de educación primaria se concentra en el dominio de contenidos y habilidades pedagógicas desde una perspectiva multicultural a través de prácticas supervisadas. Adicionalmente, Darling-Hammond (2010) resalta que tanto Finlandia como Singapur han enfocado los programas de formación inicial docente en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad. Esto no solo a beneficio del profesorado en formación, sino también para sus futuras y futuros estudiantes.

En el caso de la incorporación de la Educación Imaginativa como eje central de programas de formación docente en sus distintas modalidades (Egan et al., 2016), parte crucial de la comprensión de este enfoque es la vivencia de los distintos procesos que conlleva la práctica docente, es decir, desde la actividad de la planificación que, a su vez, implica el mismo nivel de indagación, curiosidad y enganche emocional e imaginativo que se busca provocar con las y los estudiantes (Chodakowski, 2009; Judson et al., 2020). Asimismo, la puesta en práctica de las planificaciones y la reflexión sobre la respuesta del estudiantado, permite que las y los docentes en formación tengan un diálogo continuo entre la teoría y la práctica.

En este sentido, al revisar la investigación sobre *engagement* o compromiso de docentes en formación destaca la prioridad asignada por el estudiantado a la utilidad de la teoría para la práctica en contextos educativos reales (Tang et al., 2018). Es decir, los momentos de práctica durante su formación inicial son cruciales para afianzar su motivación de ser docentes y sentirse comprometidos (Wurf y Croft-Piggin, 2015), ya que esto les permite conectar la teoría con la realidad, y a la vez, reflexionar sobre los mismos aportes teóricos que guían su ejercicio docente.

En su estudio, Wurf y Croft-Piggin (2015) encuentran que las y los estudiantes de profesorado se sienten motivados cuando se pueden identificar con los contenidos teóricos, o bien, cuando pueden identificarlos en su propia realidad. No obstante, el compromiso o *engagement* en docentes en formación es poco explorado explícitamente desde su dimensión imaginativa y emocional, de la manera que lo aborda la Didáctica Imaginativa (Egan y Judson, 2018; Judson et al., 2021). Por ejemplo, Fletcher et al. (2018), al estudiar el compromiso emocional, conductual y cognitivo de docentes en formación, identifican que es importante para sus estudiantes tener oportunidades para demostrar su autonomía y ejercer su creatividad.

Aunque en ocasiones se percibe a la formación inicial docente como un subsistema resistente al cambio (Ellis et al., 2018), las experiencias que muestran transformaciones significativas indican posibles rutas para aquellos casos que continúan con las mismas problemáticas sin resolver. Sin duda es indispensable considerar las particularidades del contexto e historia regional y local al definir el rumbo de la formación inicial docente, no obstante, el hecho de que prevalecen ciertas tensiones en común vuelve pertinente el análisis de situaciones de diversos contextos.

Por lo anterior, en la siguiente sección se analizan investigaciones realizadas en diversos contextos vinculadas a la formación inicial docente en las áreas de didáctica imaginativa en la formación docente, formación didáctica y formación en investigación del futuro profesorado.

Didáctica imaginativa en la formación docente

La investigación específicamente sobre imaginación en educación es escasa (Akkerman, 2018). Particularmente, la imaginación asociada con la práctica docente ha sido estudiada en varios niveles educativos y desde distintos enfoques tanto teóricos como metodológicos. Por ejemplo, en el nivel de educación primaria, Macknight (2006; 2019) estudia cómo docentes de distintos contextos escolares comprenden y practican la imaginación en el aula. Mientras que Tsortanidou et al. (2020) se enfocan en el estudio de la aplicación de una didáctica imaginativa derivada de la pedagogía Waldorf para el desarrollo de la alfabetización tecnológica. Asimismo, Lin et al. (2018) estudian la capacidad imaginativa de estudiantes de primaria mediante el uso de libros ilustrados interactivos, y Jensen (2016) busca conocer cómo docentes y estudiantes involucran la imaginación en la comprensión de la sustentabilidad.

En educación preescolar, Clarkin-Phillips et al. (2018) estudian el desarrollo artístico e imaginativo de una estudiante al exponerla a ciertas estrategias didácticas que buscan propiciarlo. Por su parte, Devi et al. (2018) analizan el papel y las creencias de docentes relacionadas con el juego imaginativo.

Adicionalmente, Paixão y Borges (2018) realizan una revisión sistemática sobre el estado del conocimiento acerca de la relación entre imaginación y currículum.

Entre los hallazgos relevantes que presentan los estudios mencionados se encuentra que las estrategias didácticas utilizadas con la finalidad de promover la capacidad imaginativa de estudiantes son efectivas y muestran resultados positivos (Tsortanidou et al., 2020; Clarkin-Phillips et al., 2018; Lin et al., 2018). Entretanto, las prácticas imaginativas estudiadas por Macknight (2006; 2019) y Jensen (2016) muestran la diversidad de estrategias y maneras en las que docentes y estudiantes involucran su imaginación, resaltando que es un proceso que implica también las emociones. Asimismo, Devi et al. (2018) encuentran que docentes de educación preescolar valoran la importancia de la imaginación en el aprendizaje mediante el juego y en el rol del docente en este proceso. Sin embargo, es poco el tiempo que pasa el docente inmerso en el juego imaginativo con sus estudiantes.

En el caso de la revisión sistemática de Paixão y Borges (2018) sus hallazgos confirman que la investigación sobre imaginación y currículum es escasa y que aún prevalece el concepto de imaginación como una facultad asociada con lo irreal, lo mágico y la fantasía. A pesar de esto, reconocen que se comienza a emplear el uso del concepto desde una perspectiva sociocultural que hace énfasis en la relación de la realidad y la construcción de significados con la imaginación.

De manera más específica y de especial interés en esta investigación, se aborda el conocimiento generado en torno a la teoría de la Educación Imaginativa desarrollada por Egan (1997) y su equipo del Grupo de Investigación de Educación Imaginativa (IERG por sus siglas en inglés) desde el 2001. Actualmente, el grupo se denomina Centro para la Imaginación en la Investigación, Cultura y Educación (CIRCE por sus siglas en inglés) y forma parte de la facultad de educación en la Universidad de Simon Fraser en Canadá (CIRCE, 2018a).

Con la formación de estos grupos se ha explorado la aplicación de la Educación Imaginativa en distintos niveles y contextos educativos como en la educación aborigen canadiense (Fettes, 2014; Nielsen, 2010; Pearson, 2010), en la enseñanza de las ciencias (Corni et al., 2014; Ellis et al., 2015; Ellis et al., 2018; Ellis et al., 2020; Hadzigeorgiou et al., 2012), en la enseñanza de valores (Peralta et al., 2019; Waddington y Johnson, 2010), en la enseñanza del lenguaje y lectoescritura (Emjower y Al-Jamal, 2016; Llanos y Vergara, 2019; McKellar, 2006; Wakimoto y Yoshida, 2018) y en una variedad de áreas mediante proyectos de investigación-acción (CIRCE, 2018b).

En los estudios mencionados se reconocen los beneficios pedagógicos de la aplicación de la Didáctica Imaginativa en el aprendizaje del estudiantado. Los resultados evidencian aumento en el interés y en la comprensión de los temas abordados en áreas curriculares como ciencias, gramática, matemáticas, entre otros (Ellis et al., 2015; Ellis et al., 2018; Ellis et al., 2020; Hadzigeorgiou et al., 2012; Llanos y Vergara, 2019; McKellar, 2006; Peralta et al., 2019; Wakimoto y Yoshida, 2018). También se reconocen avances significativos mediante mejoras en el desempeño académico de estudiantes, mientras se reporta el involucramiento emocional con los contenidos al emplear las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa. Todo esto valorado mediante distintas estrategias, principalmente cualitativas (Corni et al., 2014; Emjower y Al-Jamal, 2016; Hadzigeorgiou et al., 2012; Hagen, 2013; McKellar, 2006).

Incluso, Fettes (2014) reconoce que las y los estudiantes que más han demostrado cambios ante el uso de la Didáctica Imaginativa en el aula, han sido quienes normalmente realizaban un mínimo esfuerzo y mostraban escaso interés en las clases. No obstante, Nielsen (2010) observa que la relación entre el desempeño académico y la Didáctica Imaginativa no es generalizable debido a la complejidad inherente de la teoría de la Educación Imaginativa relacionada con la diversidad en la interpretación que el profesorado puede tener sobre esta en la práctica.

Los estudios revelan que el profesorado, tanto en servicio como en formación, aunque perciben que la Didáctica Imaginativa es algo compleja de adoptar, resaltan sus múltiples beneficios tanto para ellas y ellos como para sus estudiantes (Covarrubias et al., 2017; Dooner, 2006; Harris, 2006; Hrennikoff, 2006; James, 2006; Llanos y Vergara, 2019; McKellar, 2006; McKenzie y Fettes, 2015; Nielsen, 2010; Peralta et al., 2019; Stewart, 2014).

En este sentido, expresan dificultades iniciales al acercarse a este enfoque didáctico y al llevarlo a la práctica. Estos retos tienen que ver con la confusión que genera el lenguaje empleado para definir ciertos conceptos de la teoría (Covarrubias et al., 2017; Wakimoto y Yoshida, 2018); la falta de experiencia utilizando el enfoque (Llanos y Vergara, 2019); sentimientos de vulnerabilidad e incertidumbre (Dooner, 2006; Stewart, 2014), la dificultad de transferir la teoría a la práctica (McKenzie y Fettes, 2015); o la sensación de tener que cumplir rígidamente con los marcos de planificación (Harris, 2006).

Sin embargo, también se evidencian beneficios percibidos por docentes al profundizar en la flexibilidad del enfoque de la Didáctica Imaginativa para diseñar sus clases y el potencial que presenta para utilizar su creatividad (Covarrubias et al., 2017). Las y los docentes indican que, al emplear estos principios, tanto ellas y ellos como sus estudiantes se involucran emocional e imaginativamente con los

contenidos de enseñanza, favoreciendo de esta forma su aprendizaje (Hrennikoff, 2006; Llanos y Vergara, 2019; McKenzie y Fettes, 2015; Peralta et al., 2019).

Adicionalmente, algunos docentes perciben que la teoría de la Educación Imaginativa valida ciertas prácticas docentes creativas ya realizadas en el aula intuitivamente (Nielsen, 2010; Dooner, 2006). Mientras que, para otros, aprender sobre los principios teóricos, prácticos y su respaldo en las teorías de Vygotsky, debido a su postura sobre la influencia de la cultura en el desarrollo intelectual, ha provocado cambios en su manera de entender cómo aprenden sus estudiantes (Dooner, 2006; Harris, 2006).

Derivado de las evidencias mencionadas, Harris (2006) y McKenzie y Fettes (2015) observan que las y los docentes que muestran mayor profundidad en su integración de la Didáctica Imaginativa son quienes logran un estado de praxis, es decir, de interconexión entre la teoría y la práctica. En este caso, las y los docentes logran interiorizar y apropiarse de las herramientas propuestas por este enfoque, resolviendo la tensión creativa que subyace la aproximación a la planificación didáctica.

McKenzie y Fettes (2015) identificaron ciertos factores asociados a este nivel de comprensión e integración teórico-práctica de la Educación Imaginativa. Primero, reconocen que las y los docentes que logran esta profundidad en su interpretación participan en una comunidad de práctica. Es decir, han encontrado apoyo de otros colegas en su aprendizaje, y en algunos casos, del mismo Egan, para resolver inquietudes y dudas sobre su teoría mientras lo asociaban con la realidad de su práctica. Segundo, encontraron expresiones de deseo por profundizar en la teoría y curiosidad sobre cómo adaptarla a realidades concretas de la enseñanza. Tercero, estos docentes reconocen que la educación se trata de un proceso que envuelve a toda la persona, es decir, no solamente su dimensión intelectual de manera aislada, sino también sus emociones e imaginación.

A partir de los estudios descritos previamente, se desarrollan continuamente aportes teóricos sobre el potencial de la Educación Imaginativa en la formación inicial docente (Chodakowski et al., 2011; Egan, 2015; Egan et al., 2016; Fettes, 2005). Aunque la investigación producida recientemente en este contexto todavía es escasa, se logran rescatar los beneficios que involucran el desarrollo del pensamiento flexible y creativo, así como la profundización en la comprensión de los contenidos de enseñanza por parte del futuro profesorado (Corni et al., 2014; Covarrubias et al., 2017; Wakimoto y Yoshida, 2018).

Por otro lado, en la investigación sobre imaginación y formación inicial docente en general, se encuentran tres temas centrales: el papel de la imaginación en la construcción de la identidad docente,

las experiencias de formación en didácticas imaginativas y la percepción sobre el concepto de imaginación.

En el primer tema, relacionado con la imaginación en la construcción de la identidad docente durante la formación inicial, Missias (2017) encuentra que este nivel de formación constituye en sí mismo un proceso imaginativo para los estudiantes donde se experimentan las posibilidades y límites de su futura práctica docente. En este proceso, se ven involucrados los miedos, epifanías, posibilidades, límites y conceptos de sí mismos que les permiten construir y transformar su visión de la docencia.

Por su parte, para Nghia y Tai (2017) la imaginación también está relacionada con las expectativas de la profesión, con los conceptos previos que cargan al llegar a estudiar y con el impacto de la formación recibida en la modificación de la visión de su profesión y de sí mismos. De este modo, las prácticas profesionales representan un momento importante de la formación debido a que las y los futuros docentes rompen con el ideal de docente que tenían y son capaces de reformular un concepto nuevo.

El segundo tema se enfoca en el estudio de la percepción y los conceptos que tienen las y los futuros docentes sobre la imaginación. Beghetto (2008) encuentra que la mayoría del profesorado en formación cree que la memorización es más importante que el pensamiento imaginativo en ciertos grados. Aunque, quienes dan más importancia a la imaginación expresan menos afiliación con prácticas que promueven la memorización. Esto contradice la idea de Egan (1997), quien sostiene que la imaginación no se opone a la memorización, sino que se considera una ayuda para comprender el mundo. De manera similar, Hatt y Graham (2018) encuentran que la mayoría del profesorado en formación llega a sus estudios con una noción de imaginación que se limita a la representación de alguna imagen mental, y expresan asociar sus ideas sobre imaginación con experiencias educativas y familiares.

El tercer tema se enfoca en las experiencias de formación en didácticas imaginativas, entendiendo didácticas imaginativas como prácticas de enseñanza que ponen énfasis en la imaginación en el proceso didáctico derivadas de diversas posturas teóricas. En este sentido, se encuentran estudios que involucran el aprendizaje y la puesta en práctica de la Educación Imaginativa (Covarrubias et al., 2017; Fettes, 2005; Wakimoto y Yoshida, 2018) o en el caso de Corni y Fuchs (2020) quienes describen una propuesta de formación denominada como un enfoque imaginativo para la enseñanza de la ciencia dirigida a docentes en formación.

Por su parte, Loizou (2017) se interesa por la implementación de una guía de juego sociodramático e imaginativo y el uso que le da el profesorado en formación. Mientras que Elíóttir (2019) describe,

mediante un autoestudio, cómo recuperar la dimensión imaginativa en la formación inicial docente para fomentar la práctica reflexiva.

En el caso de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, Covarrubias et al. (2017), Fettes (2005) y Wakimoto y Yoshida (2018) coinciden en que las y los docentes en formación encuentran dificultades para comprender e incorporar las herramientas cognitivas que propone la Educación Imaginativa. Según Fettes (2005) esto tiene que ver con la falta de exposición que han tenido durante sus experiencias como estudiantes a esta manera de aprender. Aunque para Wakimoto y Yoshida (2018) el conflicto o disonancia forma parte crucial del proceso de aprendizaje y del desarrollo de conceptos para las y los futuros docentes.

Los hallazgos de las investigaciones presentadas en esta sección sugieren que integrar prácticas derivadas de didácticas imaginativas implica para docentes en servicio y en formación cierto involucramiento emocional e imaginativo. Sin embargo, al tratarse de conceptos y procesos complejos que requieren una aproximación profunda en el desarrollo de saberes docentes, surgen interrogantes sobre las experiencias de futuras y futuros docentes con este tipo de enfoques didácticos. A pesar de que se reconoce la importancia de la imaginación en el proceso de aprender a ser docente, el conocimiento sobre los procesos y experiencias de involucramiento de la imaginación y las emociones, así como su relación en el aprendizaje del futuro profesorado aún es incipiente.

Formación didáctica: entre la teoría y la práctica educativa

Es conocido que los programas de formación inicial docente aún presentan brechas entre la teoría o el conocimiento que se socializa en las instituciones formadoras de docentes y la práctica o el conocimiento generado en las experiencias de práctica docente en las escuelas del sistema donde el estudiantado va a ejercer su profesión (Alemdag y Simsek, 2017; Green et. al, 2018; Gümüşok y Daloğlu, 2019; Heinz y Fleming, 2019; Herrmann y Gallo, 2018; Hudson et al., 2016; Iglesias et. al 2019; Montero, 2018; Nolan, 2018; Rauduvaita et al., 2015; Strangeways y Papatraianou, 2016).

Las investigaciones revisadas reiteran con evidencia la desconexión entre teoría y práctica en la formación inicial docente, aunque a partir de los estudios que se enfocan en la implementación de métodos alternativos a los tradicionales se reconocen posibilidades para aminorar esta brecha. Por un lado, se identifica que, en algunos casos, la distancia entre teoría y práctica puede deberse a la poca colaboración entre culturas institucionales, es decir, entre escuela y universidad (Heinz y Fleming, 2019), y a que los programas se basan en el supuesto de que la teoría precede a la práctica (Montero, 2018).

Incluso, desde las percepciones del estudiantado se considera que la formación inicial es la parte teórica con huecos para la formación de la práctica docente (Alemdag y Simsek, 2017; Green et al., 2018; Nolan, 2018).

En este sentido, las y los estudiantes indican tener percepciones favorables sobre las experiencias de práctica (Rauduvaita et al., 2015) a través de métodos alternativos como el *hybrid case-learning* o el *co-teaching*. Ambos han mostrado ser favorables para impulsar la conexión entre teoría y práctica (Hudson et al., 2016; Strangeways y Papatraianou, 2016).

Este conflicto implica también a la formación para el conocimiento didáctico-pedagógico, siendo este uno de los saberes profesionales esenciales de la docencia que involucra tanto el conocimiento disciplinar como el didáctico-pedagógico. Ante la preocupación sobre la carga teórica de los programas de formación inicial docente, según Kavanagh et al. (2020) algunos han adoptado incluso modelos predominantemente técnicos para buscar una formación eficiente de la práctica docente. Con ello se le ha dado preferencia a la automatización de habilidades instrumentales y mucha menos atención al razonamiento profundo sobre la toma de decisiones pedagógicas.

Sin embargo, es posible que los programas que priorizan esta formación orientada en la práctica encuentren un balance con el razonamiento y la reflexión pedagógica mediante el acompañamiento constante de formadoras y formadores de docentes que regularmente hacen explícito el razonamiento que sostiene su propia práctica (Kavanagh et al., 2020). De manera similar, Aydin et al. (2015) demuestran que la mentoría, en procesos como la planificación didáctica, es clave para la integración efectiva del conocimiento disciplinar y pedagógico de futuras y futuros docentes. Adicionalmente, Evens et al. (2018) sugieren que los programas de formación inicial docente son más efectivos para el desarrollo del conocimiento pedagógico-didáctico del contenido si se le brinda la atención específica a la formación del conocimiento disciplinar, del conocimiento pedagógico general y del conocimiento pedagógico-didáctico del contenido.

En el contexto de México, Moreno et al. (2017) y Reyes y González (2015) reportan que las y los futuros docentes de educación primaria son capaces de realizar planificaciones didácticas con los elementos requeridos. Sin embargo, su habilidad para justificar la estructura teóricamente o para articular coherentemente la relación entre sus componentes es débil. También se plantea que el estudiantado de escuelas normales elabora las planificaciones didácticas, principalmente con el respaldo de guías didácticas, libros de texto y los planes y programas de estudio oficiales, procurando responder

prioritariamente a las necesidades e inquietudes de docentes titulares de las prácticas profesionales (Reyes y González, 2015).

Si bien lo anterior presenta un reto significativo para el desarrollo óptimo del conocimiento didáctico-pedagógico, es relevante considerar que las y los estudiantes de escuelas normales expresan estar expuestos a distintas posturas sobre la planificación didáctica, lo cual, les genera confusión durante sus primeros acercamientos a la práctica docente (Hernández et al., 2017). Incluso, a partir del análisis de las planificaciones didácticas de estudiantes de licenciatura en educación primaria de una escuela normal, Cantú y Morado (2016) sugieren que los formatos predeterminados que se utilizan para elaborar las planificaciones promueven muy poco la reflexión sobre la relevancia, así como la coherencia entre sus elementos.

En línea con los hallazgos de García (2020), las prácticas constituyen experiencias que van más allá del saber técnico de la profesión, ya que se configuran significados que dan sentido a la identidad docente. Sin embargo, tanto García (2020) como Ortega-Díaz y Hernández-Pérez (2015) resaltan que las y los estudiantes de escuelas normales conciben a las prácticas como un proceso para probar y aplicar la teoría que han aprendido. Es decir, se reitera la noción de que la teoría antecede a la práctica y que son dos cuestiones distintas entre sí. Estos últimos autores encuentran una orientación al aprendizaje superficial de estudiantes de escuelas normales relacionadas con la reflexión de la práctica docente, y que, incluso el uso de herramientas como los diarios, los cuales buscan propiciar la reflexión y el aprendizaje profundo, son concebidas como requisitos técnicos.

De forma global, los estudios muestran evidencias de conflictos que prevalecen en los programas de formación inicial docente relacionados con la escasa conexión entre teoría y práctica, la relación entre escuela e institución formadora de docentes, y en la manera de aproximarse a la planificación didáctica como parte de un conocimiento didáctico-pedagógico. Si bien algunos estudios son a pequeña escala y presentan hallazgos que no son generalizables y aplicables automáticamente a cualquier contexto, se sugieren métodos y perspectivas que pueden considerarse para estudios a profundidad en otros contextos enfocados a las experiencias que se viven en este periodo formativo y que exploran vínculos entre la teoría y la práctica, la integración del conocimiento didáctico-pedagógico de los contenidos mediante el análisis y la reflexión que implican los procesos de planificación y ejercicio de la docencia.

Formación para la investigación educativa

El interés por integrar la formación para la investigación educativa en los programas de formación inicial docente ha sido inconsistente entre diversos países, incluso en México a lo largo de su historia. Sin embargo, en el caso de Colombia, Finlandia y en varios países más, se le ha dado gran importancia a la formación investigativa, llegando incluso a considerarse como una innovación (Murillo, 2006). No obstante, a diferencia de países como México, una de las características que distingue, por ejemplo, el caso de Finlandia es que sus docentes deben ingresar al servicio con grado de maestría, por lo que realizan una tesis de investigación con las exigencias de ese nivel educativo (Kitchen y Petrarca, 2016).

En el caso de la educación normal en México, las y los formadores de docentes notan las dificultades que tiene el estudiantado en la elaboración de tesis de investigación (Covarrubias et al., 2016), así como la falta de reflexividad sobre la práctica a través de la investigación educativa que comúnmente van ligadas. La integración de la investigación en la profesión docente encuentra vínculos con la perspectiva internacional en cuanto a la percepción de la necesidad de cambio en el paradigma de la docencia (Murillo, 2018). Sin embargo, para López et al. (2017), la tendencia predominante a investigar desde la práctica pedagógica es problemática.

Tanto Covarrubias et al., (2016) como Pesti et al. (2018) coinciden en sus hallazgos sobre las deficiencias de los programas de formación inicial docente, principalmente en cuanto a su diseño e implementación para formar habilidades investigativas y vincularse efectivamente con la profesión. También se identifican obstáculos institucionales que involucran las políticas educativas, la administración y la cultura de la investigación, así como las relaciones entre docentes mentores o tutores y formadores de docentes (Joram et al. 2020; Tamez y Tamayo, 2019).

Por su parte, Brew y Saunders (2020) resaltan el papel de las y los formadores de docentes, y la influencia de sus experiencias previas en investigación para potenciar estas habilidades en el futuro profesorado. De igual forma, en el caso de la investigación desarrollada por docentes en servicio, cuenta con desafíos como la falta de incentivos, la carga de tareas docentes, y la falta de formación en competencias para realizar investigación (Murillo, 2018; Ulla et al., 2017).

No obstante, los estudios muestran los beneficios de la investigación educativa como un eje importante en los programas de formación inicial docente. En su mayoría, las y los estudiantes tienen perspectivas positivas sobre la relevancia de la investigación en su formación y en su práctica (Agud e Ion, 2019; Ralston et al., 2017; Ulla et al., 2017). Asimismo, se logra rescatar cómo las experiencias de investigación son capaces de modificar creencias sobre la práctica (Soto et al., 2019). Mientras en el caso de la

educación normal, aún con sus limitaciones, se ha visto un avance en la investigación educativa en los últimos años (López et al., 2017).

Los estudios revisados, en su conjunto, parten desde la perspectiva teórica de la investigación-acción en la educación y en la importancia del conocimiento práctico, sin profundizar con abundancia en el discurso de la investigación generadora de conocimiento científico sobre educación. Muestran que hay una orientación predominante en cuanto a la perspectiva de la investigación educativa como una forma de práctica docente reflexiva relacionada con el valor de la investigación desde y para la práctica docente.

En esta línea, Calisto-Alegría (2021) encuentra que, para el profesorado en formación, la experiencia de involucrarse en realizar un proyecto de investigación es una oportunidad para modificar su noción sobre investigación, ya que reconocen su valor a partir de un proceso reflexivo. Similar al hallazgo de Sabariego et al. (2020), destacan que el profesorado en formación encuentra cómo la experiencia de investigar sobre su intervención pedagógica favorece a su pensamiento crítico y capacidad reflexiva sobre los procesos que se implican en su práctica docente. Por lo que, la formación de habilidades investigativas implica también tener en cuenta su relación con la noción del docente reflexivo.

En su conjunto, las investigaciones revisadas presentan el estado actual de tres elementos de interés para este proyecto con relación a la formación inicial docente: la formación y práctica de didácticas que focalizan a la imaginación, la formación didáctica, y la formación investigativa. En la revisión de estas tres áreas se percibe su abordaje por separado, sin embargo, se logra identificar una relación que hace viable su integración. Principalmente, la relación tiene que ver con las problemáticas que sustentan los estudios analizados, ya que en su mayoría se argumenta la necesidad de fortalecer la calidad de los programas de formación inicial docente y la exploración de distintos aspectos del aprendizaje de las y los futuros docentes, como la dimensión imaginativa y emocional.

Para ello se estudian diversas estrategias que pretenden hacerlo, o bien, aquellos aspectos que pueden impulsar la mejora de la formación inicial docente. En dicho caso, se hace poco uso de la perspectiva teórica de la innovación educativa para estudiar los temas mencionados, por lo que esta investigación busca contribuir desde este campo al análisis e interpretación de experiencias que involucran estas áreas de la formación inicial docente.

Definición del problema

Las reformas y modificaciones a los planes y programas de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria 2012 y 2018 establecen posibles directrices para la innovación de la

formación inicial docente en México. Sin embargo, se desconoce hasta qué punto se han impulsado transformaciones profundas en aspectos formativos que son problemáticos de la educación normal, como la formación didáctica y la formación en investigación educativa. En este sentido, se retoman algunas áreas de la formación inicial docente que son el foco de atención a nivel internacional y a su vez, presentan oportunidades de mejora para la educación normal en México. Estas mismas se vinculan con los propósitos de innovaciones desarrolladas en diversos países que buscan dar solución a problemas como la brecha existente entre teoría y práctica, la predominancia de habilidades técnicas en la formación didáctica, y el aprendizaje por observación que persiste y se evidencia en la práctica docente.

Aunque es poca y reciente la atención a la imaginación en los procesos de aprendizaje, se perciben avances en cuanto a su consideración como una capacidad necesaria a tener en cuenta en los programas de estudio de distintos niveles educativos en varios países (Fullan y Langworthy, 2014), incluyendo los programas de formación inicial docente. En México, la última modificación a la Ley General de Educación establece en el artículo 18 que el desarrollo de la imaginación y la creatividad se considera parte de las habilidades socioemocionales, aspectos centrales en la orientación integral para la llamada Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2019), a su vez implica que el profesorado de educación básica es responsable de fomentar estas capacidades en sus estudiantes, y para hacerlo, requieren tener a su alcance propuestas y estrategias didácticas que se lo permitan.

De modo que, dando un paso hacia atrás para revisar el lugar de la imaginación en los programas de estudio de formación inicial docente, los planes de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria vigentes son poco explícitos, aunque sí contemplan a la creatividad en el perfil de egreso como una competencia genérica orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la solución de problemas y toma de decisiones (CEVIE-DGESPE, 2018).

La generación de proyectos innovadores con impacto social y educativo también es considerada como una de las competencias genéricas a desarrollar, por lo que al menos en estos aspectos se acentúa la relevancia del desarrollo de la imaginación de manera implícita debido a que es crucial tanto para el uso del pensamiento creativo como para la generación de la innovación (de la Torre, 1997; Egan, 2018; Gläveau, Karwowski, Jankowska y de Saint-Laurent, 2018; Robinson y Aronica, 2015). Si bien, hay atención a la imaginación y a la creatividad en los documentos oficiales, hace falta conocer las acciones concretas que se llevan a cabo para favorecer el desarrollo imaginativo de las y los futuros docentes, así

como la manera de enseñarles a favorecer la imaginación de sus próximos estudiantes mediante experiencias de formación y práctica.

En términos de la formación didáctica que ofrecen las escuelas normales, según Mercado (2010) se vive un encuentro entre dos culturas cuando comienzan con las prácticas profesionales en instituciones de educación básica. Esto es debido a que las y los estudiantes encuentran cierta tensión entre lo aprendido en la institución formadora y sus vivencias en la institución de práctica. Esta tensión es provocada debido a que se contrarresta el supuesto de que la institución formadora es la que posee la teoría para la enseñanza, y que hay que transferirla correctamente a la institución donde se practica. Mientras que la realidad en las instituciones de práctica puede evidenciar anomalías a dichas teorías, al encontrar una diversidad de conceptos, prácticas y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Mercado, 2010).

Parte de este conflicto yace en la multiplicidad de significados sobre la profesión de la docencia y en particular sobre didáctica a la cual se exponen las y los estudiantes, ya que responden a sus tutores de prácticas de la escuela normal y de la institución de prácticas y, si eligen la modalidad de titulación de tesis de investigación durante el último año de su formación, también suman la participación de un docente asesor o asesora de tesis (Hernández et al., 2017; Reyes y González, 2015). Las relaciones entre estudiantes, tutores y docentes asesores forman parte de la construcción de significados de las y los estudiantes y donde van formando en cierta medida su identidad y las bases para la práctica docente (Encinas et al., 2019; García, 2020).

A pesar de los intentos por dar mayor fuerza al ámbito teórico-académico en la formación inicial docente, según Ducoing (2014) la concepción del normalismo como profesión técnica ha permanecido y se encuentra lejos de asumir el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La formación didáctica de estudiantes en escuelas normales aún cuenta con una orientación superficial en la aproximación a la reflexión sobre la práctica docente y a la percepción hacia el aprendizaje teórico (Cantú y Morado, 2016; Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). De modo que, las escuelas normales, según Ducoing y Fortoul (2013) con la característica de ser una profesión del Estado, operan bajo un paradigma tradicional y homogéneo que impide el desarrollo pleno de individuos autónomos.

Por su parte, la formación en investigación educativa también ha presentado un reto para la educación normal, integrándose principalmente con dos fines: ofrecer herramientas para enriquecer la práctica a partir de su uso, y fomentar la generación y divulgación de conocimiento a partir de las realidades de su

práctica (DOF, 2012; CEVIE-DGESPE, 2018). Con este propósito se añade la tesis de investigación como modalidad de titulación en las escuelas normales a través de distintas líneas temáticas de investigación (DOF, 2012).

En las escuelas normales, la investigación difiere en términos de las orientaciones, metodologías y temáticas que se trabajan de escuela en escuela, lo cual depende en gran medida de la planta docente, sus perfiles, estudios e intereses (López et al., 2017). Asimismo, de acuerdo con Cervantes (2019), los programas de estudio de las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria abordan la investigación educativa solamente mediante un acercamiento general. Aunque los programas sí orientan el uso y aprendizaje de la investigación para la mejora de la práctica docente, se hace poco uso de los recursos para el análisis y la sistematización en el ejercicio de la docencia.

Por lo tanto, es crucial el papel y las acciones de actores educativos que llevan a la práctica estas modificaciones a los programas, tanto directivos como docentes normalistas y tutores de prácticas, ya que por sí solos difícilmente generan las transformaciones esperadas (Cuevas, 2019). De modo que, comprender las acciones, roles y experiencias de diversos actores en los procesos de innovación adquiere relevancia para contribuir a la mejora continua de la formación inicial docente.

Los retos previamente expuestos tienen relación con las problemáticas que atienden las innovaciones en la formación inicial docente como aquellas estudiadas por Murillo (2006) en países como Holanda, Chile, Alemania, España, Colombia, entre otros. El autor identifica como tendencias innovadoras la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, y la investigación como factor clave en los procesos formativos e identificadas como desafíos actuales a nivel internacional (Darling-Hammond y Oakes, 2019; Egan et al., 2016; OCDE, 2019a; Vaillant, 2013).

La primera tendencia innovadora se identifica a partir de los programas de formación inicial docente que tienen el propósito de alejarse de un planteamiento aplicacionista (Murillo, 2006) donde se sitúa primero a la teoría y después a la práctica; la innovación consiste, a grandes rasgos, en aplicar estrategias que permitan a través del diálogo y la retroalimentación constante situar la “teoría en la práctica y la teorización de la práctica” (p.34).

La segunda tendencia innovadora surge de las experiencias de investigación en la formación en las cuales se concibe como estrategia didáctica que permite desarrollar competencias específicas de la profesión docente. En este punto coincide con Darling-Hammond y Oakes (2019) quienes identifican que los programas de formación inicial docente donde se incorporan pedagogías favorecedoras del

aprendizaje profundo y significativo involucran a las y los estudiantes en procesos de investigación-acción.

Adicionalmente, Darling-Hammond (2010), aunque no caracteriza explícitamente sus casos de estudio como innovaciones, reconoce como casos de éxito en formación inicial docente a Finlandia y Singapur, donde dan prioridad al desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, y el aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, según Panjwani y Brown (2020) los paradigmas que predominan para la formulación de programas de formación inicial docente consideran poco el papel de la imaginación para el desarrollo de la creatividad, el cuidado y la crítica, mencionadas también como las tres C de la educación. Por lo que sugieren que, investigar sobre formación inicial docente desde teorías sociales que dan prioridad a la imaginación, puede brindar beneficios al diseño e implementación de los programas.

En ese sentido, Robinson y Aronica (2015) señalan que la enseñanza que favorece de manera prioritaria la creatividad es un eslabón clave en el camino de la transformación profunda de la educación. Aunque para darle el lugar correspondiente en las aulas es necesario comprender la dinámica del proceso creativo, iniciando por clarificar la relación entre imaginación y creatividad. Tanto Robinson y Aronica (2015) como Judson (2020) enfatizan en la función de la imaginación como el motor de la creatividad, o bien reconocen a la creatividad como una manifestación de la imaginación. De cualquier manera, tanto los enfoques de enseñanza creativa (Jeffrey y Craft, 2004; Robinson y Aronica, 2015) como la Didáctica Imaginativa (Egan y Judson, 2018) se interesan por fomentar el conocimiento y comprensión profunda mediante el asombro, la curiosidad, la motivación y el compromiso emocional con cualquier disciplina que las y los estudiantes tengan interacción.

Si bien estas tendencias representan solamente una parte de los esfuerzos para mejorar la calidad de la formación inicial docente, se consideran relevantes para la construcción de una perspectiva que permita abordar la presente investigación, la cual busca profundizar en las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa que se están llevando a cabo en una escuela normal del Estado de Sonora con aplicación en la educación básica mediante actividades que vinculan la práctica e investigación de las y los estudiantes, acompañados por docentes asesores y tutores de prácticas.

En el 2016 se incorporó la línea temática de investigación en Educación Imaginativa dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. En el transcurso de cuatro años han participado 51 estudiantes, entre ellos 2 hombres y 49 mujeres; 9 docentes asesores, de los cuales 3 son hombres y 6 son mujeres. Por lo tanto, alrededor de 50 grupos de educación básica han estado expuestos

a la práctica docente e investigación que surge de las propuestas estudiantiles en Didáctica Imaginativa y su consiguiente aplicación en diversas áreas del currículum de nivel preescolar y primaria, especialmente en espacios de formación cívica y ética, matemáticas, lectoescritura, educación socioemocional, ciencias naturales, entre otras.

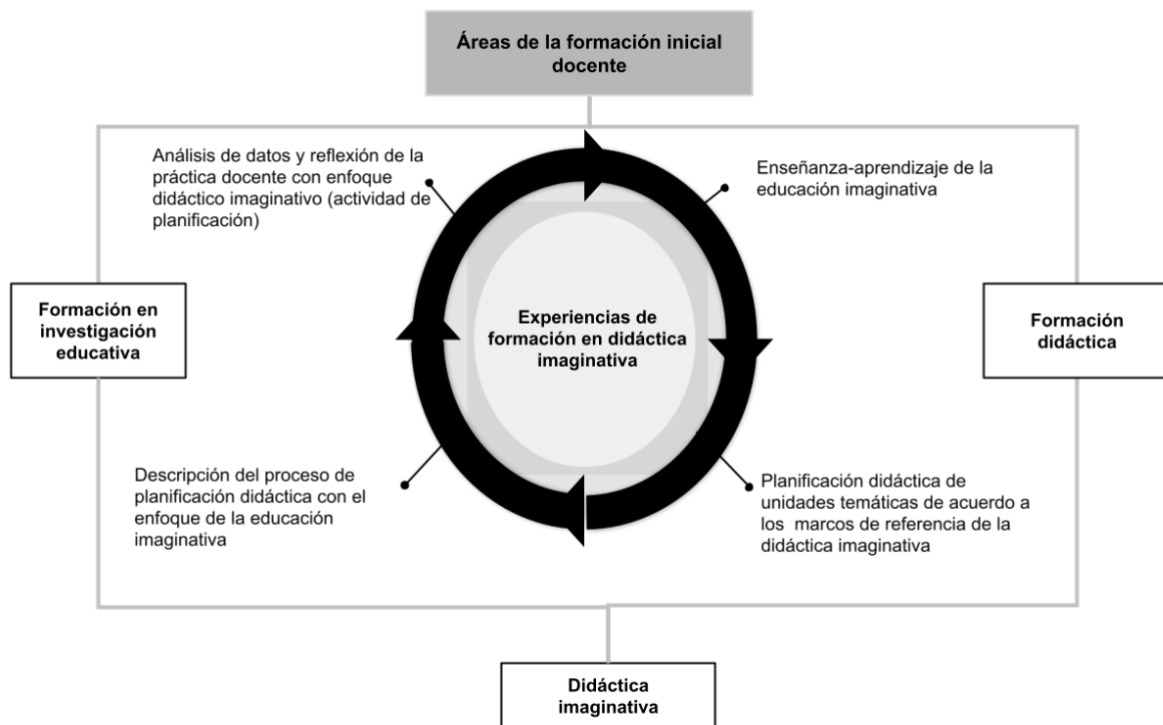
De acuerdo con las características de una innovación educativa como la novedad, la intencionalidad y la mejora (Rivas, 2000) y de su noción “como una propuesta y desarrollo de un plan para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del proceso educativo” (De la Torre, 1994, p.72), las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa pueden caracterizarse como una innovación que se implementa en la escuela normal.

Aunque con la primera generación se indagó en esta línea de investigación sobre las expectativas, motivos y principales dificultades de las y los estudiantes (Covarrubias et al., 2017), hasta el momento se desconocen los significados otorgados a las experiencias vividas que comparten los actores involucrados y, por lo tanto, sus implicaciones como una innovación. De modo que, la comprensión de los significados de las y los actores desde la perspectiva de la innovación educativa, permite profundizar en el carácter multidimensional del proceso y grado de internalización del cambio que conllevan las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa (de la Torre, 1994; Rivas, 2000).

A grandes rasgos, la Didáctica Imaginativa propone estrategias para involucrar la imaginación, las emociones y el intelecto para potenciar aprendizajes significativos que perduren y permitan al estudiante darle sentido a la realidad y a sus experiencias (Egan y Judson, 2018). Por lo que, estudiantes de la escuela normal y docentes asesores de tesis se involucran en varias actividades que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa.

Estas actividades vinculadas a la teoría y práctica de la Educación Imaginativa son: 1) la enseñanza aprendizaje de los principios teóricos y su propuesta didáctica; 2) el diseño de la planificación didáctica de unidades temáticas; 3) la descripción de la experiencia de realizar las planificaciones didácticas al responder un cuestionario reflexivo; 4) el análisis de datos derivados de las respuestas de las compañeras.

Figura 1. *Actividades que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa durante el ciclo escolar 2020-2021*



Fuente: Elaboración propia

Se identifican cuatro actividades centrales que involucran simultáneamente tres áreas de la formación inicial docente mediante la interacción de diversos actores educativos. Estas tres áreas son la formación didáctica, la formación en investigación educativa y la Didáctica Imaginativa. Por lo tanto, es en estas áreas donde se exploran las implicaciones de la innovación mediante la descripción e interpretación de los significados de las vivencias de estudiantes y docentes.

De esta manera, la Didáctica Imaginativa, con el propósito central de involucrar emocional e imaginativamente tanto a docentes como estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, se incorpora en los espacios curriculares que ofrecen los programas de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria, particularmente aquellos vinculados con la formación didáctica y en la formación en investigación educativa. Debido a que la Didáctica Imaginativa implica cambios en la manera de planificar y en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos de esta investigación se orientan a la comprensión de los significados y a sus implicaciones para la innovación en la educación normal.

Asimismo, tanto el proceso de aprender a enseñar, correspondiente a la formación didáctica, como el proceso de aprender a hacer investigación educativa, explicado desde la teoría de la Educación Imaginativa, involucran al intelecto, a la imaginación y a las emociones. Por esto, se considera necesario indagar sobre su integración en ambos procesos de aprendizaje durante la formación inicial docente.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los significados de las experiencias que viven estudiantes y docentes de una escuela normal en el desarrollo de una innovación enfocada en Didáctica Imaginativa y sus implicaciones para la formación inicial docente?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los significados de las experiencias de estudiantes en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante la investigación, el diseño de planificaciones con el enfoque de Educación Imaginativa y la reflexión sobre el proceso para la elaboración de su tesis?
- ¿Cuáles son los significados de las experiencias de docentes a partir del acompañamiento a sus estudiantes en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante la investigación, el diseño de planificaciones con el enfoque de la Educación Imaginativa y la reflexión sobre el proceso para la elaboración de su tesis?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación consiste en describir los significados de las experiencias de estudiantes y docentes de una escuela normal en el desarrollo de una innovación enfocada en Didáctica Imaginativa con el fin de profundizar en sus implicaciones para la mejora de la formación inicial docente.

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los significados de las experiencias de estudiantes normalistas en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante la investigación, el diseño de planificaciones con el enfoque de la Educación Imaginativa y la reflexión sobre el proceso para la elaboración de su tesis.
- Analizar los significados de las experiencias de docentes a partir del acompañamiento a sus estudiantes en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante la investigación, el diseño de planificaciones con el enfoque de la Educación Imaginativa y la reflexión sobre el proceso para la elaboración de su tesis.

Justificación

La formación inicial docente, caracterizada por involucrar procesos de aprendizaje sobre la enseñanza, está estrechamente vinculada con el nivel educativo en el que se ejercerá la docencia. De esta manera, la calidad de los programas de formación repercute en los procesos educativos vividos después en las aulas, en este caso de educación básica. En este nivel formativo se ha resaltado la creciente necesidad por desarrollar las habilidades del siglo XXI (Darling-Hammond y Oakes, 2019) o las seis C referidas a la educación del carácter, la ciudadanía, la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad e imaginación (Fullan y Langworthy, 2014). Esto, según Hargreaves (2003) ha sido impulsado en gran parte debido a las demandas e implicaciones de vivir en la sociedad del conocimiento.

En los intentos de los sistemas educativos por atender las exigencias cambiantes de una economía globalizada y desarrollar estas habilidades para que “los estudiantes se preparen para las profesiones que aún no existen (Darling-Hammond y Oakes, 2019, p.2)”, también se resalta el papel del docente, y en consecuencia, la formación que requiere para desarrollar estas capacidades en sus estudiantes. Por otro lado, hay quienes argumentan que más que habilidades a desarrollarse, la imaginación y la creatividad también son componentes esenciales del aprendizaje (Akkerman, 2018; Egan y Judson, 2018; Robinson y Aronica, 2015) y ese es motivo suficiente para darles prioridad.

Si bien el conocimiento generado sobre creatividad e imaginación en la educación ha adquirido mayor atención recientemente, la investigación sobre la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, así como la exploración de la puesta en práctica de didácticas que priorizan la imaginación durante la formación inicial docente es reciente, escasa y compleja de investigar (Fettes, 2005; Hatt y Graham, 2018; Nielsen, 2010; Rosiek y Beghetto, 2009), por lo que falta comprender con profundidad qué implica aprender a enseñar imaginativamente durante esta fase inicial del contínuum de la formación profesional de docentes.

De esta forma, se considera pertinente la oportunidad que se presenta en una escuela normal mexicana, la cual involucra a varios actores clave mediante experiencias de formación sobre Didáctica Imaginativa a través de la incorporación de una línea temática de investigación de Educación Imaginativa.

La Educación Imaginativa (Egan, 1997; Egan y Judson, 2018) ha contribuido a la comprensión de la relación entre las emociones, la imaginación y el aprendizaje de estudiantes de distintos niveles educativos e incluso ha provocado cambios en la manera de entender el aprendizaje por parte de docentes que han implementado sus principios de manera deliberada (Dooner, 2006; Harris, 2006). Asimismo,

aporta al reconocimiento del involucramiento emocional e imaginativo personal de docentes en los procesos didácticos, como la planificación y la práctica (Covarrubias et al., 2017; Hrennikoff, 2006; Llanos y Vergara, 2019; McKenzie y Fettes, 2015; Peralta et al., 2019).

Aunque esta teoría y su propuesta didáctica ha sido aplicada e investigada en diversas áreas del conocimiento y distintos niveles educativos, ha sido poco estudiada en la formación inicial docente (Chodakowski, 2009; Egan et al., 2016; Fettes, 2005). Las teorías sobre el aprendizaje docente como la de Shulman (1987) explican cómo las y los docentes razonan pedagógicamente mediante ciertas actividades que implican el conocimiento disciplinar, su transformación en conocimiento pedagógico-didáctico del contenido y la reflexión para la generación de nuevos aprendizajes. Sin embargo, se encuentra un vacío en la exploración y consideración de las dimensiones imaginativas y emocionales de futuras y futuros docentes en este proceso.

En cuanto a las emociones en el aprendizaje docente, Zembylas (2007) sostiene que es crucial reconocer su papel en la construcción del conocimiento pedagógico-didáctico del contenido de docentes. Sutton y Wheatly (2003) y Rosiek y Beghetto (2009) advierten lo poco que esto ha sido investigado y han desarrollado el término de andamiaje emocional a raíz de sus investigaciones sobre las dimensiones emocional e imaginativa en el conocimiento pedagógico-didáctico del contenido de docentes. No obstante, sus aportes se han concentrado en conocer cómo involucran los docentes en servicio las emociones e imaginación de sus estudiantes. De modo que esta investigación contribuye a la comprensión de la conexión entre las dimensiones emocionales, imaginativas, disciplinares, pedagógico-didácticas y reflexivas en el aprendizaje docente de quienes se preparan para esta profesión.

Adicionalmente, la investigación aporta al conocimiento sobre innovaciones educativas que se viven durante la formación inicial docente, en las cuales se ven implicadas diversas actividades, relaciones, conocimientos, motivaciones y significados, y que, a su vez, esta variedad de componentes contribuye a la construcción de significados, a la práctica pedagógica de las y los futuros docentes y a la comprensión del aprendizaje de sus próximos estudiantes. Por lo tanto, es de interés profundizar en los significados de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa desde la teoría de la innovación educativa mediante la cual se reconoce la interrelación de estos distintos componentes (de la Torre, 1994).

Asimismo, el estudio contribuye a comprender, a partir de estos significados, las implicaciones de esta innovación en términos de los retos particulares de la formación inicial docente relacionados con la formación didáctica y en investigación educativa. Por un lado, predomina un enfoque técnico en la

formación didáctica a pesar de los intentos por integrar estrategias que promuevan la reflexión y por otro, la formación en investigación educativa presenta oportunidades para fortalecer la práctica reflexiva. De esta manera, se considera relevante abordar el vínculo entre la formación didáctica y la formación en investigación educativa mediante las actividades, relaciones y significados que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa.

Por su parte, la investigación sobre las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, entendidas como una innovación educativa, sugiere la necesidad de un método orientado a la descripción e interpretación de significados. De modo que, la propuesta fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003) como método de investigación contribuye desde una perspectiva de las ciencias humanas a la investigación en el campo de conocimiento de la innovación educativa. Esto es pertinente debido a que, según De la Torre (1994), la innovación educativa, concebida como crecimiento tanto personal como profesional, involucra aspectos cognitivos y afectivos de las y los actores involucrados. Por lo tanto, la innovación “difícilmente puede ser investigada desde enfoques meramente analíticos, por cuanto nos quedaríamos en la superficie, en la epidermis de la innovación” (p.351).

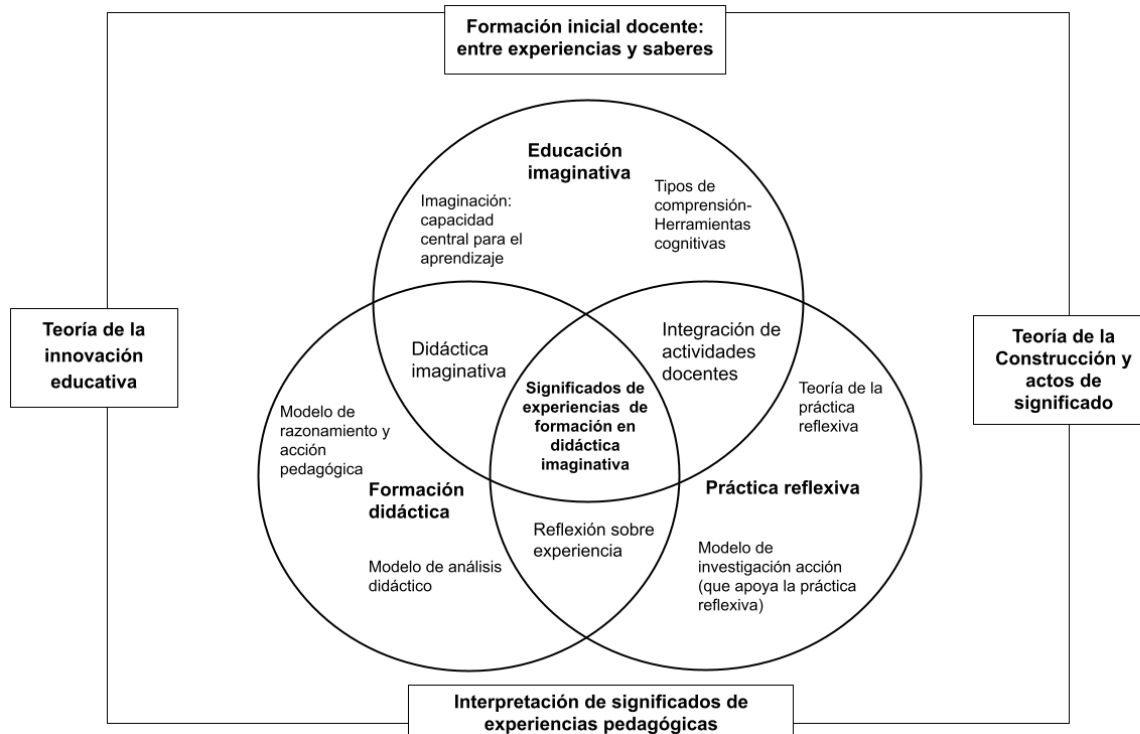
Entonces, investigar sobre la innovación, su naturaleza, su proceso y sus resultados en términos de los cambios internalizados, implica profundizar en aquellos aspectos cognitivos y afectivos de quienes se involucran en el proceso innovador, más aún si estos aspectos son cuestiones cruciales en la naturaleza de la innovación como en el caso de la formación en Didáctica Imaginativa. De esta manera, un método fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003) permite indagar sobre los significados de una innovación en la que diversos actores viven experiencias de formación en Didáctica Imaginativa. Mientras que la innovación educativa aporta a la comprensión de sus implicaciones para la formación inicial docente y su mejora.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo tiene como propósito exponer una discusión sistemática de las distintas teorías que conforman la perspectiva que orienta esta investigación. Las teorías expuestas a continuación permiten establecer conceptualizaciones claves e iniciales mediante el desarrollo de un modelo teórico explicativo y provisional (Creswell, 2014; Sautu, 2009) que articula tres dimensiones fundamentales para la aproximación a los significados de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, representada en la intersección central de la figura 2.

Bajo el paradigma interpretativo al cual se suscribe este trabajo, las nociones básicas que forman el foco de la investigación, se explican a raíz de las posturas teóricas en las que se insertan, más no buscan limitar el sentido interpretativo del estudio. De esta manera, el capítulo introduce el modelo abordando teóricamente la formación inicial docente, principalmente bajo la perspectiva de Shulman (1986; 1987) en cuanto a la construcción de los saberes base de la profesión docente en conexión con la noción de experiencias y saberes de Contreras (2010) y Contreras y Pérez de Lara (2013).

Figura 2. Modelo teórico-explicativo de investigación



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del modelo teórico-explicativo continúa con la primera dimensión dedicada a la formación didáctica, presentando las principales corrientes teóricas que sitúan a la segunda dimensión correspondiente a la teoría de la Educación Imaginativa. En la intersección de estas dos dimensiones se ubica la Didáctica Imaginativa, que se desprende de los fundamentos teóricos de la Educación Imaginativa y pone de relieve la interrelación teoría-práctica.

Como tercera dimensión, se consideran los aportes teóricos sobre la investigación-acción en el desarrollo profesional docente y su relación con la práctica reflexiva. Finalmente, como marco explicativo general, se desarrolla la teoría de la innovación educativa que permite indagar en el proceso innovador de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa y, por otro lado, una aproximación a la construcción de significados mediante los aportes de Bruner (1990) y la interpretación de significados de experiencias pedagógicas vividas desde la postura de Van Manen (2003).

De manera más específica, la formación didáctica se considera desde dos perspectivas: la construcción del conocimiento didáctico de Shulman (1986, 1987, 2004) a partir de su modelo de razonamiento y acción pedagógica en la formación de docentes y las teorías sobre didáctica general y específicas de las corrientes alemanas, mediante el modelo de Klafki sobre el análisis didáctico (Klafki, 1995; Roth, 2009). Tomando estas posturas como una base para comprender de manera general el proceso de formación del conocimiento didáctico, se articula con la teoría de la Educación Imaginativa de Egan (1997, 2018) quien le da un papel central a la imaginación en el proceso de aprendizaje y, por ende, a la enseñanza.

Adicionalmente, debido a que, en el contexto de esta investigación las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa se desarrollan mediante un proceso de investigación con foco en el quehacer docente del futuro profesorado, se consideran los fundamentos teóricos del modelo de investigación-acción educativa desarrollado por Elliot (2005) en articulación con la teoría de la práctica reflexiva de Schön (1998).

Finalmente, el modelo teórico-explicativo general de esta investigación coloca tres aportes que dan forma al marco explicativo general: primero a la teoría de la innovación educativa a partir de los aportes de Rivas (2000), De la Torre (1994) y Fullan (2007), quienes desarrollan modelos integradores para profundizar en las distintas fases del proceso innovador; segundo, la teoría de la construcción y actos de significados de Bruner (1990) como un paradigma para profundizar en las experiencias individuales mediante las narrativas de los actores involucrados; y tercero, la perspectiva de Van Manen (2003; 2016) sobre la interpretación del significado de la experiencia pedagógica.

Formación inicial docente: entre experiencias y saberes

La noción de formación, según Ducoing (2013) ha sido objeto de debate conceptual a partir de diversas posturas filosóficas. A pesar de esto, prevalece el concepto de formación desde el concepto clásico alemán *bildung*. Este, según Sianes-Bautista (2017) hace referencia tanto a un proceso como a un resultado, con raíces tanto en la filosofía griega como en la corriente filosófica del neohumanismo alemán del siglo XVIII. Ducoing (2013) señala que

Formación como *bildung* alude al proceso de desarrollo particular de cada individuo, a la tarea por la cual cada uno despliega y cultiva sus capacidades y habilidades desde todos los puntos de vista, es decir a hacer del hombre lo más humano posible con base en sus propias disposiciones, para hacer de él una persona culta. (p.53)

Aunque para Ducoing (2013), la formación como *bildung* está mayormente vinculada a su naturaleza de proceso y no tanto de resultado, entendida como un proceso inacabado que puede darse a lo largo de la vida humana.

Desde el análisis teórico de Saldaña (2017), se reconoce que Platón hace uno de los primeros usos del concepto de formación refiriéndose a la educación en términos metafóricos. Sin embargo, según Horlacher (2014), el término *bildung* no se traduce automáticamente al término de formación, de hecho, argumenta que “es intraducible a cualquier otro idioma” (p.36). Más bien, Saldaña (2017) explica el término como “un proceso que constituye sujetos cultos, éticos, sensibles y creativos, capaces de transformar su contexto personal y repercutir en el contexto social” (p.95), haciendo énfasis en la capacidad para auto-aprender como elemento central.

En el uso actual del concepto de formación se reconoce la variedad de significados que se le han atribuido. Ramírez (en Ducoing, 2013, p.90) lo define como un proceso de construcción de sentido y de identidad, en el que intervienen y se entretajan no solo aspectos cognitivos, sino sociales, psíquicos, afectivos e imaginarios. Horlacher (2014) aporta a esta aproximación del concepto identificando que la formación como *bildung* se ha retomado en la actualidad como respuesta a las tendencias de medición y estandarización mediante evaluaciones nacionales e internacionales en educación, ya que han permeado en los presupuestos tanto de educación como de aprendizaje.

La formación podría considerarse entonces como un proceso individual mediante el cual el sujeto se transforma a sí mismo y su entorno, a través de su capacidad para autoaprender (Saldaña, 2017). Sin

embargo, al considerar la formación inicial docente como un tipo de formación profesional, Díaz Barriga (2002), desde una perspectiva constructivista, la concibe como un proceso sistemático tanto individual como colectivo, en el que se conduce a las y los futuros docentes al aprendizaje y a la reflexión “crítica sobre la propia práctica y a una toma de postura y producción propias que permitan generar un saber didáctico integrador” (p.6).

En este sentido, se podría articular la noción de Saldaña (2017) sobre formación, informada por el concepto clásico de *bildung*, y la conceptualización de Díaz Barriga (2002) de formación docente, ya que en esta última se consideran las características sociales y sistemáticas del proceso de formación. Por consiguiente, la formación inicial docente alude a un tipo de formación profesional que integra al estudiante en el proceso de aprendizaje sobre la profesión de la enseñanza, y se concibe, de manera más amplia y desde las posturas teóricas mencionadas (Díaz Barriga, 2002; Saldaña, 2017), como un proceso de construcción individual y colectiva de aprendizajes que permiten al sujeto transformarse y transformar realidades de su contexto a partir de la reflexión crítica sobre los saberes docentes con sentido ético, culto, creativo y sensible.

Por su parte, Leal (2014) plantea que la profesión docente carece de la conformación de un cuerpo epistemológico propio debido a las múltiples disciplinas que convergen en su aproximación. Asimismo, reconoce en Shulman (1986; 1987) uno de los principales intentos por conformar el constructo del conocimiento profesional docente.

Los aportes de Shulman (1986, 1987, 2004) surgen como un paradigma empírico que pretende explicar el proceso por el cual las y los docentes aprenden a serlo (Gudmundsdottir y Reinertsen, 2009). Esto es debido a que, la atención estaba dirigida ya sea a conocer casi exclusivamente qué saben las y los docentes, o bien, el conocimiento de los contenidos que poseen y posteriormente, a conocer casi exclusivamente las habilidades instruccionales que dominan. Por lo tanto, Shulman (1986) sugiere una concepción más amplia sobre lo que implica ser docente y sobre los saberes que conforman la profesión. Para esto, se dirige a aspectos de “contenido, carácter y fuentes de saberes que son la base de la enseñanza” (Shulman, 1987, p.4).

La idea que subyace al modelo de Shulman sobre el cuerpo de conocimientos base de la profesión docente se refiere a que comúnmente, hasta ese momento, lo que se definía como tal, eran elementos dirigidos a la efectividad de la docencia, mientras se dejaban de lado aspectos importantes. Como mínimo para el autor, este cuerpo de saberes incluye las siguientes categorías: el conocimiento del contenido, el

conocimiento pedagógico general, el conocimiento sobre el currículum, el conocimiento pedagógico o didáctico del contenido, el conocimiento de los estudiantes y sus características, el conocimiento sobre los contextos educativos, y el conocimiento sobre los valores, fines y propósitos educativos, así como las bases históricas y filosóficas de los mismos.

Aunado a esto, Shulman (1984) considera ciertas fuentes de conocimiento y experiencia a través de las cuales las y los docentes en servicio y en formación adquieren y construyen sus saberes. Entre estas se encuentran: la formación académica en disciplinas específicas; los materiales, recursos y currículum institucionalizado; la investigación sobre escolarización, enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano; y la sabiduría de la práctica. Estas fuentes representan aquellas que el futuro profesorado idealmente tendría a su alcance durante su formación inicial.

Si se retoma esta postura anglosajona y se observa a partir de una postura más cercana como la de Latapí (2004), se logran encontrar puntos de convergencia en torno a los componentes fundamentales que supone abarcar la formación inicial docente: “una formación humana integral que considera al desarrollo intelectual tanto como al desarrollo humano; la formación disciplinar con apertura a la investigación; la formación en didáctica general y didácticas especiales; y el acercamiento a las prácticas de enseñanza” (p.16).

De esta manera, para Shulman (1987) la formación disciplinar supone la comprensión de las estructuras de la materia, o bien la naturaleza del conocimiento propio de cada disciplina en particular. No solo se refiere a la acumulación de conocimientos en el área, sino a su profundización ante la generación de conocimiento nuevo. En este sentido, el autor resalta que generalmente las y los docentes son las fuentes primarias de conocimiento en estas áreas para sus estudiantes, y no únicamente eso, sino que transmiten sus ideas y posturas relacionadas con lo que enseñan, ya sea de manera explícita o implícita.

En cuanto a la segunda fuente de conocimientos sobre los materiales, recursos y currículum institucionalizado, Shulman (1987) sostiene que estos son el paisaje del territorio de la docencia. Con ello, se refiere a que el conocimiento de las instituciones, políticas, planes y programas de estudios, guías didácticas, libros de texto, funciones sociales, los roles y las reglas a las que deben adherirse, hace que las y los futuros docentes transiten de manera más organizada por ese territorio.

Los estudios formales sobre educación constituyen la tercera fuente de saberes base de la profesión docente. Estos se refieren tanto al conocimiento generado desde la investigación sobre escolarización,

enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano, como a los aspectos teóricos e incluso normativos de la enseñanza. Para Shulman (1987), estos últimos tienden a opacarse por los primeros; sin embargo, conforman los fundamentos y los principios de lo que conocemos sobre enseñanza y aprendizaje. A raíz de esto, se advierte el peligro de simplificar hallazgos o teorías en prescripciones genéricas que guíen la práctica docente.

Por último, una cuarta fuente se encuentra en lo que Shulman (1987) denomina sabiduría de la práctica. Con esto se refiere a todo aquel conocimiento que las y los docentes generan mediante su práctica, incluso sin necesidad de articularlo como tal. Se refiere a la sabiduría inherente adquirida a partir de la acción docente.

Lo anterior trae a colación la relación experiencia-saber que articulan Contreras y Pérez de Lara (2013). Para los autores, el conocimiento apela a un ejercicio intelectual, mientras que el saber se relaciona con la experiencia con un carácter más íntimo, lo cual en el lenguaje de la formación docente se asocia regularmente con la práctica. Incluso, el saber es tanto experiencia como fruto de la misma experiencia, incluyendo la experiencia de conocer.

En este sentido, Contreras (2010) sostiene que la formación inicial docente no puede ocuparse solamente de la transmisión de conocimientos sobre la enseñanza, o bien, de la adquisición de competencias docentes. Más bien, reconoce que es necesario “estimular la actividad creativa de la reflexión pedagógica” (p.66) para contrarrestar el principio de racionalidad técnica (Schön, 1998) sobre el cual están cimentados los programas de formación inicial docente.

La base de conocimientos de la profesión docente, entendidos como tal desde la postura de Shulman (1987), serían para Contreras (2010) los saberes constituidos de la enseñanza. Aunque en la formación inicial docente se involucran tanto saberes constituidos como saberes experienciales, los saberes constituidos o disciplinas tendrían que concebirse como mediadores de la experiencia para no ser asumidos desde la predominante oposición teoría-práctica, sino desde una relación de experiencia-saber.

Teorías sobre formación didáctica

La formación inicial docente, aunque involucra el dominio de múltiples conocimientos, experiencias, saberes y competencias tanto genéricas como específicas, se puede caracterizar por contemplar como central a ella a la formación didáctica. El concepto de didáctica puede rastrearse desde la obra de Comenio del siglo XVII *Didáctica magna*, con la cual contribuye a la denominación de la pedagogía como una ciencia y define a la didáctica como el arte de enseñar, aunque después el concepto fue

traducido como técnica de la enseñanza (De la Mora, 1968). En la actualidad, la didáctica se ha conformado como una disciplina pedagógica enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidad formativa (Medina, 2009). Su estudio ha permitido fundamentar teorías y estrategias para la enseñanza, aunque predominantemente a partir de la década de los 60, la didáctica y de currículum como disciplinas, comenzaron a entrecruzarse.

Para Mallart (2000) el debate ha consistido en considerar al currículum como el “campo de aplicación de la didáctica” (p.420), aunque tanto la didáctica como el currículum tratan acerca de la misma realidad mientras se comprenda al currículum como un proceso. No obstante, la didáctica entendida como disciplina pedagógica enlaza “la teoría del aprendizaje y la práctica educativa” (Estévez, 2002), situando el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación didáctica del futuro profesorado ha de comprenderse desde varios paradigmas, por lo que, se presentan aquí las principales corrientes teóricas que encuentran articulación con el resto de las dimensiones del modelo teórico de esta investigación y explican cómo las y los docentes en formación construyen y pueden construir mejor su entendimiento sobre didáctica.

Para De Camilloni (2007) la formación didáctica otorga una “orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza” (p.41). Es decir, constituye la enseñanza y las experiencias de aprendizaje sobre el saber fundamental para el futuro profesorado. Por su parte, Kansanen (2009) hace una distinción entre dos corrientes de pensamiento sobre didáctica que han tenido influencia en la formación de profesores y en la investigación de este fenómeno. La primera es con referencia al trabajo de Shulman (1986, 1987, 2004) sobre la construcción del conocimiento didáctico del contenido vinculado al proceso de razonamiento y acción pedagógica de docentes en formación y en servicio.

Según Kansanen (2009), uno de los constructos más desarrollados de Shulman (1986) ha sido la formación del conocimiento didáctico del contenido, vinculando equitativamente al conocimiento didáctico y al conocimiento del contenido, de tal forma que los docentes dominen las implicaciones didácticas de los contenidos que enseñan. Por otro lado, se encuentra el concepto alemán *didaktik* utilizado por Kansanen (2009) para diferenciarlo de la tradición anglosajona que tiende a simplificar su significado. La trayectoria alemana en la didáctica general, didácticas específicas y formación didáctica, además de desarrollar aportes significativos al campo, posee un carácter más normativo en relación con

los aportes de Shulman (1986, 1987), quien según Kansanen (2009) tiene un enfoque orientado a la investigación.

Dentro de la corriente didáctica alemana, destaca el modelo de análisis didáctico de Klafki (1995), ya que ha sido ampliamente usado en la formación inicial docente. Con su modelo, sostiene que es necesaria la reflexión sobre el contenido de enseñanza antes de detallar y decidir sobre una secuencia de actividades. Este paso de reflexión y análisis para la preparación de una clase o unidad se considera una de las tareas más significativas en el proceso de aprender a enseñar.

Consecuentemente, se desarrollan las dos principales posturas mencionadas sobre formación didáctica: la construcción del conocimiento didáctico a partir del modelo de razonamiento y acción pedagógica de Shulman (1987) y el modelo de análisis didáctico de Klafki (1995), con el fin de enlazar dichas posturas con la formación en Didáctica Imaginativa y los aportes teóricos sobre el papel de la investigación-acción y la práctica reflexiva en el desarrollo profesional docente.

Modelo de razonamiento y acción pedagógica

A raíz de sus investigaciones con docentes veteranos y noveles, Shulman (1986; 1987; 2004) y su equipo desarrollan un modelo para profundizar en el estudio sobre la docencia y su formación, en específico en el proceso de razonamiento y acción pedagógica que viven las y los docentes al desarrollar los conocimientos necesarios para su profesión, particularmente el conocimiento pedagógico del contenido.

Este tipo de conocimiento forma parte de las categorías de conocimiento base que, según Shulman (1987) las y los docentes requieren para ejercer su profesión, considerado uno de los aportes principales del autor. El conocimiento pedagógico del contenido es aquel que pone en una balanza y articula de manera efectiva a la disciplina con sus contenidos y a la pedagogía, sin priorizar ya sea el contenido o los métodos mientras se desarrolla mediante la relación de las y los docentes con el resto de los saberes.

En articulación con la delimitación de los conocimientos base y las fuentes de conocimiento y experiencia de las y los futuros profesores, Shulman (1987) desarrolla un modelo sobre el proceso de razonamiento y acción pedagógica desde la perspectiva de docentes en formación, en el cual participan en varias actividades que llevan a desarrollar el tipo de conocimiento esencial para su profesión. Estas actividades o momentos no se conciben como un proceso lineal sino flexible, que pueden darse o no en cierto orden.

Para Shulman, el momento en el que las y los docentes saben que tienen que enseñar algo, deben primero comprender aquello que van a enseñar, pero también entender los propósitos de que las y los estudiantes aprendan cierto contenido. Lo que caracteriza la comprensión de un tema particularmente por parte de las y los profesionales de la enseñanza, es su conocimiento pedagógico sobre él, o bien aquella capacidad de transformar el conocimiento de los contenidos en cuestiones enseñables a los estudiantes.

De ahí que otra actividad significativa en el razonamiento pedagógico es la transformación. Shulman desglosa esta actividad en cinco subactividades: la preparación, la representación de ideas, las decisiones instruccionales, la adaptación a las características generales de los estudiantes, y el ajuste a sus características específicas. Dichas actividades de razonamiento son previas al acto de enseñar y permiten a las y los docentes transformar su comprensión del contenido en una comprensión pedagógica del contenido.

El proceso de transformación, específicamente el acto de preparación de la clase o unidad, requiere la revisión del currículum, los materiales disponibles y si estos son adecuados o no. De esta forma, las y los docentes analizan, según su comprensión sobre el contenido, aquel potencial del currículum para realizar las adecuaciones necesarias. No obstante, el acto de preparación generalmente está limitado a textos prescriptivos y a lo establecido en el currículum. Mientras que Roth (2009) concibe la preparación de una clase o unidad como un arte, y en el mismo sentido para Klafki (1995), el acto de preparar la clase o unidad es uno bastante más complejo, incluso afectivo.

En el modelo de Shulman (1987), el momento de la transformación resulta en un plan de instrucción que sitúa al acto de enseñar como otro momento crucial para el razonamiento pedagógico de docentes. Con el acto instruccional se refiere a las acciones que se llevan a cabo en el momento de la enseñanza y la ejecución del plan de instrucción. Es decir, el uso de ciertas estrategias, actividades, estilos ya sea expositivos o interactivos, el tipo de relación con las y los estudiantes. De modo que, las decisiones instruccionales están estrechamente relacionadas con el grado de comprensión del contenido a enseñar, así como con el acto de transformación al conocimiento pedagógico del contenido.

Otro de los momentos fundamentales en el modelo es la evaluación, involucrando las decisiones y actividades relacionadas con la revisión de la comprensión de los contenidos por parte de las y los estudiantes. La evaluación como parte del razonamiento y acción pedagógica requiere de la comprensión profunda de los contenidos para así reconocer los niveles de comprensión que adquieren las y los

estudiantes. La lógica consiste en que un tema no dominado por las y los docentes no le da insumos para realizar una evaluación auténtica.

Shulman también resalta el momento de la reflexión, refiriéndose al análisis de la práctica, pero también al análisis de la preparación que dirigió la práctica. En este acto de reflexión, se toman en cuenta aspectos como las reacciones de las y los estudiantes, los resultados de las actividades y evaluaciones, el propio sentir de las y los docentes. Puede ser un acto individual o en grupo, y requiere de habilidad y conocimiento analítico para indagar sobre la propia experiencia.

Por último, Shulman se refiere al desarrollo de una nueva comprensión, o nuevos aprendizajes a través de la experiencia vivida en relación con los distintos actos descritos previamente. Estos nuevos aprendizajes pueden ser acerca del mismo proceso pedagógico, o del tema que se abordó. La cuestión es que no siempre se formula una nueva comprensión pedagógica, más bien requiere ser un acto consciente y deliberado, en el cual las y los docentes documenten y reflexionen sistemáticamente sobre los procesos, conocimientos, actos y experiencias que conlleva la enseñanza.

Modelo de análisis didáctico

La postura de Shulman (1986, 1987, 2004) según Kansanen (2009) es desarrollada desde y para la investigación, mientras que las posturas sobre didáctica de los autores alemanes clásicos, son de carácter normativo. En este caso, se consideran los aportes de Roth (2009) sobre la preparación de las clases entendida como un arte y el modelo de análisis didáctico de Klafki (1995), quien según Hopmann (2009) y Gudmundsdottir y Reinertsen (2009) ha sido utilizado ampliamente en los programas de formación inicial docente en Alemania y algunos países vecinos.

Una distinción clave del modelo de Klafki (1995) es que está construido sobre el supuesto de la formación como *bildung*. Es decir, la didáctica no responde al equivalente de “instrucción”, sino que lleva una connotación integradora y formativa de los actos de enseñanza. El análisis didáctico de Klafki visualiza la enseñanza como parte del proceso formativo integral del estudiante, el cual debe provocar encuentros significativos y fructíferos entre el estudiantado y la sustancia de los contenidos.

El concepto de análisis didáctico se refiere a una parte de la actividad de las y los docentes previa al momento de la instrucción, incluso previa al momento de la planificación aunque podría ubicarse como una parte esencial del diseño didáctico. Hopmann (2009) señala que mientras las y los docentes buenos y experimentados realizan a veces inconscientemente el análisis que Klafki describe en su modelo, este

debería formar parte de los programas de formación inicial docente porque es a raíz de hacer de este análisis un proceso explícito y deliberado que puede interiorizarse.

No obstante, el análisis didáctico va más allá de la preparación de métodos y estrategias para enseñar algo. Advierte que su propósito principal está dirigido “al diseño de una o varias oportunidades para que ciertos niños tengan encuentros fructíferos con ciertos contenidos educativos” (Klafki, 1995, p.16). Podría señalarse que dichos encuentros son la clave de esta propuesta formativa.

El modelo de análisis didáctico puede ubicarse entonces como una fase preliminar del momento del desarrollo del plan instruccional, o bien, si se coloca dentro del modelo de Shulman (1987) podría vincularse a los momentos de comprensión y transformación por los que pasan las y los docentes para tomar decisiones instruccionales relacionadas con los métodos.

Klafki (1995) desglosa el análisis mediante cinco preguntas centrales relacionadas con la importancia de los contenidos educativos, ya que estas determinan su potencial formativo (Paredes, 2017). A continuación se desarrollan los componentes derivados de las cinco preguntas de Klafki en el ejercicio de análisis didáctico.

El primer componente es el significado ejemplar de los contenidos, refiriéndose a aquellas ideas, conceptos y principios generales con los cuales se relaciona determinado tema. Es decir, cualquier tema posee la cualidad de poder conectarse a un nivel más genérico de la realidad, convirtiéndose en un contenido educativo que ejemplifica dicho principio. La pregunta que Klafki sugiere al profesorado para reflexionar sobre este componente es la siguiente: “¿Qué sentido amplio y general de la realidad sobre del mundo ejemplifica y abarca ese contenido para el estudiante? ¿Qué fenómeno fundamental, principio básico, criterio, problema, método, técnica, actitud se puede comprender a partir del significado ejemplar de este contenido?” (Klafki, 1995, p.22).

El segundo componente es el significado del contenido en el presente, de la mano de su significado pedagógico. Es decir, con la pregunta sugerida por Klafki, se invita a pensar en la relación que ya tienen las y los estudiantes con el contenido. “¿Qué significado e importancia tiene el contenido en cuestión –o la experiencia, conocimiento, habilidad por adquirir a través de este tema– en la vida de los estudiantes de mi clase? ¿Qué importancia debería tener desde un punto de vista pedagógico?” (Klafki, 1995, p.23). Con esta pregunta, se reflexiona sobre cómo contribuye determinado contenido en la vida de las y los estudiantes, así como en el sentido que forman sobre la realidad y sobre sí mismos, dentro y fuera del contexto escolar.

El tercer componente se refiere a la importancia de los contenidos en el futuro de las y los estudiantes. Para ello invita a preguntarse: “¿qué constituye la importancia del tema en el futuro de los estudiantes?” (p.24). Con esto se busca profundizar en la relevancia de los contenidos, no solo en el presente, sino en la vida futura. Esto no con una perspectiva utilitarista, más bien se propone vincular los contenidos con una comprensión vital y general sobre sí mismos y el mundo.

El cuarto componente es la estructura del contenido. Aunque Klafki indica que no son preguntas que deben seguir un orden rígido, la delimitación congruente de la estructura en este paradigma didáctico surge de las primeras tres preguntas. Para ello, sugiere el siguiente cuestionamiento: “¿cómo está estructurado el contenido (según la perspectiva pedagógica derivada de las primeras tres preguntas)?, ¿cuáles son los elementos individuales del contenido comprendido como un todo?, ¿cómo se relacionan dichos elementos?, ¿el contenido tiene niveles o capas de significado? (Klafki, 1995, p.24-25)”. La pregunta general y las más detalladas recomiendan estructurar los contenidos partiendo de la comprensión del tema como un todo relevante para la vida de los estudiantes. Solo a partir de esa comprensión las y los docentes pueden comenzar a particularizar los elementos que ayudarán a provocar esos encuentros fructíferos.

El quinto elemento se refiere al cuerpo de conocimientos vitales para la comprensión del tema. La pregunta sugerida es: “¿cuál es el cuerpo de conocimientos que deben conservarse como mínimo si el contenido determinado por estas preguntas es considerado como una posesión humana vital por adquirirse?” (p.26). Esta pregunta se extiende explicando que los contenidos deben ser vistos desde aquellos “casos especiales, fenómenos, situaciones, experimentos, personas, experiencias” que resaltan lo estimulante, vivo e interesante de los temas. En este caso, Roth (2009) sugiere regresar imaginariamente a la situación en la que se originó determinado conocimiento, resaltando las cualidades humanas para dar la oportunidad a los estudiantes de conectarse afectivamente con los contenidos.

Con los cinco componentes y sus respectivas preguntas, Klafki (1995) ubica el análisis didáctico de los contenidos y sus propósitos de enseñanza como un paso fundamental en la preparación de clases o unidades temáticas. Es solo a partir de este análisis que se pueden definir adecuadamente los métodos de enseñanza a través de un plan instruccional. Con la descripción de este modelo, resalta el valor de este momento en el proceso de razonamiento y acción pedagógica durante la formación inicial docente, ya que es posiblemente durante esta etapa de la formación cuando tendrán el tiempo para vivir la experiencia del análisis didáctico a profundidad, de manera deliberada y explícita.

En conclusión, tanto los aportes de Shulman (1986; 1987) como de Klafki (1995) representan una aproximación teórica sobre el proceso de formación del conocimiento didáctico, de modo que en su conjunto conforman la primera dimensión del modelo teórico general de este estudio. Por un lado, Shulman desglosa diversos momentos y actividades mediante las cuales las y los docentes pueden formar nuevos aprendizajes y desarrollar una comprensión didáctica. Mientras que Klafki, enfatiza en la reflexión que implica la preparación de una clase o unidad didáctica, no solo en cuanto a sus contenidos, sino en relación con las características de las y los estudiantes y los propósitos para los cuales adquieren sentido dichos contenidos.

Teoría de la Educación Imaginativa

El estudio de la imaginación en educación es, según Fettes et al. (2010), un campo del conocimiento emergente y en tensión debido a las múltiples disciplinas y perspectivas que aportan a su aproximación. Por lo mismo, definir el concepto de imaginación se considera una tarea compleja y con insuficiente atención al papel que tiene en el aprendizaje. Akkerman (2018) sugiere que esto puede deberse a que la imaginación representa algo fuera del campo visible de la educación, difícil de medir, y por lo tanto, difícil de investigar. Mientras que al intentar hacerla visible, y por ende, medible, se corre el riesgo de que la imaginación se conciba como una “habilidad que se puede facilitar y que los alumnos pueden adquirir” (p.211).

Desde la perspectiva de Egan (2018), quien desarrolla una teoría de la educación con la imaginación como un eje central, la define como “nuestra capacidad de pensar en las cosas como posibles” (p.51). La relación entre imaginación, cultura y el desarrollo de la mente, para Egan, pone en evidencia la función central de esta capacidad humana en el conocimiento sobre educación, y por consiguiente, en la formación didáctica. Egan (2018) también concibe a la imaginación como fuente de toda novedad, aunque condicionada por los límites de lo conocido, inventado y descubierto, estrechamente relacionada con el pensamiento racional y las emociones.

De tal forma que, la relación entre la imaginación y el aprendizaje consiste en que este último se da mientras el conocimiento sea significativo, novedoso y emocionalmente estimulante para el individuo, y es a partir de lo que conocemos en profundidad que construimos significados.

Herramientas cognitivas y el desarrollo de los tipos de comprensión

Para explicar la relación entre imaginación y aprendizaje, Egan (1997) se sustenta en varias fuentes, principalmente a través de la teoría del desarrollo de Lev Vygotsky, las teorías de la recapitulación

cultural, así como las investigaciones sobre sus propuestas educativas y los programas derivados. En un sentido general, Egan sugiere que el ser humano puede adquirir cinco tipos de comprensión a lo largo de su vida mediante su interacción con diversas herramientas cognitivas como las historias, las metáforas, la musicalidad, el humor, los esquemas generales, el uso reflexivo del lenguaje, entre otras.

En este sentido, Egan (1997) usa dos conceptos centrales para formular su teoría: herramientas cognitivas y tipos de comprensión. Son precisamente las primeras que abren paso a los segundos. Es decir, las herramientas cognitivas funcionan como instrumentos mediadores de la imaginación y comprensión humana en sus distintas fases del desarrollo. Para Egan, una herramienta cognitiva surge de las invenciones culturales derivadas principalmente del lenguaje, y se convierten, mediante su uso, en extensiones del pensamiento. Por ejemplo, una de las principales herramientas cognitivas dentro de esta teoría es la historia, entendida como una invención de las culturas tradicionales orales, que en el presente nos permite articular la experiencia y el pensamiento, así como dar sentido a nuevas ideas y conocimientos.

En cuanto al concepto de tipos de comprensión, Egan (1997; 2018) lo utiliza haciendo una distinción del concepto de etapas empleado en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, ya que estos no desaparecen al adquirir una nueva forma de comprender el mundo y tampoco se desarrollan con el paso del desarrollo biológico del ser humano. Más bien, la interacción con el mundo, entendido como un proceso sociocultural, y mediada por las herramientas cognitivas, permiten el desarrollo de cinco tipos de comprensión.

En este sentido, el primer y principal instrumento que poseemos para darle sentido a nuestra experiencia es el cuerpo. Egan (1997) denomina tipo de comprensión somática a esa primera manera de vivir y experimentar la realidad, no solo de forma pre-lingüística durante la primera infancia, sino como una forma de entender la realidad que prevalece a lo largo de nuestra vida. Como instrumento principal, el cuerpo otorga una variedad de posibilidades que permiten al ser humano desarrollar su intelecto e imaginación. Por esto, se entienden como herramientas cognitivas de la comprensión somática los sentidos del cuerpo, las emociones, la musicalidad y los ritmos, los patrones, el humor, los gestos y su intencionalidad. Es decir, se convierten en herramientas cognitivas en el momento en que son interiorizadas y utilizadas tanto para comprender como para interactuar con el mundo que les rodea.

El segundo instrumento principal es el lenguaje. A pesar de las predisposiciones genéticas necesarias para desarrollarlo, el lenguaje es adquirido a través de la interacción sociocultural. Egan (1997) describe,

que la niña o niño desarrolla una comprensión mítica del mundo a través del lenguaje oral principalmente mediante herramientas cognitivas como las historias, las canciones, la fantasía, los chistes, los juegos y la dramatización. De modo que, estas herramientas provocan el andamiaje para procesar la realidad aproximadamente en edad preescolar y primaria baja.

En las culturas modernas en las que predomina la alfabetización, a veces temprana, es común pasar desapercibido el desarrollo óptimo de la comprensión mítica, siendo esta un fuerte pilar para la adquisición adecuada y fructífera del lenguaje escrito. La comprensión romántica es aquella que puede formarse en el ser humano a través de la interiorización de herramientas cognitivas que se desprenden de la alfabetización como las narrativas heroicas, la exploración de los límites y extremos de la realidad, el cambio contextual real o a través del juego de roles, los organizadores gráficos, las colecciones y los pasatiempos o el conocimiento profundo sobre un determinado tema. Es decir, para Egan (1997) entrar a la comprensión del mundo que se deriva del lenguaje escrito permite al ser humano desarrollar un sentido racional de la realidad distinto y explorar esta realidad de manera exhaustiva.

Esta comprensión romántica de la realidad es la base de la comprensión filosófica del mundo. Con esta última se refiere al entendimiento que surge a raíz de nuestra interacción con herramientas cognitivas, como las teorías y esquemas generales que explican los fenómenos y principios de la realidad, así como sus anomalías, la búsqueda por la verdad, la certeza y la generalidad, el sentido de agencia derivado del desarrollo de la comprensión del yo como un agente social, y la flexibilidad de los esquemas teóricos. Cabe resaltar que para Egan (1997) este tipo particular de comprensión no se da naturalmente, o generalmente como se podrían desarrollar los tres tipos de comprensión descritos previamente, sino que es producto del entorno que lo promueve deliberadamente, como el de la educación superior.

Por último, se ubica la comprensión irónica, aunque Egan (1997) no presenta la imagen mental de los tipos de comprensión de manera escalonada o secuenciada, sino como un caleidoscopio. Esta manera irónica de entender la realidad hace referencia al reconocimiento y comprensión de la existencia de múltiples verdades, sin caer en el relativismo. “El componente esencial de la ironía es un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento, y una sensibilidad refinada hacia la naturaleza limitada y cruda de los recursos conceptuales que podemos emplear para intentar comprender el mundo” (Egan, 2018, p.237).

Es decir, la ironía en este paradigma se refiere a que nos permite reconocer y apreciar tanto nuestras limitaciones como los límites de nuestra comprensión de la realidad. Es a partir de este reconocimiento

que el ser humano se mantiene flexible, abierto y receptivo a nuevos aprendizajes. Regresando a la imagen mental del caleidoscopio para representar la interacción entre los tipos de comprensión, para Egan (1997) la comprensión irónica no desaparece y suple al resto de las comprensiones, sino que a través de ellas podemos vivir y experimentar el carácter multifacético del mundo.

Didáctica imaginativa

La Didáctica Imaginativa se refiere a la articulación de la teoría y la práctica de la enseñanza a partir de la Educación Imaginativa, desde una perspectiva normativa, flexible, más no prescriptiva. Egan (1997, 2005, 2018) plantea ciertas reflexiones y propuestas sobre cómo podría plasmarse su teoría en la práctica docente. Estas aportaciones a la práctica son presentadas desde los inicios de sus planteamientos teóricos, enfatizando el papel esencial de las herramientas cognitivas como mediadoras del aprendizaje para lograr el desarrollo de los tipos de comprensión.

De este modo, Egan (1997; 2018) comparte los principios para desarrollar un currículum alternativo al tradicional, con el propósito de “fomentar el desarrollo de estos tipos de comprensión” (2018, p. 305). Para esto, resalta el valor de la herramienta cognitiva de la narrativa en la selección y adecuación de contenidos curriculares, y esto tiene distintos matices en cada tipo de comprensión. Debido a que generalmente los grados de escolarización formal corresponden a las características del desarrollo sociocultural correspondiente a la comprensión mítica, romántica y filosófica, se describen ejemplos para estos tipos de comprensión. No obstante, lo óptimo es que las herramientas cognitivas de la comprensión somática e irónica estén presentes según las herramientas disponibles para nuestro estudiantado, con el fin de favorecer un enriquecimiento continuo y profundo del conocimiento.

Por ejemplo, para el desarrollo de la comprensión mítica, Egan sugiere estructurar los contenidos mediante relatos que exalten y dramaticen la realidad, sin necesidad de hacerlo a través de la ficción. Se trata de:

presentar el mundo a los niños en función de unos sucesos potentes y dramáticos, y no en función de unas rutinas idealizadas y ordenadas de carácter local, les ofrece unas imágenes que les permite establecer analogías con las luchas y los acuerdos que ellos mismos experimentan durante sus primeros años. La historia es uno de los principales instrumentos que tenemos para comprender la experiencia en un mundo que cambia. (Egan, 2018, p.308)

En el caso de la comprensión romántica, sugiere que cualquier contenido sea indagado a través de sus cualidades humanas trascendentales, a través de los límites y extremos de la realidad, de la exploración

de lo exótico, de la evocación de un sentido de asombro. Por ejemplo, para ciencias o matemáticas se propone estructurar los contenidos a través de narrativas heroicas que resalten las emociones humanas que originaron conocimientos como los teoremas, los descubrimientos, las invenciones.

En cuanto al desarrollo de la comprensión filosófica, Egan (1997; 2018) sugiere introducir a las y los estudiantes al mundo de las teorías a través de quienes las pensaron y desarrollaron, a través de la sistematización y conexión entre ideas que vayan permitiendo cierto orden esquemático abstracto. El beneficio consiste en que estas generalizaciones permiten la exploración y el conocimiento de hechos y realidades concretas con mayor claridad. Por ejemplo, en el caso de la materia de historia, los hechos pueden articularse a través de esquemas meta-históricos. Es decir, se busca hacer evidente, a través de los detalles, aquello que conecta diferentes sucesos históricos para comprenderlos de manera más profunda y significativa. Con esto, Egan sugiere la búsqueda de una meta-narrativa para estructurar y compartir los contenidos.

La propuesta central orientada a pensar en los contenidos disciplinares como historias y estructurarlos de manera narrativa para evocar la conexión emocional e imaginativa del estudiantado sugiere una concepción distinta sobre la enseñanza. Egan (1997; 2018) intenta distanciarse de los roles docentes que se desprenden de las dos principales posturas, tradicionalistas y progresistas, con el fin de redireccionar la tarea de las y los docentes a una que se enfoque en “suscitar, estimular y desarrollar tipos de comprensión” (Egan, 2018, p.348).

Por lo tanto, Egan (2005; 2018) desarrolla una propuesta para la planificación de lecciones o unidades que acompañan el desarrollo de los distintos tipos de comprensión, haciendo énfasis en la exploración profunda de los contenidos educativos para evocar una comprensión significativa en las y los estudiantes, de forma que su interacción con los contenidos involucre su imaginación y emociones.

En la siguiente tabla se presentan los marcos de referencia desarrollados por Egan (1997, 2005, 2018) para la planificación de lecciones o unidades míticas, románticas y filosóficas; posteriormente se desarrolla el análisis de los mismos.

Tabla 3. Marcos de referencia para la planificación desde la Educación Imaginativa

Tipo de comprensión	Componentes esenciales					
	Importancia, compromiso afectivo y fuentes de asombro	Herramienta cognitiva central: el corazón de la lección o unidad	Estructura narrativa o metanarrativa: Acceso inicial	Estructura narrativa o metanarrativa: Cuerpo de la lección o unidad	Conclusión	Evaluación
Marco de referencia para la comprensión mítica	¿Qué aspectos del tema son importantes y emocionalmente estimulantes?, ¿cuáles ejercen una atracción afectiva?	¿Qué conceptos binarios expresan mejor la importancia afectiva del tema?	¿Qué contenidos encarnan con mayor espectacularidad los conceptos binarios para acceder mejor al tema?, ¿qué imagen mental expresa mejor esos contenidos y su contraste dramático?	¿Cómo se podrían analizar aspectos misteriosos sobre el tema?, ¿cómo podrían emplear los estudiantes la metáfora, el juego, la dramatización y el humor para ahondar en su comprensión?	¿Cuál es la mejor manera de resolver el conflicto inherente a los conceptos binarios? ¿Qué grado de mediación es adecuado buscar?	¿Cómo sabremos si se ha comprendido el tema, si su importancia se ha captado y los contenidos se han aprendido?
Marco de referencia para la comprensión romántica	¿Qué aspectos de este tema son importantes y emocionalmente estimulantes?, ¿cuáles ejercen una atracción afectiva? ¿Qué hay en el tema que pueda provocar el asombro?	¿Qué cualidades trascendentales se reflejan en el tema?, ¿qué imágenes afectivas suscitan estas cualidades?	¿Qué aspecto del tema encarna mejor las cualidades trascendentales identificadas en el tema? ¿Qué extremos de la experiencia o qué límites de la realidad pone de relieve este aspecto?	¿Qué contenidos permiten expresar mejor el tema en una estructura narrativa? ¿Cómo se pueden mostrar los contenidos en función de las esperanzas, los miedos, las intenciones u otras emociones del ser humano?	¿Cuál es la mejor manera de llevar el tema a una conclusión satisfactoria?, ¿cómo transmitiremos a los estudiantes esta sensación de satisfacción?	¿Cómo sabremos si los estudiantes han aprendido y comprendido los contenidos?, ¿cómo sabremos si estos contenidos han estimulado y avivado su imaginación?
Marco de referencia para la comprensión filosófica	¿Qué aspectos de este tema son importantes, emocionalmente e intelectualmente estimulantes? ¿Qué hay en el tema que pueda provocar el asombro y la curiosidad intelectual?	¿Qué esquemas generales parecen más adecuados para organizar el tema en un todo coherente? ¿Cuáles son las teorías, las ideologías, los esquemas metafísicos y las metanarrativas más poderosas, claras y pertinentes?	¿Cómo haremos que el esquema general sea vívido?, ¿qué contenidos exponen mejor el esquema? ¿Qué contenidos se pueden emplear para articular el tema en un esquema general? ¿qué metanarrativa proporciona una estructura global clara a la lección o unidad?	¿Qué contenidos son anómalos para el esquema general?, ¿cómo podemos desafiar gradualmente los esquemas de los estudiantes para hacerlos más refinados y sofisticados? ¿Qué otros esquemas permiten organizar el tema y revelan el carácter contingente de estos esquemas?	¿Cómo garantizar que los esquemas generales del estudiante no se destruyan ni se vuelvan inflexibles? ¿cómo llevar a los estudiantes hacia una comprensión irónica sofisticada del tema?	¿Cómo sabremos si los estudiantes han aprendido y comprendido los contenidos, han desarrollado y elaborado un esquema general y se han dado cuenta de sus limitaciones?

Elaboración propia basada en Egan, 2018 y 2005.

Egan (1997; 2005; 2018) describe los marcos de referencia de cada tipo de comprensión por separado. Para este análisis, la tabla incluye los componentes comunes a la planificación para el desarrollo de cualquier tipo de comprensión y que caracterizan la propuesta didáctica de la Educación Imaginativa. En este caso, se presentan los tres marcos de referencia disponibles en Egan (1997, 2005, 2018) y en Egan y Judson (2017). Los componentes identificados como centrales son: a) la importancia, compromiso

afectivo y fuentes de asombro; b) la selección de la herramienta cognitiva central: el corazón de la lección o unidad; c) el acceso inicial a los contenidos mediante una estructura narrativa o meta-narrativa; d) el cuerpo de la lección o unidad mediante la estructura narrativa o meta-narrativa; e) la conclusión de la historia o metanarrativa; f) evaluación de los aprendizajes.

El primer componente consiste en identificar la importancia emocional del tema, es decir, reconocer de qué manera podría afectar emocionalmente tanto a docentes como estudiantes el tema a enseñar. Por esto, se invita a las y los docentes a reflexionar sobre los aspectos del tema que pueden despertar el interés, el asombro, la curiosidad y enganchar de esta manera la imaginación. Judson (2017) resalta que este punto es fundamental y distintivo de la Didáctica Imaginativa, ya que requiere que las y los docentes involucren su propia imaginación y sus emociones en la exploración del contenido educativo, lo cual implica una comprensión profunda del mismo.

Como segundo componente de los marcos de referencia se encuentra la herramienta cognitiva central, es decir, la característica principal del tipo de comprensión que orienta la experiencia afectiva e imaginativa, en este caso de las y los estudiantes. La comprensión mítica se caracteriza por ordenar el significado y la experiencia en conceptos binarios abstractos, siendo esta la herramienta cognitiva central o bien, el corazón de la unidad o lección. Por ejemplo, al enseñar las operaciones básicas de las matemáticas por primera vez, se podría introducir el tema a las niñas y niños mediante una historia que refleje el valor de las operaciones, haciendo evidente la tensión dramática entre el movimiento y la inacción, o entre el poder y la debilidad. Es decir, la historia podría consistir en que los números, para transformarse necesitan de la ayuda y el poder de los signos: suma, resta, multiplicación, división. Solo así adquieren la fuerza que necesitan para moverse y transformarse. Sin los signos, los números pierden dirección y movimiento, no saben muy bien qué hacer. Pero, al llegar los signos, saben qué hacer y cada uno tiene un poder especial que les permite modificarse.

Por su parte, la comprensión romántica se caracteriza por el enganche emocional que puede provocar reconocer las cualidades heroicas y trascendentales de los distintos temas. Por ejemplo, si enseñamos sobre el sistema solar, podemos seleccionar los contenidos y desarrollar actividades que resalten la cualidad heroica de la perseverancia del sistema solar, o de su capacidad de dar vida. A partir de su identificación, el docente regresa a darle sentido al resto de la unidad y lección mediante esa cualidad heroica que mueve afectiva e imaginativamente a sus estudiantes.

La comprensión filosófica se caracteriza por la congruencia que le proporcionan las ideas abstractas y esquemas generales de la realidad. Por ejemplo, si el tema a enseñar es el de sistemas educativos a nivel internacional, se sugiere identificar qué elementos tienen en común los diferentes aspectos del tema. Así, se podría organizar el contenido con la idea subyacente de la búsqueda en común de los distintos países para lograr la calidad y cobertura educativa. De esta manera, se puede explorar lo que significan estos conceptos y cómo se ven plasmados en el sistema educativo de cada país, así como las implicaciones reales para las personas que transitan por esos mismos sistemas.

El tercer componente consiste en el acceso inicial para el desarrollo de la estructura narrativa o metanarrativa de los contenidos. El tipo de narrativa a la que se refiere cada tipo de comprensión es distinta, de modo que sus respectivas herramientas cognitivas son las que van a permitir organizar y compartir los contenidos de manera más efectiva. Es decir, las narrativas para la comprensión mítica son especialmente estimulantes cuando se toman en cuenta las herramientas cognitivas de la oralidad como las imágenes mentales, las metáforas, el lenguaje rítmico. Las narrativas para la comprensión romántica suscitan a la imaginación a través de las cualidades humanas, heroicas y trascendentales, de los aspectos maravillosos y exóticos de la realidad. Mientras que las meta-narrativas para la comprensión filosófica tienen mayor fuerza en una estructura que resalte las ideas y esquemas generales que explican la importancia emocional de los contenidos educativos.

El cuarto componente busca dar continuidad y congruencia a la estructura narrativa o metanarrativa a través del uso de las herramientas cognitivas de cada tipo de comprensión, lo cual invita a las y los docentes a explorar los contenidos a través de las características que evocan la imaginación de sus estudiantes.

Con el quinto componente se propone una conclusión articulada y satisfactoria a la narrativa o metanarrativa utilizada para dar vida a los contenidos educativos, de manera similar a la conclusión de cualquier historia. Es decir, Egan (2018) sostiene que cuando una historia concluye, es cuando sabemos cómo sentirnos acerca de algo. Con esta conclusión, se pretende aprovechar esa característica y otorgar a las y los estudiantes la sensación de saber cómo sentirse respecto a los contenidos vistos. El sexto y último componente que presenta Egan para los tres tipos de comprensión es la evaluación. Aunque no profundiza en la manera más adecuada de evaluar o en el concepto mismo de evaluación, sugiere que las y los docentes se enfoquen en buscar la comprensión profunda y significativa de los contenidos y organizar la evaluación de manera que puedan reconocer ese grado de comprensión.

Como se mencionó anteriormente, los marcos de referencia de Egan (1997; 2005; 2018) presentan la dimensión práctica de su teoría. La Didáctica Imaginativa entonces, disciplina que emerge de la teoría y práctica de la Educación Imaginativa, propone que las y los docentes son quienes buscan provocar activamente el desarrollo de los tipos de comprensión en el entorno escolar. Para esto, los marcos de referencia son una guía de apoyo para la planificación de lecciones y unidades didácticas. Egan (2005) recomienda utilizar estas guías de la manera que más convenga y se acomode a la realidad profesional, por lo que son cuestionamientos flexibles, aunque con principios que pretenden dar coherencia a la teoría y a la práctica.

Asimismo, estas guías tienen la intención de hacer más sencilla la tarea de planificación del docente para dirigir su práctica a la estimulación de la imaginación de las y los estudiantes de diversos niveles educativos. Egan (2005) señala que al utilizar estos marcos de referencia de manera deliberada rutinariamente, las y los docentes serán capaces de incorporar sus principios de manera intuitiva y orgánica en su práctica.

Formación en Didáctica Imaginativa

Si bien Egan (1997) y su equipo han desarrollado aportes sobre las implicaciones de su teoría en la práctica docente, también es pertinente considerar las implicaciones en el diseño e integración de experiencias de formación en Didáctica Imaginativa durante la formación inicial docente. Para esto, se consideran los aportes de Egan, Bullock y Chodakowski (2016), Egan y Chodakowski (2011), Chodakowski (2009) y Fettes (2005), en cuanto a la formación docente desde la perspectiva de la Educación Imaginativa.

Los aspectos teóricos de la formación docente desde esta perspectiva ha estado en desarrollo desde la implementación de las primeras experiencias en programas de formación inicial con módulos especializados en Educación Imaginativa (Fettes, 2005). Estos aspectos se desarrollan principalmente a través de dos caminos paralelos. Por un lado, se considera el aprendizaje sobre la enseñanza imaginativa, o bien, lo que en este trabajo se ha llamado Didáctica Imaginativa, y por otro, el aprendizaje imaginativo del futuro profesorado.

Estos dos caminos no llevan a direcciones distintas, más bien indica que el aprendizaje sobre la Didáctica Imaginativa implica el aprendizaje imaginativo de las y los futuros docentes. Para esto último, es fundamental tomar en cuenta que las y los estudiantes de profesorado involucran su imaginación y emociones principalmente mediante lo que Egan llama comprensión filosófica. En este sentido, Egan

(1997) sostiene que la o el poseedor de una comprensión filosófica, tiene a su vez desarrollados los tipos de comprensión somática, mítica y romántica.

No obstante, es común encontrar que las y los estudiantes de profesorado llegan a un programa de formación inicial docente en educación superior sin tener lo suficientemente nutrida su propia comprensión somática, mítica y romántica. Es decir, un programa de formación docente diseñado desde la perspectiva de la Educación Imaginativa supone el uso de la Didáctica Imaginativa para dar a las y los estudiantes las oportunidades de vivir y desarrollar los distintos tipos de comprensión mediante el uso constante de las herramientas cognitivas (Chodakowski, 2009; Chodakowski y Egan, 2011; Egan et al., 2016).

De esta manera, Chodakowski (2009), al identificar ciertos vacíos en la articulación de la teoría de Egan en el contexto de la formación docente, delimita un marco conceptual para el diseño de un programa articulado desde esta teoría y establece los componentes esenciales para guiarlo.

Sobre esto, Chodakowski (2009) resalta la importancia de comprender de qué manera es posible desarrollar los tipos de comprensión en la adultez, cuando en etapas previas se han tenido pocas o nulas oportunidades para hacerlo. Es decir, a pesar de que las ideas de Egan han sido difundidas en diversos países por varias décadas, son pocos los programas educativos que están diseñados bajo los principios teóricos de la Educación Imaginativa. Lo anterior, para Chodakowski (2009) y Fettes (2005) puede verse reflejado en las y los estudiantes de profesorado cuando presentan dificultades para ver la enseñanza como una actividad imaginativa y emocional.

Para cubrir estos vacíos, Chodakowski (2009) sugiere que un programa de formación docente con sustento en la teoría de la Educación Imaginativa, tendría como base el uso intencional de herramientas cognitivas de distintos tipos de comprensión para la enseñanza de los diferentes temas. Esto, para cumplir con dos funciones y así ejercer la docencia en su carácter imaginativo: desarrollar los distintos tipos de comprensión que estén deficientemente estimulados y mantener vivos los distintos tipos de comprensión, independientemente de la etapa de vida en que se encuentren.

Adicionalmente, Chodakowski (2009) sostiene que los programas de formación docente contruidos a partir de la Educación Imaginativa son diseñados bajo los principios de indagación, reflexividad, reciprocidad y sostenibilidad. Con el primero se refiere a que la teoría de la Educación Imaginativa, por el uso de las mismas herramientas cognitivas, implica que las y los docentes posean una actitud abierta a la indagación e investigación de aspectos más profundos sobre la realidad y las personas,

principalmente de las y los estudiantes, así como sobre uno mismo como docente que vive en constante aprendizaje.

Con el segundo principio de reflexividad, Chodakowski (2009) se refiere a que el aprendizaje de esta teoría y el mismo uso de las herramientas cognitivas implican exponer ciertas creencias y prácticas pedagógicas en discusión. Lo cual requiere sensibilidad, delicadeza y apertura en la relación entre formadores de docentes y estudiantes de profesorado. En cuanto al principio de sostenibilidad, Chodakowski (2009) comenta que es necesario debido a que el aprendizaje de la teoría de la Educación Imaginativa conlleva ciertos cambios significativos en la práctica, y sería poco efectivo que se perciba solamente como un contenido por aprender durante el programa de formación inicial docente sin algún tipo de seguimiento en la formación continua.

Finalmente, el cuarto principio de reciprocidad se relaciona con el resto de los principios, ya que para ejercerlos se requiere la colaboración de todas y todos los participantes de un programa de este tipo, así como su disposición y curiosidad continua para aprender unos de otros, y que la experiencia pueda ser de beneficio para cada participante.

De esta manera, los elementos tradicionales de los programas de formación inicial docente, como el conocimiento disciplinar, el conocimiento de la pedagogía y el conocimiento de los contextos o la práctica, se reformulan a través de los principios de reflexividad, la indagación, la reciprocidad y la sostenibilidad (Chodakowski, 2009; Fettes, 2005). A su vez, Egan et al. (2016) señalan que estos principios deberán transformar las experiencias de las y los futuros docentes durante mediante las prácticas escolares y cursos académicos.

En este sentido, las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa exponen a las y los estudiantes a oportunidades que les permitan explorar diversos contextos pedagógicos; reflexionar sobre su práctica y las prácticas observadas no solo para ella o él mismo, sino a partir de la reflexión en comunidades colaborativas; indagar a través de proyectos de investigación-acción sobre la propia experimentación de didácticas alternativas en las prácticas escolares; establecer relaciones de confianza con asesores y docentes de las escuelas de práctica.

Estas experiencias no se limitan a la enseñanza de ciertos contenidos sobre la teoría de la Educación Imaginativa, sino que dan espacio al desarrollo imaginativo de las y los estudiantes de profesorado con el fin de que sean capaces de discernir las mejores prácticas para enseñar determinados contenidos a determinados estudiantes.

Debido a que se utiliza el concepto de experiencias de formación, se considera pertinente desarrollar una aproximación a la noción de experiencia, sin asumir que esto es tarea sencilla (Fox, 2008). Se considera principalmente la noción de Dewey a través de Sáenz (2010), quien resalta que “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (p.37). Es decir, no solo se refiere a la concepción empirista de experiencia en cuanto a la percepción del mundo a través de los sentidos, sino que tiene el potencial de transformar al individuo y al mundo a partir de la continuidad entre el pasado y el futuro. La experiencia, para Dewey “no ocurre en el vacío” (2010, p.83), más bien, aquello que se transforma es lo que es hasta el momento por su historia y experiencias previas. Más allá de esto, Dewey caracteriza a la experiencia como “una fuerza en movimiento” (p.81), cuyo valor reside en aquello que se mueve.

Aunque Dewey hace uno de los aportes más importantes a la teoría de la experiencia en la educación, Fox (2008) retoma la necesidad de reformular y enriquecer no solo la teoría de Dewey, sino todas aquellas que derivaron en las prácticas de la educación experiencial. Enfatiza que la experiencia se comprende generalmente desde una perspectiva individual, y aunque lo individual es un aspecto fundamental debido a la interacción del ser humano con el mundo, la experiencia también es de alguna forma colectiva e incluso política.

Desde esta perspectiva individualista, Fox (2008) define la experiencia como una “interacción compleja entre el cuerpo, la información sensorial y el procesamiento neurológico: una relación con el mundo a medida que los humanos se encuentran, interpretan y dan forma a los mensajes” (p.41). Sin embargo, resalta la naturaleza compleja de la experiencia al reconocer que esta tiene que ver no solamente con cuestiones sensoriales, neurológicas y cognitivas, sino también con las normas y valores dominantes del contexto social, cultural, histórico y político.

Adicionalmente, para Fox (2008) la experiencia es en sí misma una interpretación, pero a la vez, requiere de una interpretación. Una de las cuestiones centrales para la autora, en relación con la experiencia como interpretación, tiene que ver con quien la interprete y en este punto, coincide con Dewey (2010) al reconocer que una experiencia no sucede, ni es interpretada en el vacío.

Considerando este último punto, las y los futuros docentes llegan a la fase formativa inicial de su profesión con ciertos supuestos y nociones sobre lo que es y debería ser la enseñanza. Esto hace, según Fettes (2005), que la formación docente desde la perspectiva de la Educación Imaginativa sea una tarea compleja que requiere una movilización de paradigmas preestablecidos a partir de la propia experiencia

educativa. Para Fettes (2005), “es más probable que ocurra una transformación cuando los maestros se enfrentan a un desajuste entre su imaginación y su experiencia (p.8)” lo cual permite resignificar a la enseñanza a partir de las posibilidades de pensamiento que surgen de nuevas experiencias educativas.

En resumen, un programa de formación inicial docente diseñado para facilitar experiencias según los principios de indagación, reflexividad, sostenibilidad y reciprocidad que define Chodakowski (2009) en articulación con la teoría de la Educación Imaginativa, puede contribuir a la mejora de la enseñanza sobre didáctica durante esta fase de la formación de futuras y futuros docentes.

La sección desarrollada previamente representa la segunda dimensión del modelo teórico general de esta investigación. Habiendo establecido una base para el análisis e interpretación teórica de la formación del conocimiento didáctico mediante el desarrollo de la primera dimensión, la teoría de la Educación Imaginativa permite un acercamiento más nítido al núcleo del modelo teórico general: las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa.

Teoría de investigación-acción educativa y práctica reflexiva

Dentro de la investigación educativa, la investigación-acción se ha considerado como una vía para la mejora de la profesión docente desde los años sesenta. Elliott (2005) es uno de los autores que continúa siendo referencia en este tema, por lo que en este trabajo se retoman sus aportes sobre la investigación-acción en torno a sus objetivos, principios e implicaciones en el desarrollo profesional docente. De igual forma, se describen los elementos que distinguen a su modelo de investigación-acción educativa y finalmente se discuten, desde esta postura, las implicaciones de la investigación-acción en la formación inicial docente.

No obstante, es importante tener en cuenta que en la actualidad se percibe un distanciamiento entre la investigación en los entornos escolares, realizada por docentes, y la investigación realizada por académicos. O bien, Sánchez (2020) resalta la existencia de este distanciamiento incluso como una dicotomía, por un lado, la investigación y por otro la intervención.

De manera que Elliott (2005) define a la investigación-acción “como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p.73). En educación, esto ha representado una alternativa para la implementación sistematizada de cambios en la práctica con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Elliott (2005) se distingue por resaltar que el proceso de la investigación-acción ha de cimentarse y a la vez estimular la práctica reflexiva (Schön, 1998). Más aún,

plantea que su objetivo es desarrollar en las y los docentes un juicio reflexivo que permita la articulación y balance entre la teoría y la práctica.

Incluso, llega a afirmar que la investigación-acción no tiene como propósito central la generación de conocimiento, más bien la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esto, no pretende desechar la generación de conocimiento a través de este tipo de estudio, sino que la finalidad última y la orientación se dirige al desarrollo profesional del docente.

Bajo esta mirada de la investigación-acción, Elliott (2005) argumenta que a través de ella se unifican las diversas tareas y actividades docentes, ya que forman parte fundamental de su proceso. Por un lado, la actividad central de la enseñanza se ha considerado separada e independiente de la investigación educativa, incluso del diseño, desarrollo y evaluación curricular. En este sentido, el ingrediente que une a estas actividades es la práctica reflexiva y simultánea que permite su implicación en los diversos procesos.

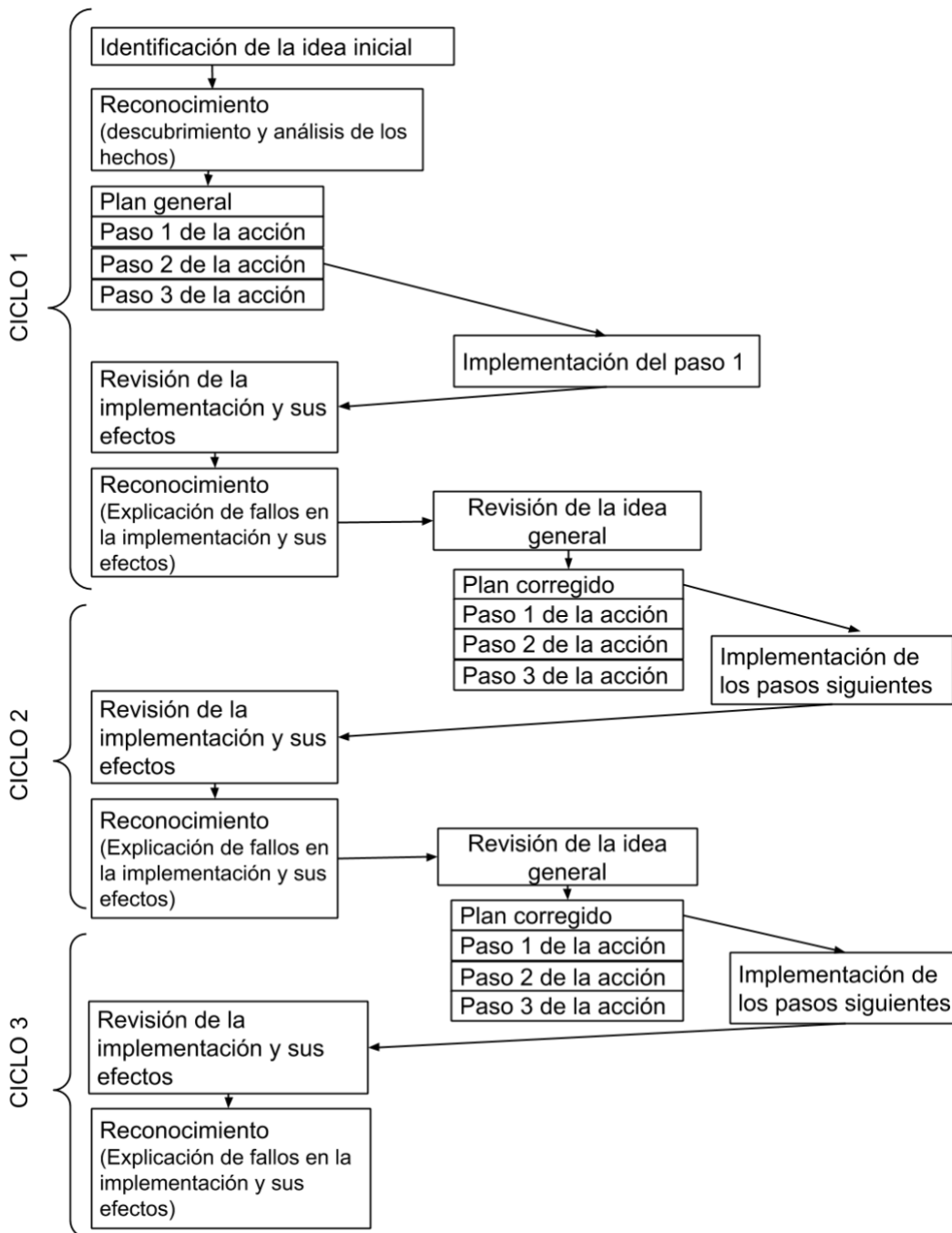
Aunque Elliott (2005) enfatiza en el componente ético de la práctica, al tratarse de “la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción” (p.68), advierte que la investigación-acción puede reducirse a la mejora de aspectos solamente técnicos o procedimentales. Más aún, indica que al tratarse de una práctica reflexiva, que considera los valores de las acciones a realizar, esta se materializa en un proceso flexible y sujeto a mejoras constantes.

Modelo de investigación-acción educativa

Derivado de los principios mencionados, Elliott (2005) desarrolla su modelo de investigación-acción educativa a partir de las contribuciones que realiza al modelo tradicional de Lewin. En su modelo, Elliott materializa la flexibilidad con la que concibe al proceso de la investigación-acción como una vía para el desarrollo profesional docente. Como observación al modelo de Lewin, resalta que este posiblemente representa el proceso como uno más lineal de lo que realmente es.

En su caso, el modelo de Elliott presentado en la Figura 3 parte similarmente a través de una idea general y su reconocimiento mediante el análisis de la realidad; sin embargo, se distingue por reconocer que las ideas deben implementarse de manera paulatina para poder ser revisadas, evaluadas y mejoradas. Incluso divide su modelo en tres ciclos que repiten los pasos de implementar las acciones, monitorear la implementación y sus efectos, y el reconocimiento de las circunstancias, efectos y errores, con el fin de volver a verificar la idea general y el plan desarrollado inicialmente.

Figura 3. Modelo de investigación-acción educativa



Nota: Reproducido de Elliott, 2005, p.90

Si bien este modelo y algunos más desarrollados por diversos autores (O’Leary, 2004; Kemmis y McTaggart, 2000; Macyntire, 2000) presentan alternativas para la práctica de la investigación-acción,

posturas más recientes advierten que es recomendable no adherirse estrictamente a algún modelo en particular (Koshy, 2010). Esto es, debido a que la naturaleza situacional y flexible de la investigación-acción invita a las y los docentes a la práctica reflexiva e incluso intuitiva del mismo proceso. No obstante, se considera el modelo de Elliott en este trabajo como punto de referencia debido a los fundamentos teóricos con los cuales lo desarrolla, y en un sentido más específico, debido a las implicaciones de sus fundamentos en la formación inicial docente.

Teoría de la práctica reflexiva

Por su parte, Schön (1998), a partir de la necesidad por transformar los enfoques de formación profesional en los cuales predominaba el paradigma de la racionalidad técnica, enfatiza el papel de la reflexividad, abogando por la importancia de ver más allá del saber hacer inherente a cada profesión. La docencia, también afectada por estos enfoques, ha intentado superar la tensión entre la teoría y la práctica, principalmente a través de la práctica reflexiva y la reincorporación de la investigación en la formación inicial docente.

La cuestión crucial en los aportes de Schön (1998) ha sido el desarrollo de una epistemología de la práctica reflexiva como una forma de generación de conocimiento válido en la formación de la práctica profesional. Con ello se refiere a que el estudiante no solo debe dominar las habilidades técnicas necesarias de su profesión, sino que una práctica en sintonía con un ejercicio reflexivo le brindará una formación aún más sólida y fructífera.

Schön (1998) parte de la idea de que nuestro conocimiento ordinario, no necesariamente escolarizado, se da principalmente desde la acción. Nuestras acciones nos proveen de conocimientos tácitos que posiblemente interioricemos y no hagamos conscientes al momento de realizarlas de nuevo. Por otro lado, argumenta que el ser humano es capaz de desarrollar un tipo de conocimiento que trae a conciencia lo adquirido a través de la acción a través de la reflexión sobre lo que hace, incluso mientras lo hace. Para esto, Schön sostiene que la reflexión desde la acción es un proceso de pensamiento deliberado que nos mantiene de alguna manera distanciados de conocimientos fijos.

Mucha reflexión desde la acción se apoya sobre la experiencia de la sorpresa. Cuando la actuación intuitiva, espontánea, se somete nada más que a los resultados que se esperan de ella, entonces no tendemos a pensar en la misma. Pero cuando la actuación intuitiva nos lleva a sorpresas, agradables o prometedoras, o no deseadas, podemos responder con la reflexión desde la acción. (1998, p.61)

En consecuencia, Schön (1998) toma los principios sobre el conocimiento desde la acción y la reflexión sobre la acción para desarrollar las principales premisas de la reflexión sobre la práctica. Con ello, distingue a la acción de la práctica, refiriéndose a que la práctica “en el primer sentido... se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. En el segundo, se refiere a la preparación para la ejecución. Pero la práctica profesional también incluye un elemento de repetición.” (p.65)

El elemento de repetición es importante, ya que cualquier profesional en formación requiere de la práctica para la construcción de conocimientos y habilidades que le permiten desarrollar cierto grado de saber intuitivo. Sin embargo, Schön (1998) advierte que la repetición rutinaria y rígida impide que el profesional pueda actuar de manera espontánea a partir de la intuición formada a través de la reflexión. Es decir, la reflexión para Schön es la estrategia que permitirá el discernimiento de las acciones más adecuadas en la práctica profesional.

De esta forma, los aportes de Schön (1998) sostienen la relevancia y la legitimación de distintas formas de saber, que “vinculen el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. (p.73)”. En este sentido, el autor establece las premisas para la integración de la investigación-acción en el desarrollo profesional docente y por ende, en su formación inicial.

En conjunto, los aportes de Elliott (2005) sobre la investigación-acción educativa para el desarrollo profesional docente, que a su vez se sustentan en los aportes de Schön (1998) respecto a la práctica reflexiva, representan la tercera dimensión del modelo teórico-explicativo de esta investigación.

Teoría de la innovación educativa

El concepto de innovación es comúnmente utilizado a partir de una variedad de significados y orientaciones. Según Rivas (2000) la innovación se puede comprender en tres sentidos, ya sea como proceso, como resultado o como objeto. De modo que, innovación como proceso se refiere a la acción planificada y deliberada de cambio; innovación como resultado se refiere a la consolidación del cambio provocado por alguna alteración o incorporación; y la innovación como objeto se refiere al contenido concreto que se incorpora o modifica, ya sea en ideas, prácticas, estrategias o recursos educativos.

Por su parte, De la Torre (1994) reconoce que la innovación educativa es más compleja que la modificación de algunos elementos en las prácticas de enseñanza, más bien advierte que “una aportación innovadora en didáctica es aquella que introduce una creación valiosa en el campo de las ideas, de los medios y de las prácticas o procedimientos (p.51).” Es decir, la innovación como resultado, proceso u objeto se refleja no solo en uno, sino en varios elementos del sistema.

De manera general, De la Torre (1994) define la innovación como “una actividad intencional, planificada, que requiere previsión y esfuerzo”, y añade que “viene caracterizada también por la novedad, la originalidad, introduciendo algo nuevo en nuestras ideas, recursos o prácticas” (p.50). Similarmente, Rivas (2000) comprende a la innovación como la “incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (p.20). No solo esto, sino que aparte de coincidir con De la Torre (1994) en cuanto a la comprensión de la innovación de acuerdo a su naturaleza (como proceso, resultado u objeto) desarrolla también el concepto a partir de su caracterización.

Una de las principales características que Rivas (2000) reconoce es la novedad como condición. Es decir, la innovación como objeto incorpora algo que previamente no existía en la realidad o contexto en el que se pretende incorporar para que se considere como innovación-proceso. También resalta como características fundamentales a la intencionalidad y a la mejora. Es común definir innovación como cambio planificado orientado a la mejora, refiriéndose a que las acciones para efectuar un cambio se dirigen específicamente al logro de ciertos propósitos que buscan mejorar algún proceso, contenido, o práctica. Rivas (2000) enfatiza que la mejora se refiere a la justificación de las acciones planificadas intencionalmente para efectuar los cambios. Por lo que, la innovación es aquella que incorpora, de manera intencional, elementos novedosos para la realidad educativa actual con el propósito de mejorar algún aspecto de ella.

Adicionalmente, Zabalza (2004) distingue entre cambio e innovación enfatizando que la innovación no consiste solamente en la ejecución de cambios. Más bien, innovar implica estar atentos al proceso a través de la evaluación para reformular adecuadamente lo que deba modificarse o replantearse en el proceso innovador. En sus palabras, distingue innovación y cambio señalando que “innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificados que en lo de cambio sin más)” (p.120).

Adicionalmente, De la Torre (1994), al definir el concepto de innovación, lo distingue del concepto de experiencias innovadoras o experiencias de innovación en educación. Se refiere a estas como aquellas que aún no se han consolidado y que prácticamente son ensayos, pruebas o proyectos a pequeña escala que pudieran tener o no un mayor impacto y llegar a ser internalizadas en la institución educativa. Dichas experiencias, en ocasiones, son el origen de las innovaciones que surgen desde dentro de la institución y que pueden convertirse en proyectos a gran escala o bien, pueden disolverse. El término experiencia no es ampliamente desarrollado por De la Torre (1994) para desglosar el concepto de experiencia

innovadora, sin embargo, utiliza este último como equivalente a proyecto experimental, por lo que se entiende que su uso del término de experiencia hace alusión al término de experimento, prueba, o ensayo.

Modelo generativo: innovación como crecimiento

La innovación educativa reconocida como un proceso complejo y multidimensional, con el fin de ser comprendida con mayor profundidad, puede explicarse a través de ciertos modelos que resaltan la importancia de sus fases y dimensiones. Para De la Torre (1994) estas fases y dimensiones de la innovación son generalmente integradas a partir de tres modelos: el modelo sistémico-funcional, el modelo heurístico y el modelo generativo.

Ciertamente, los tres modelos consideran las tres principales fases del proceso innovador: el planteamiento o fase inicial, la fase de aplicación, desarrollo o implementación y la fase de internalización y evaluación. El planteamiento inicial es la fase en la cual se reconoce una tensión diferencial o un conflicto y se plantea una alternativa concreta para darle solución. En algunos casos esta primera fase se considera como experimental o de arranque, en la que se pone a prueba la innovación (De la Torre, 1994). O bien, puede ser la fase en la que se planifica y se definen recursos y roles específicos previo a la implementación. De cualquier forma, puede ser un momento que incluso dure años (Fullan, 2007), lo cual resalta la complejidad del proceso.

La segunda fase consiste en la puesta en práctica de “una idea, proyecto, programa o conjunto de actividades que son nuevas para las personas que intentan efectuar el cambio” (p.80). En esta fase, Fullan (1989 citado en De la Torre, 1994) distingue dos enfoques que generalmente se adoptan al momento de implementar una innovación. Uno es el enfoque de *fidelidad*, es decir, lo que se estableció en una primera fase se desarrolla tal cual fue planificado. El otro enfoque es el de *adaptación*, con el cual la innovación se adecúa a las características específicas de las instituciones y de las personas involucradas en la implementación del proyecto o idea.

La tercera fase consiste en la internalización y evaluación de la innovación, esto con el fin de valorar el grado “de afianzamiento del cambio para seguir avanzando” (p.82). Es decir, la innovación se analiza en relación con los efectos que tiene en la institución y en las personas involucradas. Para Leithwood (1990 citado en De la Torre, 1994) en esta fase se deben considerar condiciones principalmente relacionadas con los resultados de la innovación, la cultura o actuación del centro, y el personal.

De igual forma, los tres modelos identificados por De la Torre (1994) de acuerdo a su orientación, consideran la multidimensionalidad del proceso de innovación. Si bien cada modelo resalta distintas fases

y las embona con las respectivas dimensiones de la innovación, para la construcción del modelo teórico-explicativo general del presente trabajo se considera pertinente el modelo generativo que concibe a la innovación como crecimiento.

El modelo generativo del proceso innovador utiliza la metáfora del crecimiento para explicarlo. Es decir, a diferencia del modelo sistémico-funcional y del modelo de solución de problemas centrados en la planificación y en la implementación, respectivamente, De la Torre (1994) acentúa la fase de internalización del cambio a través de este modelo. Si bien todas las fases son importantes, para el autor la internalización es un atributo esencial de la innovación.

En el modelo generativo, De la Torre (1994) coloca el crecimiento personal e institucional como su propósito principal. La dimensión contextual, refiriéndose tanto a lo institucional como a lo personal o biográfico, tiene gran influencia en el origen y en los frutos de la innovación, aunque estos últimos no se reconocen como productos sino como aquellos cambios deseables para los cuales se desarrolla la innovación. Esta dimensión contextual responde al cuestionamiento sobre dónde se lleva a cabo la innovación, bajo cuáles condiciones, qué clima, con qué capacidades. También responde a quiénes llevan a cabo y quiénes son implicados en el proceso innovador, tomando en cuenta “el papel de la administración en la formación del profesorado, el papel cultural del centro con su proyecto educativo y las expectativas profesionales y de autorrealización de los profesores y cambios en el aprendizaje de los alumnos” (De la Torre, 1994, p.32).

La dimensión explicativa considera la identificación de la situación problemática como parte del origen y génesis del cambio, así como en el proceso de plantear ciertos objetivos. En estrecha relación con esta dimensión se encuentra la dimensión estratégica o socio tecnológica, la cual se asocia con la organización y las acciones llevadas a cabo para el desarrollo de la innovación, es decir, responde al cuestionamiento sobre cómo ha de realizarse desde el diseño hasta la evaluación.

La dimensión axiológica se asocia con la constitutiva, enfocándose en los fines y motivos intrínsecos de la innovación. O bien, cuáles son aquellas razones que reflejan el valor de la innovación en específico. Finalmente, la dimensión evaluadora tiene dos funciones, una es valorar el grado de internalización del cambio deseable, y la otra es favorecer el desarrollo continuo del cambio educativo a través de la innovación.

De esta forma, el modelo generativo esclarece el proceso innovador partiendo de tres componentes básicos relacionados con la metáfora del crecimiento: la naturaleza del proyecto de innovación, las

condiciones y factores que influyen en el desarrollo de la innovación, y las estrategias para llevar a cabo el proceso innovador. De la Torre (1994) indica que estos frutos deseables de la innovación, tanto en la institución como en las personas involucradas en los proyectos innovadores, deberían verse reflejados en una cultura institucional abierta, orgánica y con clima comunicativo, en la formación de las y los profesores involucrados como agentes de cambio y en las experiencias de las y los estudiantes como beneficiarios activos en el proceso innovador.

Se toma en consideración el modelo generativo del proceso innovador debido a las características de la realidad y los rasgos de las experiencias a investigar. No obstante, se reconoce que es posible contribuir a este modelo, profundizando en algunos componentes mediante diversos aportes que explican el origen de las innovaciones, el desarrollo del proceso innovador y la internalización o sostenibilidad del cambio provocado a través de la innovación.

Orígenes y génesis del proceso innovador

Todo proceso innovador tiene un inicio, origen o génesis, el cual puede deberse a múltiples factores. Una clasificación común de las innovaciones educativas se refiere a aquellas que son internas o externas. Para Rivas (2000) las internas consisten en cambios menores que generalmente tienen dos rutas alternativas: pueden ser una ventana de oportunidad o el “germen de posibles innovaciones” que tengan mayor alcance, cobertura o duración; o pueden ser cambios que sí se internalicen como tal, es decir como cambios menores y se constituyan como innovaciones pedagógicas con un alcance limitado.

Las innovaciones externas se refieren a aquellas que surgen de demandas sociales, políticas o institucionales. Estas pueden integrarse de varias formas, ya sea como proposiciones, exposiciones o imposiciones.

Si bien las innovaciones pueden nacer dentro o fuera del contexto educativo inmediato, estas se originan, según Rivas (2000) a partir de la existencia de un conflicto, de algo que requiere modificación, reestructuración, adaptación y principalmente, mejora. No obstante, para De la Torre (1994) lo que hace que un conflicto sea la puerta de la innovación es el hecho de reconocer la existencia del problema y tener la disposición para solucionarlo, o bien reconocer aquello con lo que se dispone y aquello que se desea, a lo que llama *tensión diferencial*. Más aún, para Rivas (2000) es fundamental que se provoque una *laguna de realización* a partir de la insatisfacción con lo actual y la búsqueda de alternativas de acción. Al momento de que las alternativas encontradas sean llevadas a la práctica se puede decir que hay innovación (Rivas, 2000).

La innovación en este sentido busca un nuevo nivel de equilibrio y cuando esta se lleva a cabo a través de cambios menores, pero continuos, según Rivas (2000) puede provocar cambios mayores a partir de los efectos acumulativos de sus interacciones con los múltiples componentes del sistema. A esto le llama el umbral crítico, momento en que los cambios menores presentan efectos acumulativos de mejora con el potencial de convertirse en cambios mayores.

Este proceso de cambios menores a mayores puede verse acelerado por algún factor precipitante siempre y cuando las condiciones sean las adecuadas. Según Rivas (2000) los factores precipitantes de la innovación pueden ser desde nuevas reformas hasta nuevas personas que se incorporan a un sistema. En este sentido, Fullan (2007) contempla la fase inicial de la innovación en términos de los factores asociados que le permitirán tener o no éxito. Entre estos factores menciona la existencia y calidad de las innovaciones, el acceso a la innovación, el apoyo administrativo y docente, agentes de cambio externos, la apatía, soporte o presión de la comunidad, las políticas y financiamientos, y una orientación burocrática o de solución de problemas.

Desarrollo de la innovación

Como se describió al inicio de esta sección, el desarrollo o la implementación de la innovación educativa corresponde a la segunda fase general del proceso de cambio. Esta consiste en la puesta en práctica de lo que se conceptualiza como innovación-contenido u objeto, es decir, el proyecto que tiene como propósito efectuar cambios en algún elemento del sistema educativo (De la Torre, 1994). Para Fullan (2007), esta fase se asocia con la puesta en práctica temprana del proyecto mediante la cual se llevan a cabo las primeras experiencias, por lo que se considera una fase crítica para su evolución.

Son varios los factores que se involucran y afectan, ya sea de manera positiva o negativa este proceso, aunque Fullan (2007) reconoce que más allá de considerar estos factores como pautas para una implementación exitosa, es necesario profundizar en la complejidad del proceso de cambio. Este conjunto de factores no afecta la implementación de una innovación de manera aislada, sino que implica la interacción de sus características, las características del contexto en el que se lleva a cabo, y los factores externos.

De acuerdo con Fullan (2007) las características de la innovación se refieren a:

- La necesidad y su identificación tanto por parte de las personas involucradas en el proceso de cambio como por el sistema en el que se implementa. Asimismo, es importante que sea

reconocida en el transcurso de la fase de desarrollo, ya que influye de manera decisiva en su continuación.

- La claridad sobre los rasgos esenciales y profundos de la innovación sin caer en la rigidez de la prescripción.
- La complejidad en cuanto al grado de dificultad, habilidades necesarias, o alteraciones de hábitos o creencias que implica la innovación para los agentes de cambio.
- La calidad y practicidad del proyecto en función de los recursos necesarios, del origen de su necesidad, y de su misma esencia.

En su conjunto, estas características definen el rumbo de un proyecto de innovación educativa, ya sea generado externamente o internamente. De cualquier manera, es en esta fase en la que se va ilustrando si se produce un verdadero cambio que impacte de manera significativa.

Adicionalmente, Rivas (2000) toma en cuenta ciertos elementos internos y externos a las personas involucradas en el proceso que funcionan como impulsores y restrictores del mismo. Por un lado, los factores impulsores ilustran el por qué determinados profesores y agentes de cambio tienden a involucrarse más, ya sea en el origen, en el desarrollo e internalización de las innovaciones educativas. Por otro lado, los factores restrictores ayudan a explicar por qué se obstaculizan o inhiben las innovaciones educativas, incluso cuando las y los docentes, ya sea con el rol de agentes de cambio o de usuarios, se implican en todas las fases del proceso.

En cuanto a los factores que impulsan las innovaciones, se resaltan las motivaciones subyacentes de las y los docentes tanto para adoptarlas como para proponerlas y desarrollarlas. Rivas (2000) indica que los factores internos tienen que ver con el deber ético asumido por los docentes, con la identificación y compromiso con la vocación docente, con la preocupación por el desarrollo del otro tanto en el ámbito académico como personal, y con la valoración y autorrealización profesional. Por otro lado, los factores impulsores externos tienen que ver con las demandas sociales y del sistema educativo, así como con la adaptación al rol institucional, y el efecto de los recursos materiales y tecnología disponible (Rivas, 2000; Fullan, 2007).

En contraparte, los factores que restringen el desarrollo del proceso innovador no pueden entenderse solamente como resistencias que les compete a las y los docentes disolver, sino que son más complejas que solo la disposición personal al cambio (Rivas, 2000). Podría decirse lo mismo en relación con los factores impulsores, aunque en ese caso Rivas se limita a identificar los de carácter individual.

Los principales factores que inhiben u obstaculizan las innovaciones se relacionan con el esfuerzo suplementario y adicional que es percibido por las y los docentes como requisito para ser partícipes en los procesos innovadores. De igual forma, la costumbre de las y los docentes a responder con inmediatez a las problemáticas puede obstaculizar ciertas innovaciones. De carácter personal también se reconoce como limitante la inseguridad que les provoca la modificación de alguna práctica o hábito, así como la incertidumbre provocada por la expectativa de resultados positivos. Como obstaculizadores de carácter externo se reconocen la rigidez del sistema educativo, la formación pedagógica limitada, la falta de apoyo profesional, la incomprensión y las actitudes inadecuadas, y los recursos limitados.

Internalización del cambio

Fullan (2007) se refiere a esta fase como continuación de la innovación dependiente de ciertas condiciones, y De la Torre (1994) la caracteriza como una evaluación que tiene el fin de “valorar el grado de internalización, de afianzamiento del cambio para seguir avanzando” (p.82), lo cual sugiere que ambos autores se refieren a un mismo momento.

Huberman y Miles (1984 citados en Fullan, 2007) sugieren que esta fase en el proceso de cambio de las innovaciones educativas depende de: qué tanto se han interiorizado en las estructuras institucionales en términos de políticas, recursos, entre otros; la masa crítica generada de personas comprometidas con la innovación; y los procedimientos existentes para que el proyecto continúe.

Adicionalmente, para analizar a profundidad y valorar el grado de afianzamiento del cambio de las innovaciones educativas se toma en cuenta la tipología multidimensional de Rivas (2000), quien articula coherentemente los principales aportes sobre los atributos de las innovaciones que las caracterizan. Este se construye a partir de cuatro dimensiones que permiten identificar “el componente del sistema que resulta afectado, el grado de intensidad que alcanza la modificación, el modo en que se produce y extensión que abarca” (p.64). Rivas (2000) indica que, aunque con énfasis en su valor analítico, dicho modelo dirige a la valoración y comprensión del significado de determinada innovación educativa.

Por componentes del sistema educativo para la caracterización de la innovación educativa se refiere a los elementos que el proyecto pretende afectar y afecta como resultado. Entre ellos se encuentran los valores, fines u objetivos; los contenidos o sectores curriculares; los procesos y métodos didácticos; los instrumentos pedagógicos; las estructuras organizativas; y los roles y relaciones profesionales.

En cuanto a la intensidad de la innovación, distingue tres tipos que se relacionan directamente con los componentes: las marginales, las adicionales y las nucleares. Las marginales son aquellas innovaciones

que afectan o alteran componentes como las estructuras organizativas o los instrumentos pedagógicos. Las innovaciones adicionales son las que trastocan los componentes como los contenidos y los métodos didácticos, mientras que las innovaciones nucleares se refieren a las que dirigen su atención a los objetivos, valores y fines de la educación.

Para el análisis del cambio tanto planificado como originado se refiere a modos en los que este se produce. Es decir, la innovación puede buscar la mejora a partir de la eliminación, adición, sustitución, alteración o reestructuración de algún elemento o componente del sistema. Finalmente, toma en cuenta la extensión de la innovación, es decir, su alcance en términos del contexto educativo o curricular en el que se desarrolla el proyecto, ya sea el aula, el centro escolar, áreas educativas, o ciclos didácticos.

En conclusión, para el estudio y comprensión profunda, pero a la vez amplia, del proceso y las fases por las que se origina, implementa y consolida una innovación educativa, se considera pertinente su concepción a través del modelo generativo, su caracterización y su análisis a partir de la tipología multidimensional, y de los factores tanto internos como externos que la restringen o impulsan. A raíz de la valoración de estos elementos principales se pretende comprender e interpretar los efectos y significados de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa.

Hasta ahora se han desarrollado las tres dimensiones que conforman el núcleo del modelo teórico-explicativo para esta investigación, representado visualmente mediante la figura 1. Adicionalmente, se han explicado los componentes del marco general desde la teoría de la innovación educativa, a través de la cual se pretenden estudiar las implicaciones de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa en el contexto de la educación normal.

Teoría de la construcción de significados

Con la finalidad de atender la profundidad que implica el estudio de estas experiencias, se incluye la teoría de la construcción de significados de Bruner (1990) como parte del marco general del modelo teórico-explicativo. Esto debido a que el estudio de experiencias implica indagar sobre interpretaciones, significados y acciones y la postura de Bruner permite este acercamiento.

A partir de esta perspectiva interesa comprender cómo las experiencias dan lugar a la construcción de los significados en la formación inicial docente y qué significados se construyen o se movilizan en relación con la Didáctica Imaginativa. Si bien, la teoría de la innovación educativa permite aproximarse al objeto de estudio desde una postura analítica en torno a las implicaciones de una experiencia de este

tipo en la formación inicial docente, los aportes de Bruner (1990) permiten interpretar aspectos simbólicos tanto individuales como compartidos de las experiencias.

En este sentido, Bruner (1990) parte del entendimiento del papel de la cultura en la construcción de significados y su relación con la acción humana. Reconoce la función mediadora de las herramientas de la cultura que permiten extender los límites de nuestra naturaleza biológica mientras dan forma a nuestra experiencia y permiten atribuirle significado.

Una de sus premisas es que los seres humanos poseemos una predisposición a estructurar nuestra experiencia en estructuras narrativas, mientras actuamos de acuerdo con nuestros deseos y creencias, y que estos no se formulan necesariamente desde un paradigma lógico, sino desde uno narrativo que da cuenta de la propia identidad inmersa en una cultura. Para Bruner (1990) estas formas narrativas son secuenciales, pueden ser reales o imaginarias, y tienden a vincular “lo excepcional y lo corriente” (p.59).

Es decir, la secuencia de las narraciones sí tiene que ver con el ordenamiento de algún suceso que alguna persona o personas vivieron, pero el elemento esencial de la secuencia narrativa es la trama. Esta última se refiere a la situación problemática o a la tensión dramática que ha de resolverse, ya que, a través de esta resolución, la secuencia de acontecimientos adquiere sentido y significado.

Por otro lado, las narraciones pueden ser según Bruner (1990) reales o imaginarias, lo cual no resta valor a su esencia si es una o la otra. Más bien “lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones” (p.56). Adicionalmente, las narraciones se caracterizan por vincular lo excepcional y lo común. Es decir, al encontrarse el ser humano con experiencias que rompen con lo habitual, busca una explicación y un sentido mediante el uso de la narrativa.

De esta manera, Bruner (1990) destaca que la narrativa no solo organiza la experiencia y permite otorgarle significado, sino que a través de ella se enmarcan los acontecimientos y se almacenan recuerdos en la memoria, pero también es una forma en la que se emplea el lenguaje y se da cuenta de lo ocurrido. Sin embargo, es fundamental resaltar que los significados estructurados mediante la narrativa, se construyen en función del contexto cultural y por lo tanto, para ser interpretados es necesario comprender este contexto primero.

Interpretación del significado de la experiencia pedagógica vivida

La estructura narrativa como mediadora y organizadora de la experiencia tiene relación con el concepto de *perfinck* que Bruner (1986, p.69) y Egan (2008, p.46) retoman de David Krech. Con él, se refiere a que

los seres humanos percibimos (perceive), sentimos (feel) y pensamos (think) al mismo tiempo, subrayando que estas facultades humanas no son totalmente distintas entre sí, y que de hecho, nuestros actos están limitados por lo que en su conjunto, percibimos, sentimos y pensamos.

Por su parte, Van Manen (2003) sostiene que la experiencia vivida se articula en la mente de manera reflexiva cuando ya ha pasado determinada situación. Incluso llega a afirmar que “la experiencia vivida es la respiración del significado” (p.56), haciendo alusión a que adquiere relevancia mientras sea memorable y estructurable en nuestra mente. En este sentido, es posible interpretar la experiencia debido a los diversos nexos estructurales que le dan sentido. Van Manen sostiene que es mediante actos interpretativos como se va hilando la reflexión sobre lo vivido.

Ahora bien, Van Manen (1998) también dirige su atención específicamente a la comprensión de la experiencia pedagógica, la cual se compone de situaciones, acciones y relaciones. Lo que le caracteriza es precisamente su naturaleza educativa, tanto la intención que las subyace como el significado otorgado. De este modo, interpretar estos fenómenos, implica asumir que tanto para docentes como para estudiantes hay un conjunto de experiencias pedagógicas vividas que informan las que se van viviendo y reflexionando.

En consecuencia, abordar el objeto de estudio desde esta mirada permite explorar las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa mediante la interpretación de los significados con los que se acercan los individuos a determinadas decisiones y acciones, pero también los significados que construyen a partir de las acciones que les involucran. Adicionalmente, para la teoría de la Educación Imaginativa las emociones, inmersas en las narrativas que formulamos sobre nuestras experiencias y sobre nuestra comprensión del mundo, son un elemento central en la construcción de significados. Por esto, la narrativa se convierte en un elemento crucial para la interpretación del significado de la experiencia pedagógica, tomando como referentes a Bruner (1990) y Van Manen (1998; 2003; 2016) en cuanto su relevancia para estructurar la experiencia, y a Egan (1997) en cuanto a los elementos afectivos que componen cada historia.

En conclusión, los lentes teóricos más amplios: la innovación educativa, la construcción de significados y la comprensión de los significados de la experiencia pedagógica, permiten profundizar en el análisis interpretativo de los diferentes elementos que constituyen las tres dimensiones del núcleo del modelo teórico-explicativo de esta investigación: la formación didáctica, la Educación Imaginativa y la investigación como práctica reflexiva en el marco de la formación inicial docente.

Capítulo 3. Marco metodológico

La presente investigación tiene como propósito indagar sobre los significados de las experiencias que viven y comparten estudiantes y docentes asesores de una escuela normal en una innovación orientada a la formación en Didáctica Imaginativa. Es de interés profundizar en las implicaciones que estas experiencias presentan en la educación normal mediante la interpretación de fuentes orales y escritas.

En este capítulo se presenta la identificación y justificación del enfoque cualitativo de esta investigación y la selección del método fenomenológico hermenéutico dentro del paradigma interpretativo. También se incluye la descripción de la población y la muestra, los métodos y las técnicas para el acopio de datos, la descripción del diseño de guiones de entrevista, así como el proceso de validación de su contenido mediante la revisión de expertos. Finalmente, se describen las estrategias de fiabilidad, autenticidad y credibilidad utilizadas, las fases para la recolección de los datos y los métodos para su análisis.

Identificación y justificación de métodos empleados

El estudio sobre los significados de las experiencias vividas recae en el paradigma interpretativo (Cohen, Manion y Morrison, 2018) o denominado como constructivista por Guba y Lincoln (en Denman y Haro, 2000), esto debido al énfasis que se le da al mundo subjetivo de la experiencia humana. Lo que distingue a este paradigma es la comprensión de la realidad desde su complejidad, la aproximación a la construcción y comprensión del conocimiento, así como las formas de acceder a él mediante la interacción de la o el investigador con las y los participantes. De esta manera, se propone realizar la investigación bajo el paradigma interpretativo, mediante un enfoque cualitativo (Schumacher y McMillan, 2005; Creswell, 2014).

La investigación fenomenológica, derivada principalmente de la filosofía de Husserl, tiene como uno de sus propósitos “identificar la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes de un estudio” (Creswell, 2014, p.293). Aunque existen diversos enfoques para el método fenomenológico, destacan aquellos centrados en las estructuras y esencias de las experiencias (Moustakas, 1994) y aquellos con la intención de conocer a profundidad las experiencias vividas mediante la interpretación de significados (Van Manen, 2003). En este sentido, para Van Manen (2003) la descripción fenomenológica no se refiere solo a los detalles de la experiencia en sí o a la sucesión de ciertos hechos, sino a la interpretación de las estructuras que constituyen la experiencia tal como es vivida y asumida por el sujeto (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

Las estructuras o esencias de las experiencias se derivan de las descripciones individuales de las experiencias vividas y se refieren a las construcciones lingüísticas de un fenómeno, a los significados tanto únicos como universales que constituyen determinada experiencia (Van Manen, 2003). De modo que la tarea central consiste en conocer estas esencias (Moustakas, 1994) que dan identidad propia al fenómeno con el fin de “construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana” (Van Manen, 2003, p.62).

La investigación sobre las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa ha sido abordada a través de la exploración de solo algunos de sus elementos, enfocándose en aquellos que impactan directamente en el aprendizaje de las y los estudiantes del futuro profesorado (Wakimoto y Yoshida, 2018; Corni, Giliberti, Fuchs, 2013). Asimismo, la investigación sobre la práctica de la Didáctica Imaginativa de docentes en servicio ha sido abordada en su mayoría desde la perspectiva de quienes la aplican y enfocada en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esto refleja un vacío en el conocimiento sobre las experiencias de docentes en servicio y en formación, tanto en el aprendizaje como en la práctica de la Didáctica Imaginativa.

De esta manera, se considera pertinente indagar desde un enfoque fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2003) sobre los significados de las experiencias vividas por los actores involucrados en un proceso de enseñanza aprendizaje que pone el foco en la imaginación y las emociones. Esto es vivido mediante distintas actividades que conforman las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, por lo que fuentes tanto orales como escritas pueden favorecer la elucidación de la experiencia vivida.

Van Manen (2003) pone énfasis en que

el método fenomenológico hermenéutico intenta *explicar* los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás, y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo. (p.13)

Es decir, los significados de las experiencias vividas no se articulan solamente mediante el uso del lenguaje y desde una perspectiva subjetiva aislada del otro. Más bien, su complejidad reside en las diversas formas en las que el ser humano construye significados. De esta manera, Van Manen (2003) resalta que lo fenomenológico del método se refiere a la descripción del significado de la experiencia, mientras que mediante la hermenéutica es posible enriquecer la descripción y la comprensión del significado a través de la interpretación textual.

Si bien tanto Moustakas (1994) como Van Manen (2003) se apegan a la búsqueda de las esencias y estructuras de la experiencia vivida, Van Manen se enfoca en la interpretación de la experiencia vivida mediante la búsqueda de los significados. Adicionalmente, según Ayala-Carabajo (2008) este último autor ha enfocado su trabajo en el desarrollo de una fenomenología hermenéutica orientada a la comprensión de fenómenos pedagógicos, aportando significativamente a la investigación educativa. Sin embargo, su metodología ha sido utilizada y ha contribuido a otras áreas de las ciencias sociales como a psicología, atención sanitaria, recursos humanos y gestión empresarial.

Aunque ambas miradas son relevantes y complementarias, se le da prioridad a la postura de Van Manen (2003) en el desarrollo del marco metodológico de esta investigación por dos razones centrales. Primero, debido a la orientación hermenéutica de su enfoque y la profundidad que puede brindar para indagar sobre la complejidad de los significados de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa. Y segundo, debido al aporte metodológico que representa para la comprensión e interpretación de significados intersubjetivos de fenómenos pedagógicos en el campo de la innovación en la formación inicial docente (De la Torre, 1994; van Manen, 2003; Bruner, 1990).

En cuanto al camino o método fenomenológico hermenéutico, Van Manen (2003) sugiere que el investigador se involucra en seis actividades interactivas. Estas actividades consisten en:

- Enfocarse en el fenómeno de interés
- Investigar la experiencia tal como se vive
- Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno
- Describir el fenómeno mediante la escritura
- Mantener una relación pedagógica con el fenómeno
- Equilibrar el contexto de la investigación, considerando las partes y el todo

(Van Manen, 2003, p.48)

De modo que las actividades propuestas por el autor se consideran a lo largo del capítulo en los distintos apartados.

Población y muestra

De acuerdo a los criterios de un estudio fenomenológico, los informantes deben haber experimentado el fenómeno o estarlo experimentando (Moustakas, 1994). Por lo tanto, la muestra de este estudio se delimitó de acuerdo a quienes vivieron las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, ya que

cada una y uno de los actores involucrados en el programa tuvo un acercamiento distinto de acuerdo a su rol y llegaron con determinadas experiencias ya vividas que les permitieron construir ciertos significados.

Las y los participantes que vivieron estas experiencias se encontraban en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), unidad académica adscrita desde el 2017 al Centro Regional de Formación Docente del Estado de Sonora (CRESON) ubicada en Hermosillo, Sonora. Dicha institución cuenta con los programas de licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria y tienen una duración de cuatro años. Durante el último año de estudios, particularmente en el séptimo semestre, las y los estudiantes de ambos programas pueden seleccionar la modalidad de titulación, entre ellas la elaboración de una tesis de investigación. Para quienes realizarán tesis, pueden seleccionar cinco opciones de líneas temáticas de investigación que son ofrecidas y coordinadas por los docentes de la institución. Posteriormente, los estudiantes son seleccionados para trabajar con las diversas líneas según los criterios que determine la institución.

Para esto, se les pide a las y los estudiantes que consulten la información de cada línea temática de investigación disponible en la página web de la institución, la cual es preparada por las y los responsables de cada línea. Después se les pide contestar un breve cuestionario donde seleccionan cinco opciones, y finalmente, el área académica de la institución distribuye a las y los estudiantes en las distintas líneas teniendo como principal criterio su promedio general.

Para la muestra de esta investigación se tomaron en cuenta las y los estudiantes que quedaron seleccionados en la línea de Educación Imaginativa durante el semestre 2020-2. Del total de 131 estudiantes matriculados en cuarto año de los programas de licenciatura en educación preescolar y educación primaria, se ofertaron inicialmente 18 lugares para la línea temática de Educación Imaginativa. Mientras que del total de 71 docentes que laboran en la institución, registrados en el 2019, 4 de ellos cumplieron el rol de docentes asesores en esta línea temática.

En el caso de las y los docentes, tres de ellos se han incorporado de manera voluntaria para trabajar como asesoras y asesores en esta línea temática, mientras que solamente una fue asignada por parte de los directivos de la institución. A pesar de esto, ha continuado de manera voluntaria.

De modo que para esta investigación se consideró el tipo de muestreo intencional (Creswell, 2014; Lodico et.al, 2006) según los criterios del método fenomenológico: las y los participantes viven o han vivido la experiencia que se busca indagar, acceden y expresan interés por participar en la investigación mediante las entrevistas (Moustakas, 1994). La muestra se constituyó por 11 estudiantes de la escuela

normal que fueron seleccionadas para desarrollar su tesis de acuerdo a la línea temática de investigación de Educación Imaginativa durante el ciclo escolar 2020-2021 y 4 docentes que trabajaron como asesores de tesis en esta línea temática.

Métodos y técnicas de recolección de datos

Para la recogida de la experiencia o el acopio de los datos, pueden utilizarse fuentes que brindan acceso primario y/o fuentes que permitan complementar los datos (Ayala-Carabajo, 2008) Por lo tanto, en esta investigación se consideraron dos fuentes: la entrevista oral y la respuesta de un cuestionario por escrito, ambas como fuentes de acceso primario (Van Manen, 2003).

Por un lado, las entrevistas se realizaron con la finalidad de indagar en los significados mediante las narrativas de las y los participantes acerca de cómo vivieron estas experiencias. La preparación de los guiones de entrevistas a estudiantes y docentes permitió considerar las temáticas relevantes a tratar con cada una y uno de ellos, mientras que la secuencia de preguntas fue flexible en el transcurso de las entrevistas (Cohen, Manion y Morrison, 2018; Friesen 2012; Van Manen, 2003). Inicialmente, se planeó entrevistar una vez a cada participante, sin embargo, debido a las actividades programadas durante el semestre para el desarrollo de las tesis del estudiantado, se decidió hacer la entrevista en dos momentos a cada participante. Esto permitió indagar sobre ciertos momentos de las experiencias mientras los informantes lo estaban viviendo.

Por otro lado, se hizo el acopio de las fuentes escritas, es decir, las respuestas de los cuestionarios reflexivos de las estudiantes, debido a que contribuyen a la comprensión de sus testimonios y los de sus docentes asesores. Este tipo de documentos, como los diarios o agendas suelen incluir anotaciones y reflexiones sobre la experiencia vivida, de modo que poseen valor fenomenológico hermenéutico relevante para esta investigación (Van Manen, 2003).

Adicionalmente, se solicitaron documentos relacionados con la presentación y organización de la línea temática de investigación. También se contemplaron documentos disponibles en el portal de la escuela normal, y datos de la producción académica derivada de la línea de investigación, como las tesis de estudiantes egresados y las ponencias presentadas en congresos. Esto con el fin de contar con evidencias significativas sobre el contexto, la historia y trayectoria de las actividades en las que se han involucrado y han vivido los actores, teniendo en cuenta que forman parte de sus experiencias.

Descripción del diseño y validación de instrumentos

El proceso de diseño de los instrumentos, en este caso los guiones de entrevista (Anexo A, y Anexo B), parte de los conceptos orientadores que integran el modelo teórico desarrollado en el capítulo 2. Estos tuvieron el propósito de acercarse lo más posible a la descripción de los significados de los participantes con relación al fenómeno de estudio (Moustakas, 1994). La intención de diseñar los guiones de las entrevistas como un método empírico para recoger la experiencia (Ayala-Carabajo, 2017), consistió en tener una adecuada preparación para obtener la mayor riqueza posible en términos de los significados que componen la naturaleza de las experiencias vividas por los distintos actores. A continuación, primero se describe la lógica de elaboración de los guiones de entrevistas a estudiantes y docentes, y posteriormente el procedimiento de validación de contenido mediante la revisión de expertos.

Proceso de elaboración de guiones de entrevista

De acuerdo al modelo teórico explicativo, las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa se componen de tres dimensiones que corresponden a las actividades que realizan los estudiantes, estas son: Educación Imaginativa, formación didáctica y práctica reflexiva. Una cuarta dimensión, aunque de distinta naturaleza, se refiere a la innovación educativa debido a que estas experiencias en particular son concebidas, desde esta perspectiva, como una innovación. Si bien el modelo explica en qué consisten teóricamente estas dimensiones, los conceptos no buscan limitar los significados que los participantes puedan atribuir a sus experiencias. Más bien, permitieron orientar la indagación mediante las preguntas de las entrevistas y focalizar la atención en la descripción de las experiencias.

Como paso inicial, se hizo una clasificación y desglose de las dimensiones en categorías y subcategorías, como se muestra en la tabla 4. Posteriormente, se identificaron las fuentes de información que se relacionan con cada una, determinando cuál de ellas puede brindar una descripción más densa y relevante sobre ciertas temáticas. En algunos casos, no se encuentra una relación directa de ciertas subcategorías con alguna fuente de información debido a que los informantes se involucran en distintas actividades.

Iniciando por la dimensión de Educación Imaginativa, esta se compone de una categoría: formación en Didáctica Imaginativa. A su vez, esta categoría se conforma de tres subcategorías: 1) Comprensión de los principios teóricos de la Educación Imaginativa, 2) Comprensión de la planificación Didáctica Imaginativa, 3) Experiencia del involucramiento emocional e imaginativo de docentes en formación. Estas primeras tres subcategorías pueden explorarse desde las entrevistas que se realicen tanto a

estudiantes como a docentes asesores, ya que ambos se ven implicados en las actividades de formación en didáctica imaginativa. Adicionalmente, los cuestionarios pueden contribuir datos importantes sobre la subcategoría de planificación didáctica imaginativa.

La segunda dimensión orientada a la formación didáctica se compone de una sola categoría: conocimientos y actividades significativas de razonamiento y acción pedagógica. A su vez, esta se compone de cuatro subcategorías: 4) Comprensión del contenido, 5) Transformación de la comprensión del contenido en comprensión pedagógico-didáctica del contenido, 6) Conocimiento didáctico-pedagógico y 7) Evaluación de la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes en los contextos de práctica. La mayoría de las subcategorías correspondientes a la dimensión de la formación didáctica implican directamente el proceso de aprendizaje de las y los futuros docentes, por lo que las preguntas que surgen van dirigidas hacia ellas y ellos.

No obstante, las y los docentes asesores pueden informar sobre el conocimiento didáctico-pedagógico de las y los estudiantes implicado en el desarrollo de las planificaciones utilizando el enfoque de la Didáctica Imaginativa. Asimismo, los cuestionarios pueden contener material experiencial relacionado con esta dimensión.

La tercera dimensión sobre práctica reflexiva se compone de una categoría: formación para la práctica reflexiva y se desglosan las siguientes subcategorías: 8) reflexión desde la práctica y 9) reflexión sobre la práctica. Debido a que la interacción entre docentes asesores y estudiantes está centrada en esta actividad, se incluyen preguntas en los guiones de entrevista que van dirigidas a ambos participantes. De manera similar, se añade el cuestionario reflexivo como fuente de información para ambas subcategorías.

Finalmente, la cuarta dimensión de innovación educativa se conforma por tres categorías: la primera es la naturaleza de la innovación y se desglosa en una subcategoría: 10) dimensión contextual, axiológica y explicativa. La segunda categoría se refiere al desarrollo de la innovación e incluye la subcategoría de 11) condiciones, factores y estrategias para la implementación. La tercera categoría se enfoca a la internalización del cambio, con una subcategoría 12) dimensión evaluadora y tipología (componente, grado de intensidad, modo y extensión). De igual manera, ambos actores, tanto docentes como estudiantes, contribuyen a la recogida de la información relacionada con las tres subcategorías, mientras que se considera relevante el cuestionario reflexivo para la categoría de internalización del cambio.

Tabla 4. *Clasificación de categorías y subcategorías por fuente de información*

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Fuente de información
Educación Imaginativa (Egan, 1997; 2005; Egan y Judson, 2018; Fettes 2005)	Formación en didáctica imaginativa	Comprensión de los principios teóricos de la educación imaginativa	Estudiantes Docentes asesores
		Comprensión de la planificación didáctica imaginativa	Estudiantes Docentes asesores Documental: Planificaciones didácticas y cuestionarios
		Experiencia de involucramiento emocional e imaginativo de docentes en formación	Estudiantes Docentes asesores
Formación didáctica (Shulman, 1986, 1987; Klafki, 1995)	Conocimientos y actividades significativas de razonamiento y acción pedagógica	Comprensión del contenido	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas y cuestionarios
		Transformación de la comprensión del contenido en comprensión didáctica-pedagógica del contenido	Estudiantes Documental: cuestionarios
		Conocimiento didáctico-pedagógico	Estudiantes Docentes asesores Documental: Planificaciones didácticas y cuestionarios
		Evaluación de la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes en los contextos de práctica	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas
Práctica reflexiva (Schön, 1998)	Formación para la práctica reflexiva	Reflexión desde la práctica	Estudiantes Docentes asesores Documental: cuestionarios
		Reflexión sobre la práctica	Estudiantes Docentes asesores

			Documental: cuestionarios
Innovación educativa (Rivas, 2000; De la Torre, 1994)	Naturaleza de la innovación	Dimensión contextual, axiológica y explicativa	Estudiantes Docentes asesores
	Desarrollo de la innovación	Condiciones, factores y estrategias para la implementación	Estudiantes Docentes asesores
	Internalización del cambio	Dimensión evaluadora: tipología (componente, grado de intensidad, modo y extensión)	Estudiantes Docentes asesores
			Documental: cuestionarios

Elaboración propia

El siguiente paso en la elaboración de los guiones de entrevista consiste en el desarrollo de las preguntas según el orden cronológico aproximado de las actividades que se realizan durante el ciclo escolar correspondiente a la línea de investigación de Educación Imaginativa.

En ciclos escolares anteriores, el orden ha sido el siguiente: 1) convocatoria a participar en las líneas temáticas de investigación, 2) asignación de docentes y selección de estudiantes a las líneas temáticas de investigación, 3) introducción al tipo de investigación a realizar, 4) introducción a la teoría y práctica de la Educación Imaginativa, 4) desarrollo de las planificaciones con enfoque de Educación Imaginativa, 5) planificación de la aplicación de las sesiones de práctica, 6) desarrollo de las sesiones de práctica-aplicación de las planificaciones didácticas con enfoque de Educación Imaginativa, 7) reflexión y análisis sobre las aplicaciones, 8) escritura y presentación final de la tesis.

La secuencia de estas actividades permite dar cierta lógica a la conversación y a la búsqueda de los significados, sin embargo, es importante enfatizar que el diseño de los guiones es flexible y abierto a modificaciones según el curso de las entrevistas y según los temas que emergen. Finalmente, se establece la relación de cada una de las preguntas elaboradas para cada guión de entrevista con cada subcategoría (Anexo C).

Por lo tanto, un resumen de los pasos a seguir para la elaboración de los guiones de entrevista consiste en los siguientes pasos:

- Clasificación y desglose de dimensiones del modelo teórico-explicativo en categorías y subcategorías
- Desarrollo de preguntas según el orden cronológico de actividades de la línea de investigación y según las dimensiones, categorías y subcategorías
- Relacionar directamente las preguntas de cada guion con las subcategorías correspondientes

- Seleccionar preguntas relevantes para las subcategorías, categorías y dimensiones
- Envío de guiones a revisión de expertos.

Validación de contenido mediante revisión de expertos

Con el fin de validar los contenidos de los instrumentos elaborados previo a su aplicación, se sometieron a una revisión de expertos con la finalidad de determinar la relevancia, la suficiencia y la coherencia de las preguntas según las dimensiones, categorías y subcategorías, así como claridad de su formulación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se solicitó a 5 expertos en total hacer una revisión de los guiones para estudiantes y docentes. Entre los expertos, tres son profesores investigadores de la Universidad de Sonora. Adicionalmente, se solicitó a dos profesores investigadores externos a la institución, de la Universidad de Simon Fraser, expertos en la teoría de la Educación Imaginativa.

Se envió un formato (Anexo D) a los revisores que incluyó el objetivo general y específicos de la investigación, así como la tabla adjunta en el Anexo C que determina la relación de las dimensiones, categorías, subcategorías y fuentes de información con las preguntas de los guiones. Después se presentaron cuatro criterios generales con el fin de dar una guía abierta y flexible a su retroalimentación, entre ellos: relevancia, coherencia, claridad y suficiencia de las preguntas de los guiones.

Al final del formato se presentaron los guiones de entrevista por separado, con espacios en cada pregunta para añadir comentarios u observaciones en caso de considerarlo necesario, dejando una sección de comentarios generales al final. De acuerdo a los formatos recibidos por parte de cada experto con sus observaciones, se agruparon los comentarios por dimensiones para realizar los ajustes pertinentes a cada pregunta. Los formatos enviados al profesorado de Canadá fueron traducidos al inglés, y posteriormente, los comentarios recibidos en inglés fueron adaptados a las preguntas en español.

Tabla 5. *Valoración cualitativa de preguntas dirigidas a estudiantes*

Pregunta	Dimensión de Educación Imaginativa	Experto
P5	Se sugiere reformular del siguiente modo: ¿cuáles fueron los momentos claves en tu comprensión de la educación imaginativa durante el programa? ¿Qué crees que contribuyó? Se asume que tiene una comprensión de esta teoría. Se sugiere reformular: ¿cómo crees que estas actividades te ayudaron?	2, 3, 5
P6	Se sugiere: Preguntar cómo se sienten respecto a la teoría para captar la respuesta emocional hacia la misma teoría. Se sugiere pedir que resuman los aspectos más importantes de la educación imaginativa como si los estuvieran describiendo a algún compañero o compañera.	1, 2, 5

P10	Se sugiere definir qué se busca saber con esta pregunta. Se sugiere agregar: ¿hay otros conceptos o aprendizajes sobre educación imaginativa que te ayudaron en el proceso de planificación?	2
P11	Se sugiere aclarar: ¿en comparación a otros formatos? Se considera que esto es un aspecto técnico y que por lo tanto es de menor relevancia. En todo caso, ya se asume en la pregunta anterior como una característica de la enseñanza que se lleva a cabo. Se sugiere reformular: ¿Notaste ventajas con respecto a la manera en la que planifican anteriormente?	1, 3, 5
P12	Se sugiere reconsiderar el título de la subcategoría “internalización de herramientas cognitivas” Se sugiere añadir: ¿Y cómo te sientes ahora sobre el tema? Se sugiere reformular: ¿Identificaste algo sobre el tema que te provocara alguna emoción (positiva/negativa)?	1, 2, 4
P13	Se sugiere preguntar si resultó difícil o fácil pensar imaginativamente sobre el tema. Se considera que es poco clara la inclusión de la pregunta y que de alguna manera repite aspectos con preguntas de la 9-12.	1, 2

Pregunta	Dimensión de formación didáctica	Experto
P7	Se sugiere agregar: ¿cómo te sentiste sobre el tema cuando lo elegiste –curiosa, emocionada, aburrida, ansiosa...? Se sugiere reformular: ¿Por qué elegiste (o aceptaste) este tema para hacer las planificaciones?	2, 5
P8	Se sugiere reformular para clarificar el proceso de moverse del conocimiento del contenido al conocimiento pedagógico. Se sugiere reformular el verbo a: aplicar, traducir.	1, 4
P9	Se sugiere considerar la posible respuesta y reformular la pregunta de acuerdo a esto. Se sugiere agregar: ¿crees que la educación imaginativa te ayudó a comprender el tema de manera distinta o te ayudó a ver partes del tema que no habías visto antes? Se sugiere reformular: ¿Cómo era tu conocimiento del tema al iniciar cuando lo elegiste o te fue asignado?	1, 2, 5
P14	Se sugiere reformular o agregar que se comparta el ejemplo de su actividad favorita y que explique el por qué.	1, 2
P15	Se sugiere añadir a la pregunta algo relacionado con la incorporación de aspectos imaginativos/emocionales en los ejercicios de evaluación.	1, 2

Pregunta	Dimensión de práctica reflexiva	Experto
P16	Se sugiere reconsiderar de acuerdo a las actividades que se logren realizar.	2
P17	Se sugiere añadir lo siguiente: “Además de lo que ya mencionaste, hay algún conocimiento específico...”	2
P18	Se sugiere preguntar específicamente sobre determinadas actitudes o dar ejemplos.	2, 5
P20	Se sugiere señalar que experiencia y actividades en específico se hace mención.	3
P21	Se sugiere revisar los criterios para el registro anecdótico. Se recomienda añadir: ¿te habría ayudado contar con cierto tipo de retroalimentación o guía para sacar provecho a este instrumento?	1, 2
P22	Se sugiere reformular para evitar preguntas dicotómicas: ¿Qué retos enfrentaste durante esta experiencia? ¿Cómo los enfrentaste?	5
P23	Se sugiere reconsiderar la relevancia de esta pregunta.	2, 3
P25	Se recomienda reformular: ¿hay algo más que te gustaría decir sobre lo que aprendiste de esta experiencia que no hayas mencionado previamente?	2

Pregunta	Dimensión de innovación educativa	Experto
P2	Se sugiere preguntar sobre su relación con su propia imaginación, si se reconocen como alguien imaginativo o si les atraen cierto tipo de actividades que se consideran creativas o imaginativas como aquellas relacionadas con las artes.	2

P3	Se sugiere añadir: ¿cómo crees que se distingue de otras experiencias de formación docente? (o bien, otras líneas de investigación) Se sugiere añadir verbo “aprender” en la pregunta, de la siguiente manera: ¿Qué esperabas aprender de esta línea cuando te inscribiste?	2, 3
P19	Se recomienda aclarar la pregunta.	1, 2
P22	Se sugiere aclarar y reconsiderar el término de habilidades didácticas en la sección previa.	3
P26	Se aconseja añadir: ¿tienes recomendaciones para mejorar?	2
P27	Se aconseja añadir: ¿tienes recomendaciones para mejorar? Se recomienda reconsiderar qué tipo de apoyos institucionales se visualizan para la elaboración de las tesis.	2, 3

De acuerdo con los comentarios generales sobre las preguntas dirigidas a estudiantes se considera que la suficiencia de las preguntas es vasta, la coherencia y lógica en su mayoría adecuada. Las sugerencias se encaminaron a la búsqueda más profunda de los significados relacionados con la imaginación y el propio entendimiento de sus experiencias. En cuanto a las preguntas dirigidas a docentes, se recibieron las siguientes recomendaciones:

Tabla 6. *Valoración cualitativa de preguntas dirigidas a docentes asesores*

Pregunta	Dimensión de Educación Imaginativa	Experto
P7	Se recomienda reorientar la pregunta a la acción de enseñar Sugerencias: ¿cuál ha sido su experiencia al enseñar este enfoque a sus estudiantes? ¿Podría describirme cómo ha sido su experiencia de enseñar este enfoque a sus estudiantes?	3, 5
P8	Se propone especificar más la pregunta.	3, 5
P10	Se sugiere considerar el tipo de respuesta posible. Se recomienda reformular la pregunta: ¿Cuáles han sido las respuestas de sus estudiantes al aprender sobre conocer esta teoría?	1, 5
P11	Se recomienda reorientar la pregunta para indagar más sobre la experiencia con la elaboración de las planificaciones. Se sugiere reformular: ¿Podría describir platicar cómo hacen sus planificaciones con enfoque imaginativo los estudiantes a diferencia de las planificaciones que hacen normalmente?	1, 5
P12.	Se sugiere reformular: ¿Cómo han sido las experiencias de sus estudiantes con el diseño de las planificaciones con enfoque imaginativo? ¿Han tenido dificultades? ¿Cómo lo han resuelto? Se sugiere incluir lo siguiente: ¿cuáles han sido las experiencias más exitosas? ¿Cuáles han sido los aciertos?	5
P13	Se recomienda cambiar “notar” por “percibir”.	5
Pregunta	Dimensión de formación didáctica	Experto
P15	Se recomienda vincular de manera más clara a los aspectos pedagógico-didácticos. Se sugiere reformular: ¿Podría compartir un ejemplo de alguna actividad de las planificaciones que considere usted que demuestre el conocimiento didáctico de sus estudiantes? ¿Por qué llamó su atención esta actividad?	1, 5
Pregunta	Dimensión de práctica reflexiva	Experto
P16	Se recomienda reconsiderar el uso del término “práctica”, ya que puede confundir. Se sugiere reformular: ¿Qué habilidades de planificación didáctica percibe que emplean sus estudiantes a través de esta experiencia? ¿Ha notado mejoras en estas habilidades?	3, 5

P17	Se sugiere aclarar si se refiere a estudios del profesor o del estudiante. Se aconseja cambiar “usar” por “emplear”	3, 5
P18	Se recomienda usar el término de “competencias actitudinales”	5
P20	Se sugiere cambiar la pregunta: ¿Podría describir el proceso o la metodología que utiliza para orientar a sus estudiantes en la realización de su tesis?	1, 5
P21	Se sugiere considerar vincular de manera más clara el uso de estos registros anecdóticos con la educación imaginativa.	1
P23	Se sugiere aclarar la diferencia sobre la experiencia a la que se refiere en la pregunta 19 y en esta. Omitir preguntas dicotómicas.	3, 5

Pregunta	Dimensión de innovación educativa	Experto
P2	Se sugiere añadir a la pregunta: ¿hay alguna experiencia o interés en particular, o ciertos valores que contribuyeron a esta decisión?	2
P3	Se recomienda reformular la segunda parte: ¿de qué manera han cambiado estas expectativas?	5
P6	Se recomienda reformular: ¿Qué expectativas percibe de sus estudiantes al integrarse a esta línea?	5
P9	Se sugiere reformular “importante que un futuro profesor(a) aprenda”	3
P19	Se recomienda especificar qué habilidades, conocimientos y actitudes. Se sugiere cambiar notar por percibir, y añadir cuáles cambios en lugar de “de qué manera o cómo”	1, 5
P22	Se sugiere indagar sobre el posible efecto que pudiera tener la educación imaginativa en las reflexiones de los estudiantes. Se sugiere incluir las habilidades didácticas, cambiar notar por percibir, y añadir cuáles cambios en lugar de “de qué manera o cómo”	1, 3, 5
P27	La pregunta se considera un poco alejada y se considera focalizar la formación que se ofrece al estudiante. Se sugiere cambiar “compartir” por “difundir”	3

De igual forma, los comentarios generales sobre las preguntas dirigidas a docentes asesores se refieren a las sugerencias específicas de cada pregunta. De acuerdo a las revisiones recibidas se hicieron los ajustes pertinentes en ambos guiones.

Fiabilidad, autenticidad y credibilidad

Para los estudios cualitativos existen diversas maneras de reducir los posibles sesgos que pueden tener influencia en la recolección y en el análisis de los datos. Creswell (2014) menciona que para hablar de validez cualitativa es necesario abordar la confiabilidad, autenticidad y credibilidad mediante el uso de varias estrategias como la triangulación de fuentes de información, la comprobación de los hallazgos con los participantes, las descripciones densas, la declaración de supuestos, creencias, conocimiento previo del investigador, el informe entre pares, o la revisión de auditores externos, entre otras.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2005) señalan el debate sobre la necesidad de cuestionar conceptos asociados a un paradigma positivista como es la validez, y en su lugar, hablar de cristalización. Con ello, Laurel (p. 208, citada en Denzin y Lincoln, 2005) se refiere a la reformulación del imaginario conceptual

de validez mediante la metáfora de un cristal que permite indagar sobre el fenómeno de manera multidimensional y a través de distintos ángulos, haciendo énfasis en su simetría y substancia. Es decir, en lugar de hablar de triangular con el fin de validar resultados, se busca responder a qué tan auténtico y confiable es el conocimiento que se genera sobre la realidad estudiada, concebida no como algo fijo y estático, sino como un objeto en movimiento y cambiante.

Para fines de esta investigación, y en línea con los principios fenomenológicos (Moustakas, 1994; Van Manen, 2003), se integra el procedimiento de puesta entre paréntesis mediante la descripción del rol del investigador como una de las estrategias que aborden la confiabilidad del estudio. Adicionalmente, se utiliza la estrategia de triangulación de fuentes de información, y la revisión de expertos en el desarrollo de los instrumentos.

En este sentido, se considera relevante resaltar que la investigadora de esta tesis doctoral ha tenido un rol previo en la línea de investigación de Educación Imaginativa de la escuela normal en donde se llevó a cabo el estudio. En el 2016 fue invitada a impartir una charla sobre el tema de Educación Imaginativa a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

Derivado de esta charla, la actual coordinadora de la línea de investigación, expresó interés en integrar un proyecto mediante el cual los estudiantes pudieran aprender sobre este enfoque educativo. Revisando con las autoridades correspondientes de la institución y espacios curriculares disponibles para hacerlo, se autorizó abrir una primera convocatoria para integrar la línea temática de Educación Imaginativa. Para esto, se solicitó a la investigadora su asesoría externa relacionada con la teoría y la práctica de la Educación Imaginativa, quien a su vez, continuó siendo acompañada por miembros del Imaginative Education Research Group (IERG) ahora Center for Imagination in Research, Culture and Education (CIRCE).

Dentro de las tareas de asesoría externa en las que participó la investigadora se incluyen la impartición de sesiones de introducción a la teoría, talleres para el desarrollo de las planificaciones didácticas imaginativas, y la revisión y retroalimentación de planificaciones. En el ciclo escolar 2020-2021, la coordinadora fue quien llevó a cabo estas actividades, acompañada por un miembro del consejo académico de CIRCE.

Las experiencias previas de la investigadora mediante su rol de asesora con el fenómeno de estudio han sido de las principales causas de interés para estudiarlo, ya que a raíz de ellas se percató de los retos a los que se enfrentan las y los estudiantes al interactuar de manera flexible y profunda sobre los temas

de enseñanza. Ya sea por comunicación directa, o mediante las sesiones en los talleres, año tras año las y los estudiantes expresaron dudas y dificultades similares. Esto ha llevado a la investigadora a centrar su atención y cuestionarse aspectos claves como la formación didáctica e investigativa que han vivido durante sus estudios en la escuela normal.

Aunque en el ciclo escolar en el que se realizó el acopio de la información la investigadora no tuvo contacto previo con las y los estudiantes seleccionados, en ciclos escolares anteriores, del 2016 al 2019, acompañó a las y los docentes en su comprensión de la teoría y práctica de la Educación Imaginativa. De modo que, algunas y algunos de los docentes asesores que continuaron participando este ciclo escolar ya han trabajado con la investigadora en actividades de acompañamiento. Se prestó especial atención a este aspecto durante las conversaciones y el análisis con el fin de reducir la posible influencia en los datos obtenidos a partir de las entrevistas.

Por consiguiente, no solo se busca colocar entre paréntesis las expectativas, juicios y supuestos que se derivan de las experiencias previas de la investigadora en el momento de la recolección y análisis de los datos, sino en todo el proceso de la investigación. Con ello se busca lograr un acercamiento distinto, natural y con apertura al fenómeno de estudio. Tanto Van Manen (2003) como Moustakas (1994) resaltan la dificultad de suspender por completo los conocimientos previos, predisposiciones, o suposiciones durante la investigación. Sin embargo, ambos consideran necesario el ejercicio de hacerlo explícito para guardar distancia de forma deliberada y constante.

Según Tufford y Newman (2010) es común el debate sobre qué es lo que se coloca entre paréntesis y cómo se lleva a cabo este procedimiento. Sin embargo, resaltan tres estrategias para realizarlo: redactar memorandos durante el acopio y análisis de datos como ejercicio reflexivo, redactar un diario reflexivo desde el proceso de formulación de la pregunta de investigación y mantenerlo a lo largo del proceso, y participar en diálogos o entrevistas con personas externas a la investigación con el fin de hacer conciencia sobre los propios juicios y sesgos. Por lo tanto, se toman en consideración las tres estrategias para el desarrollo de esta investigación.

Adicionalmente, debido a que tanto el discurso, como el texto, las actitudes, y las acciones permiten un acercamiento a los significados de las experiencias (Fuster-Guillen, 2019), se elige la triangulación de fuentes de información como una de las estrategias de validación en el uso de técnicas cualitativas de recolección de los datos (Creswell, 2014). En este estudio, las tres fuentes de información se refieren a: 1) entrevistas a estudiantes participantes en la línea de Educación Imaginativa, 2) entrevistas a docentes-

asesores de la línea de investigación en la escuela normal, y 3) documentos escritos como las respuestas al cuestionario reflexivo de estudiantes. De esta manera, la triangulación de fuentes de información pretende añadir profundidad y rigor a la investigación (Denzin y Lincoln, 2005).

Procedimiento de recolección de datos

La actividad que compete a esta sección consiste en la recogida de la experiencia tal como se vivió. El procedimiento se describe a continuación en cinco fases principales, adaptando el modelo de Manig, Márquez y Madueño (2018) a esta investigación. La primera se refiere a la fase de apertura en la que se realizó un primer acercamiento al campo mediante la cual se consideró la recolección de documentación relacionada con la organización de la línea temática de investigación del ciclo escolar 2020-2021, el cronograma de actividades y documentos informativos disponibles de los años previos que tiene de trayectoria la línea temática de Educación Imaginativa desde el ciclo 2016-2017. Durante el semestre 2020-2 se solicitaron dichos documentos e información a la coordinadora de la línea, a quien se le informó previamente de la investigación y las entrevistas que se estarían haciendo durante el semestre 2021-1.

En una segunda fase se solicitó una sesión informativa y de sensibilización con las y los docentes asesores con el propósito de darles a conocer aspectos generales de la investigación. Al iniciar el semestre 2021-1 se contactó de nuevo a la coordinadora para solicitar la sesión informativa y esta se llevó a cabo durante el mes de enero. En esta sesión estuvieron presentes las y los 4 docentes asesores de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa, por lo que se les informó de la investigación y se solicitó su participación en entrevistas, así como la participación de sus estudiantes en entrevistas. Las y los docentes estuvieron de acuerdo y dieron a conocer algunas cuestiones logísticas en cuanto a la manera en la que desarrollarían la tesis sus estudiantes, ya que se presentaron ajustes debido a la situación de la pandemia.

La tercera fase consiste en el diseño de guiones de entrevistas y revisión a expertos. El primer ejercicio de diseño de los guiones se realizó durante el semestre 2020-2, sin embargo, de acuerdo a las observaciones del comité tutorial, se realizaron ajustes. Durante el mes de febrero se enviaron los guiones de entrevista dirigidos a docentes y estudiantes para su revisión por parte de expertos, cinco profesores investigadores con trayectoria y experiencia en diversos campos que abarca la investigación.

De acuerdo con los comentarios y observaciones recibidas, se hicieron los ajustes pertinentes y se seleccionaron las preguntas para la primera entrevista con docentes y estudiantes. Para las y los docentes

asesores se seleccionaron las preguntas de la 1-10 y la 20, 21 y 27 del guión de entrevista, mientras que para estudiantes se seleccionaron de la 1-8.

Posteriormente, en la cuarta fase se solicitaron de manera individual las primeras entrevistas a las 11 estudiantes, y a las y los 4 docentes asesores. El proceso fue el siguiente:

- Se solicitó a la coordinadora de la línea de investigación los correos del resto de los docentes asesores para enviarles la invitación a la entrevista.
- Se les envió la invitación a las y los docentes asesores vía correo electrónico.
- Se llevaron a cabo dos entrevistas en febrero y dos entrevistas en marzo.
- Se solicitó a los docentes los correos electrónicos de las estudiantes que asesoran este ciclo escolar para enviarles la invitación a la primera entrevista.
- Se envió la invitación a las 11 estudiantes de la línea de investigación, sin embargo, solo se pudo contactar a 8 de ellas con quienes se tuvo la primera entrevista.

Las entrevistas a las y los docentes asesores se llevaron a cabo durante el mes de febrero y marzo, mientras que las entrevistas a las estudiantes se llevaron a cabo entre febrero, marzo y abril mediante videollamadas por Zoom. Las y los informantes accedieron a la grabación de la entrevista en video y audio, lo cual se les informó mediante el correo de invitación a la entrevista y se volvió a pedir su consentimiento verbal al iniciar la videollamada. Durante las entrevistas, se mostraron atentos, receptivos y participativos. Al finalizar cada entrevista, se les recordó que se les solicitaría una segunda parte de la entrevista, a lo cual también accedieron.

Tabla 7. *Datos generales de las primeras entrevistas*

Participante	Fecha y hora de la entrevista	Duración de la entrevista
D1	17 de febrero a las 3:00 PM	46 minutos
D2	18 de febrero a las 5:00 PM	55 minutos
D3	01 de marzo a las 4:00 PM	33 minutos
D4	12 de marzo a las 12:00 PM	44 minutos
E1	25 de febrero a las 5:00 PM	33 minutos
E2	09 de marzo a las 5:00 PM	27 minutos
E3	10 de marzo a las 5:30 PM	25 minutos
E4	18 de marzo a las 11:00 AM	24 minutos
E5	18 de marzo a las 4:00 PM	28 minutos
E6	19 de marzo a las 5:00 PM	25 minutos
E7	15 de abril a las 4:00 PM	26 minutos
E8	21 de abril a las 4:00 PM	32 minutos

Posteriormente, se tuvo un segundo acercamiento a las y los informantes para solicitar la segunda parte de la entrevista durante el mes de mayo, pero las entrevistas transcurrieron de mayo a julio. De las y los cuatro docentes, solo participaron tres, mientras que de las 8 estudiantes, participaron solamente 7.

Tabla 8. *Datos generales de las segundas entrevistas*

Participante	Fecha y hora de la entrevista	Duración de la entrevista
D1	26 de mayo a las 12:30 PM	50 minutos
D2	25 de mayo a las 7:00 PM	79 minutos
D3	22 de junio a las 5:00 PM	30 minutos
E1	27 de mayo a las 6:30 PM	65 minutos
E2	01 de junio a las 3:30 PM	44 minutos
E3	01 de junio a las 6:30 PM	38 minutos
E4	31 de mayo a las 4:00 PM	35 minutos
E5	21 de julio a las 4:00 PM	62 minutos
E6	21 de junio a las 6:00 PM	49 minutos
E8	25 de mayo a las 8:30 PM	77 minutos

Finalmente, la quinta fase consistió en el acopio de fuentes documentales como las respuestas de los cuestionarios reflexivos de estudiantes. Considerando que se realizó un primer contacto con una la coordinadora como informante clave durante el mes de octubre y que el acopio de las fuentes documentales terminó en julio, el trabajo de campo tuvo una duración total de 9 meses.

Métodos y técnicas para analizar los datos

Dentro de las actividades de investigación de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), la tercera corresponde a los métodos y técnicas para analizar los datos. Con este proceso de reflexión fenomenológica hermenéutica se busca “intentar aprehender el significado esencial de algo” (p.95). Si bien no es tarea sencilla, Van Manen sugiere algunas pautas para analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas.

Ayala-Carabajo (2017) sostiene que, a diferencia de los métodos empíricos orientados a recoger el material experiencial, los métodos reflexivos en la fenomenología hermenéutica tienden a profundizar en las estructuras esenciales de la experiencia. Para esto, Van Manen (2003) recurre a “los análisis temáticos, a la reflexión lingüística, a las entrevistas conversacionales, entre otros” (p.60).

En relación con el análisis temático, los temas se refieren a las estructuras de lo que constituye la experiencia, en este caso una experiencia de múltiples capas, entre ellas: la experiencia de aprender sobre Didáctica Imaginativa y lo que esto conlleva como la planificación didáctica, el acto de enseñar, o bien,

la experiencia de enseñar, guiar y acompañar a futuras y futuros docentes en el proceso de aprender a enseñar imaginativamente e investigar sobre esto simultáneamente.

En este sentido, los temas de Van Manen (2003) difieren de las dimensiones, categorías y subcategorías que orientan la recogida de datos experienciales y se refieren a aquellos temas significativos que aportan a la noción del fenómeno y que emergen de los relatos obtenidos de las y los informantes. Para Van Manen hay tres maneras en las que se pueden encontrar las temáticas. Esto es mediante una “aproximación holística o sentenciosa, una aproximación selectiva o de marcaje y una aproximación detallada o línea a línea” (p.110).

El primer tipo de aproximación, es decir, holística o sentenciosa, se refiere a realizar una lectura de las descripciones de las experiencias vividas en búsqueda de frases que capturen su importancia y significado central. El segundo tipo, la aproximación selectiva o de marcaje se refiere al discernimiento de frases que parecen revelar los aspectos específicos, particulares y esenciales de las experiencias. Y el tercer tipo de aproximación, detallada o línea a línea se refiere a la lectura de frase por frase en búsqueda de aquello que pueda revelar sobre la experiencia descrita.

Ayala-Carabajo (2017) clasifica estas aproximaciones en dos tipos de reflexión: macro-temática y micro-temática. La reflexión macro-temática incluye la aproximación holística o sentenciosa, mientras que la reflexión micro-temática incluye la aproximación selectiva o de marcaje y la aproximación detallada o línea a línea. Adicionalmente, según Ayala-Carabajo (2017), la reflexión lingüística permite indagar sobre las expresiones comunes, manifestaciones verbales e incluso significados etimológicos de palabras que parecen tener importancia interpretativa en la identificación de la esencia del fenómeno estudiado.

Van Manen (2003) resalta la importancia del proceso de escritura en el proceso de investigación fenomenológica hermenéutica, por lo que la redacción del texto forma parte crucial tanto de las fases descriptivas como interpretativas. El autor denomina a una parte del proceso de escritura como la redacción de transformaciones lingüísticas, refiriéndose a la reflexión e interpretación relacionada con las temáticas identificadas mediante las transcripciones de las experiencias recopiladas.

Con el fin de determinar si las temáticas son o no esenciales, Van Manen (2003) recomienda utilizar el método de la reducción que, a su vez, más que un solo método se refiere a un conjunto de actitudes de fondo y actividades requeridas por parte de la o el investigador que abonan a la coherencia de una investigación fenomenológica hermenéutica. Ayala-Carabajo (2017) clasifica las modalidades de

reducción propuestas por Van Manen (2003) y las distingue de acuerdo a su objeto de análisis, su finalidad y su procedimiento.

Tabla 9. *Modalidades de reducción de Van Manen*

Modalidad	¿Cuál es la actitud esencial?	¿Qué se reduce?	¿Para qué se reduce?	¿De qué forma se reduce?
Heurística	Asombro ante el mundo	Actitud humana natural de lo “dado-por-supuesto”	Abrir el “camino” para la comprensión y el conocimiento. Provocar cuestionamiento profundo del significado de un aspecto de la experiencia vivida.	Convertir en “extraño” lo que nos es familiar. Percepción clara, de forma novedosa y única, de las cuestiones ordinarias e ignoradas.
Hermenéutica	Apertura constante y radical hacia el fenómeno	Todas las interpretaciones: pre-comprensiones, esquemas y prejuicios y motivaciones del investigador (psicológicas, políticas e ideológicas).	Superar los sentimientos privados o subjetivos, inclinaciones o expectativas que pueden desviarnos hacia comprensiones prematuras, ilusas, unilaterales acerca de un fenómeno y evitar que lo entendamos tal como es vivido.	Conciencia autocrítica desarrollada como escritura: *Detección de los intereses personales y pre-comprensiones. *Análisis crítico. *Examinar diferentes fuentes y estratos de significado del fenómeno.
Fenomenológica	Orientarse hacia la experiencia tal como es vivida	Todo conocimiento, teoría, significado teórico, creencia en lo real / irreal.	Evocar concreción o significado vivido.	Revisión de teorías: *Desvelar concepciones y tematizaciones teóricas o científicas que recubren el fenómeno de una forma abstracta. *Examinar posibles intuiciones fenomenológicas.
Eidética	Recobrar el mundo tal como aparece antes de cualquier construcción cognitiva.	Todo significado incidental, la particularidad de la experiencia vivida	Detectar los posibles aspectos esenciales de la experiencia (experiencias humanas posibles). Surgimiento de patrones de	Comparar el fenómeno con otro/s relacionado/s pero diferente/s (variación imaginativa). Imaginar el fenómeno con la

			significado o temas.	supresión y/o variación de los elementos esenciales fruto del análisis temático.
Metodológica	Fusionar la vida reflexiva y pre-reflexiva de la conciencia.	Todo método o técnica de investigación.	Buscar o inventar el enfoque más apropiado para el fenómeno de estudio	Inventar una racionalidad narrativa flexible/crear un texto y un método para investigar y representar el fenómeno en cuestión. Texto fenomenológico.

Nota: Reproducido de Ayala – Carabajo, 2017, p.108

De esta manera, las distintas modalidades de reducción para llevar a cabo el análisis temático se vinculan con todo el proceso de investigación, no solamente con la fase descrita en el presente apartado. La distinción consiste en que, en esta parte de la investigación, ya se cuenta con la información experiencial y se desarrolla la fase de interpretación mediante la escritura. Si bien Van Manen (2003) menciona que no hay un método único para trabajar el texto, si sugiere desarrollarlo mediante alguna estructura coherente con el mismo fenómeno estudiado. Se considera importante resaltar que la fenomenología hermenéutica no busca desarrollar generalizaciones en torno al fenómeno, más bien busca la teoría de lo único (Van Manen, 2003; Ayala-Carabajo, 2017) mediante el descubrimiento de aquello que hace que ese fenómeno sea lo que esencialmente es.

La estrategia metodológica considerada para el análisis e interpretación de resultados para la indagación de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa considera principalmente la triangulación de datos, esto se refiere a la recopilación de diversas fuentes para indagar el mismo fenómeno (Janesick, 2000). En el caso de esta tesis, las fuentes contempladas como las más relevantes y con posibilidad de develar significados de la experiencia, son: los testimonios directos obtenidos mediante entrevistas a estudiantes, quienes viven las experiencias que se investigan; los testimonios obtenidos mediante entrevistas a docentes, quienes cumplen el rol de asesores de tesis en el desarrollo de estas experiencias; y las respuestas escritas a un cuestionario reflexivo que contestó el estudiantado con la finalidad de completar sus propias investigaciones, sin embargo, se utilizan en esta tesis con el fin de enriquecer la estrategia de triangulación, aportando así al rigor y profundidad en los significados (Creswell, 2014).

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las entrevistas se siguen las estrategias del análisis temático, derivadas de la fenomenología-hermenéutica de Van Manen (2003; 2016): la aproximación holística, la aproximación selectiva y la aproximación detallada. De manera que, partiendo de una lectura y exploración amplia de los testimonios, es posible identificar el sentido y la narrativa de cada participante. Esto se enriquece con el análisis más detallado de frase por frase, que permite identificar los detalles y las particularidades de las experiencias vividas. Posteriormente, se capturan estas ideas en frases que puedan expresar el significado tal como lo vive el participante (Van Manen, 2016).

Siguiendo la lógica del Análisis Interpretativo Fenomenológico (Larkin y Thompson, 2012), a raíz del análisis por caso individual, se procede a la identificación de patrones que permitan reconocer temas que coinciden entre los distintos casos, pero también temas que difieren o que resultan ser alguna excepción. De esta manera es posible pasar a un proceso inductivo de categorización, partiendo de un análisis centrado en la perspectiva *emic* hacia la perspectiva *etic* (Guzmán-Valenzuela, 2014).

Por otro lado, para el análisis e interpretación de los testimonios obtenidos mediante las entrevistas son lo que Ruiz-Silva (2004) llama información producida. Esto es, debido a que no existiría si no se hubieran realizado las entrevistas, o bien su existencia depende y se produce para esta tesis. Por el contrario, las respuestas escritas del cuestionario reflexivo son parte de los trabajos de tesis que realizan las y los estudiantes y estos existen independientemente de la investigación realizada sobre las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa. Es decir, esta fuente es información recopilada y es información con un origen y propósito distinto a los testimonios, debido a que no está dirigida directamente al investigador, sino que cumple una intención formativa.

Por otro lado, tomando en consideración a Rodríguez (2021), el análisis del trabajo docente implica la revisión del trabajo prescrito (planeaciones), efectivo (sesiones de clase) y representado (sentido que da el profesor/a al trabajo). En el caso de esta tesis, las dimensiones pertinentes son el trabajo prescrito y representado. En el último caso, el trabajo representado es explorado mediante las entrevistas, pero también mediante las respuestas del cuestionario, ya que en él se aborda la reflexión de la experiencia vivida de la planificación con enfoque de Educación Imaginativa.

De este modo, para las respuestas escritas del cuestionario reflexivo se utiliza la misma lógica del Análisis Interpretativo Fenomenológico (Larkin y Thompson, 2012) el cual puede ser empleado tanto para fuentes escritas como para fuentes orales. Así, también se realiza un análisis por caso, y se procede a la revisión horizontal de los distintos casos para encontrar contrastes y puntos en común. Finalmente,

se pasa a explorar la relación entre los distintos temas que emergen a raíz de la construcción de categorías, obtenidos mediante las diversas fuentes de datos.

Descripción del proceso de análisis de datos

El proceso de análisis de los datos parte de la transcripción de los videos de cada entrevista. Al terminar con las transcripciones, se tomó en cuenta la recomendación de Kvale (2011) para asegurar la fiabilidad, revisando detenidamente cada transcripción con el fin de identificar y eliminar posibles errores. Posteriormente, se procesaron en el programa de cómputo MAXQDA para analizar datos de tipo cualitativo.

En el primer ciclo de codificación se consideraron los métodos elementales, principalmente mediante la asignación de códigos in vivo y descriptivos. También se utilizaron los métodos afectivos con los códigos de emociones y de valores. Los códigos descriptivos se utilizaron con el fin de sistematizar los códigos en temas básicos que surgen de los datos como respuestas a las preguntas de la entrevista. De acuerdo con Saldaña (2013), estos permiten identificar los tópicos de los datos para organizarlos, no tanto los contenidos en sí.

Los códigos de emociones se utilizaron para identificar sentimientos, sensaciones y emociones asociadas a determinadas experiencias y situaciones relevantes. Los códigos in vivo se usaron en la identificación de frases y segmentos considerados valiosos para la comprensión de los significados de los informantes. Mientras que los códigos de valores se emplearon para identificar aspectos que las y los informantes resaltan como importantes y de valor, así como actitudes referentes a la experiencia personal y la experiencia del otro. De este modo, con la codificación del primer ciclo, se realizó una aproximación selectiva o de marcaje (Van Manen, 2003) por frase y conjunto de frases de cada entrevista para recuperar los significados que resaltan para las y los informantes.

En este primer ciclo de codificación de las transcripciones de las primeras entrevistas a docentes, se identificaron 19 códigos mayores y 123 sub-códigos vinculados a los primeros. Posteriormente, al revisar continuamente las transcripciones y narrativas personales de cada participante, se hizo una primera reducción de 19 a 6 códigos mayores y de 123 a 14 sub-códigos. El proceso consistió en la agrupación de códigos y sub-códigos que contienen significados y temáticas similares. Esto resultó en la eliminación de 13 códigos y 109 sub-códigos, mientras que algunos se renombraron con la finalidad de representar de la manera más explícita lo que abarca cada uno de ellos, aunque aún con el tipo de código descriptivo

que indica Saldaña (2013). También, se extendió la amplitud que abarcaban algunos segmentos codificados con el fin de ilustrar mejor el contexto del significado.

Después de una segunda reducción, realizada mediante la búsqueda de vínculos y temáticas emergentes entre los segmentos que conformaban cada código, se reagruparon 7 códigos dominantes que obtuvieron saturación con 10 o más segmentos. A partir de la revisión detallada de los segmentos que construyen cada código, se reagruparon formando 3 categorías principales. Finalmente, se reformularon las categorías con el fin de representar, en un lenguaje descriptivo y expresivo, los significados subyacentes de los testimonios.

La categorización sigue la lógica del análisis temático de Van Manen (citado en Saldaña, 2013) quien señala que los temas, o bien en este caso las categorías, sirven para capturar aquello que se desea comprender del fenómeno que se estudia, por lo que estos surgen de la agrupación de los códigos dominantes o subcategorías que se formaron mediante los ciclos del proceso de codificación.

Capítulo 4. Resultados

La estructura de este capítulo es la siguiente: primero, se presenta una narrativa de cada participante, en la sección inicial se describen las del equipo de docentes y después, se exponen las narrativas de cada estudiante. En el primer nivel de análisis, se toman en consideración las características de una narración contempladas por Bruner (1991) como la secuencialidad, el dramatismo, los actores involucrados y sus metas, motivaciones, acciones e instrumentos empleados. Particularmente, se exploran los significados individuales mediante la identificación de la tensión dramática o bien, el problema motor (Estévez, 2009) como una unidad de sentido visible en el recuento de su experiencia vivida.

En relación con este último aspecto, en cada narrativa personal se señala al menos un conjunto de opuestos binarios –herramienta cognitiva que corresponde al entendimiento oral desde la teoría de la Educación Imaginativa (Egan, 1997)– con la finalidad de hacer evidente la tensión dramática percibida en los significados de cada participante. Es decir, aquel conflicto emocional que persiste y da sentido a su relato. De esta manera, se alude también a la imaginación del lector, buscando evocar la conexión emocional e imaginativa con las historias compartidas en esta investigación mientras se comparten datos relevantes.

Esto, comprendido como narrativa desde la postura teórica de Egan (1997), tomando en cuenta que la narrativa permite estructurar las experiencias pedagógicas vividas que, a su vez, constituye tensiones entre principios contrapuestos (Van Manen, 1998; 2003). Por consiguiente, los opuestos binarios se utilizan como un marco analítico para comprender las tensiones visibles sobre cómo cada participante vive y da sentido a su experiencia.

La selección de la herramienta cognitiva de opuestos binarios, como un marco analítico, se plantea como un instrumento útil para enriquecer el uso de las narrativas personales en la descripción de los significados de las experiencias vividas. Asimismo, Egan (1997) reconoce en ella una estructura de pensamiento humano que es universal para todas las culturas. No obstante, así como cualquier herramienta cognitiva, si es empleada inadecuadamente puede llevar a interpretaciones erróneas de la realidad. Por esto, la idea es usarlos “con fines conceptuales y de orientación sobre fenómenos complejos, poniéndolos bajo algún tipo de control conceptual inicial” (Egan, 1997, p.40).

En un segundo nivel de análisis, se describen las categorías que emanan del análisis temático de los datos (Van Manen, 2003), comprendidos como significados colectivos de cada grupo. Aquí, el propósito

consiste en profundizar en la complejidad de la realidad que existe entre los opuestos binarios identificados en las narrativas personales.

En las categorías temáticas se toman en consideración las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa como una innovación didáctica en el contexto de la escuela normal. Esto es, no solamente porque la Didáctica Imaginativa es un enfoque novedoso en la institución y en general en el país, sino porque plantea una mejora en los procesos de enseñanza, para favorecer el aprendizaje significativo mediante la transformación de actividades docentes como la planificación didáctica. De modo que, las categorías buscan ilustrar los distintos aspectos del proceso innovador mediante los significados de docentes y estudiantes.

Significados de docentes: experiencias de formación en Didáctica Imaginativa

Esta sección describe la narrativa de cada docente, donde a cada una se le atribuye un título que busca resaltar la esencia de sus testimonios y posteriormente se indican los conjuntos de opuestos binarios identificados como significativos y estructurantes. Después se presenta la descripción de cuatro categorías temáticas de significados colectivos de docentes: 1) motivos para involucrarse en la innovación: mejorar, disfrutar y crecer, 2) la práctica de la educación imaginativa como esencial, 3) aprendizajes valiosos, logros y obstáculos de estudiantes, 4) roles de docentes en la innovación: liderazgo y acompañamiento.

Narrativas personales de docentes

Los cuatro integrantes del equipo docente fueron entrevistados una vez, mientras que solo tres se entrevistaron una segunda ocasión. Las siguientes descripciones estructuran, con un estilo narrativo, la experiencia vivida del equipo docente que es interpretada por la investigadora. Estas reflejan algunos conjuntos de opuestos binarios abstractos que muestran de manera más nítida las tensiones dramáticas que impulsan los significados de cada persona.

Docente 1. La Educación imaginativa tiene el potencial para cambiar el sistema educativo.

Opuestos binarios: Ilusión / decepción

También: logro / frustración; estabilidad / cambio; apatía / involucramiento

“Mis expectativas son ambiciosas porque me pregunto sobre las posibilidades. Mientras más sé, pienso en más posibilidades para aplicar Educación Imaginativa en el sistema educativo mexicano, pero me limito a mí misma porque es un sistema complejo y diferente. Aun así, pienso que la Educación Imaginativa puede llegar a cambiar la manera en la que vivimos.”

Cuando Docente 1 aún era estudiante, tuvo excelentes maestros y maestras. De ellos recuerda claramente sus lecciones, sus voces y el entusiasmo con el que enseñaban. Sin embargo, también tuvo otras maestras y maestros, de quienes desafortunadamente recuerda muy poco. En su trayectoria como formadora de docentes, se pregunta por qué es capaz de recordar solo algunas de sus maestras o maestros: ¿acaso es por su personalidad? ¿Su conocimiento? ¿Su carisma? ¿Qué es lo que los aparta de los demás? ¿Qué las hace buenas maestras o maestros?

Durante su segundo año como formadora de docentes, tuvo su primer encuentro con la Educación Imaginativa. Estaba entusiasmada por conocer esta teoría y por compartir su aprendizaje con sus estudiantes porque veía el potencial que podía tener en su proceso de ser docentes. En ese año, propuso a la directora de la institución integrar de alguna manera la Educación Imaginativa. Así, llegaron a un acuerdo de integrarla como una línea temática de investigación.

Las líneas temáticas de investigación también eran algo novedoso para la institución, así que el proyecto implicaba dos grandes retos: dar a conocer la teoría de la Educación Imaginativa y guiar a estudiantes en sus proyectos de tesis de investigación incorporando este enfoque.

De esta forma, Docente 1 fue asignada a esta línea y no solo eso, sino que estuvo a cargo de un equipo de docentes quienes a su vez guiarían a otros estudiantes en sus tesis de investigación. Por esto, adquirió un rol de líder con el proyecto, y tuvo que buscar maneras de acercar esta teoría a tanto a sus estudiantes como al equipo de docentes, con el propósito de desarrollar sus propias investigaciones. Así fue como comenzaron a estructurar la línea temática de investigación. Decidieron que las y los futuros docentes aprenderían lo básico de la Educación Imaginativa e investigarían sobre su aplicación en el contexto de la educación básica, conectando la teoría con el plan de estudios nacional.

Docente 1 participó y movilizó al equipo docente con mucha ilusión de poder concretar ideas y cambios verdaderos en la experiencia de formación inicial docente. Aunque con el paso de los años, notaba que el grado de compromiso de su equipo era muy diverso, y eso le dificultaba consolidar ciertas actividades.

En cuanto a su propio aprendizaje sobre la Educación Imaginativa, logró encontrar algunas respuestas satisfactorias a sus interrogantes sobre la docencia, lo cual alimentaba constantemente su ilusión y compromiso con el proyecto. Se dio cuenta de que, las y los maestros que recordaba con más frecuencia, utilizaban ‘herramientas cognitivas’, y no solo esto, sino que encontró un patrón recurrente: eran docentes empleaban la narrativa de maneras distintas para presentar y jugar con los temas de clase.

Al participar de nuevo en la línea temática de investigación de Educación Imaginativa, siendo este su quinto año, sus ganas de continuar con el proyecto la impulsaron a reflexionar sobre cómo le gustaría aplicar de manera más completa este enfoque didáctico en su práctica docente. No obstante, se enfrenta con una sensación de decepción y frustración al pensar cómo podría usar las herramientas cognitivas y priorizar el involucramiento emocional de sus estudiantes mientras debe cubrir las exigencias y demandas rutinarias que implica ser docente. Su problema es que ella siente que se queda atrás con los programas si pone atención a la imaginación y a las emociones, ya que son aspectos poco tomados en cuenta en los planes y programas oficiales.

En particular con esta generación, percibió al inicio bastante confusión e incluso apatía por parte de sus estudiantes. En gran parte se enfrentó con la desilusión de sus estudiantes porque no podrían aplicar sus planificaciones, y sus investigaciones solo se concentrarían en las reflexiones sobre la experiencia de planificar bajo este enfoque.

Esto le hizo preocuparse bastante por hacer que sus estudiantes tuvieran una experiencia consistente y significativa con la Educación Imaginativa. Era muy importante para ella que pudieran sentir algo, tanto por el tema de sus tesis, como por el tema que eligieron para desarrollar sus planificaciones. Se sintió frustrada porque percibió desinterés, lo cual interpretó por el silencio de sus estudiantes, y la poca comunicación que tenían con ella de manera virtual. Se preguntó constantemente cómo provocar este involucramiento emocional, sobre todo cuando la pandemia y otras circunstancias habían causado distintos tipos de malestar e inestabilidad emocional.

Al paso de las semanas, sintió un poco más de alivio cuando durante una sesión virtual con el grupo logró identificar que habían alcanzado cierto grado de reflexividad sobre lo significativo que había sido para ellas ponerle atención a su imaginación y emociones en el proceso de planificación. En estos momentos, pudo percibir el entusiasmo por aprender sobre Educación Imaginativa a través de los comentarios y actitudes que demostraban. Esta experiencia ha sido un ejemplo de su propia capacidad de resiliencia y de tolerar la frustración al buscar apoyar a sus estudiantes, pero también es un testimonio de la resiliencia de sus estudiantes, porque también perseveraron en completar sus trabajos.

Docente 2. La Educación Imaginativa rescata lo que se perdió en la formación docente

Opuestos binarios: Voluntad / Imposición.

También: alegría / miedo; reconocimiento / invisibilidad.

“La educación imaginativa es simplemente una manera de hacer que los estudiantes disfruten el conocimiento, lo vivan y lo sientan. Y nosotros como docentes, lo disfrutamos con ellos.”

La Docente 2 pasó más de 20 años trabajando en educación básica antes de llegar a enseñar a ser formadora de docentes en esta institución. En este primer año, lleno de emoción e incertidumbre, fue asignada a trabajar en la línea temática de investigación de Educación Imaginativa. En ese momento, ella recuerda sentirse muy nerviosa, por la misma incertidumbre que le provocaban sus nuevas responsabilidades. Por un lado, no tenía experiencia asesorando tesis de licenciatura, y sobre todo, nunca había escuchado sobre la teoría de la Educación Imaginativa hasta que le dieron este rol como asesora de tesis.

Aún así, con estas emociones encontradas, también estaba muy entusiasmada por aprender algo completamente nuevo, y desde entonces se sintió feliz y orgullosa de pertenecer a este proyecto. Con esta sensación de orgullo, comparte que se ha inscrito a distintos talleres sobre Educación Imaginativa y que ha presentado ponencias con sus estudiantes en eventos nacionales. Para ella, esto ha sido una parte muy importante de su experiencia en este proyecto. Así, reflexiona cómo su práctica docente se ha vuelto más intencional al momento de buscar el involucramiento emocional e imaginativo de sus estudiantes. Algo central para ella ha sido compartir el gusto por el aprendizaje, tanto con los ‘grandotes’ (estudiantes normalistas) como con los ‘chiquitos’ (estudiantes de primaria), como ella dice.

En estos cuatro años como asesora, comparte alegremente que ha tenido experiencias enriquecedoras con sus estudiantes, ha visto el crecimiento y el sentido de pertenencia a la profesión de la docencia de ellas a raíz de su participación en esta línea temática. A pesar de reconocer las dificultades que han tenido en el proceso, y habiéndolas vivido ella misma, hace énfasis en los resultados positivos: sus estudiantes se dan cuenta de su potencial como docentes y aprenden a valorar su propia imaginación y la de sus estudiantes.

Con este grupo, tuvo mucho peso la falta de oportunidad para practicar, ya que para ella la Educación Imaginativa “se tiene que ver, sentir, tocar”. La práctica es esencial para aprender sobre esto, es crucial ver el involucramiento de las y los estudiantes para tener la experiencia completa de este enfoque; la planificación otorga un cincuenta por ciento y la práctica el otro cincuenta.

Esta perspectiva viene de su entendimiento sobre la Educación Imaginativa, ya que para ella, la esencia de este enfoque consiste en el disfrute del aprendizaje, a diferencia de aprender por obligación. Con esto en mente, comparte que la Educación Imaginativa contribuye de una manera muy particular a

la formación normalista principalmente al provocar emociones, tanto en docentes como estudiantes, y en no orientar sus planificaciones bajo el supuesto de que se ‘tienen’ que aprender ciertos contenidos, sino en buscar provocar emociones para lograr un aprendizaje significativo. Esto es lo que buscó compartir constantemente a sus estudiantes de la escuela normal para motivarlas en sus experiencias de planificación.

Por otro lado, Docente 2 muestra cierta inquietud y ganas de hacer que el proyecto crezca y tenga un mayor impacto, incluso a nivel internacional. Sabe y reconoce que todas las líneas temáticas que se trabajan en la escuela normal son sumamente valiosas, pero a la vez, le gustaría que el trabajo realizado con la Educación Imaginativa tuviera más soporte y fuera compartido de manera más abierta, y considera muy importante que sea reconocido por las y los líderes de su institución.

Docente 3. Educación imaginativa rompe con el paradigma tradicional.

Opuestos binarios: flexibilidad / rigidez

También: dinámico / rutinario; simple / complejo; monotonía / diferencia

“Cuando escuché sobre este tipo de planificación imaginativa, pensé que podría darle un giro a mi práctica docente y así acercar el conocimiento a mis estudiantes sin hacer lo mismo siempre”

El Docente 3 se describe a sí mismo como alguien abierto a aprender y con gusto por el estudio, así como por descubrir conocimientos nuevos. Es maestro de primaria y ha trabajado por dos años en esta institución, pero ha tenido experiencia como formador de docentes en otras instituciones con anterioridad. Su trayectoria con la Educación Imaginativa comenzó recientemente, al momento de asistir a una presentación en la escuela normal. Ahí mismo, recuerda haber sentido curiosidad al escuchar a una profesora hablar sobre Educación Imaginativa y el trabajo que se estaba haciendo ahí mismo con ese enfoque. Desde ese momento, su primera impresión fue que valía la pena aprender sobre esto y que, a la vez, podría ayudarle en su propia práctica docente para ambos niveles, primaria y educación superior.

Después de esa presentación, se puso en contacto con la profesora para ver cómo podría involucrarse en el proyecto. Así que le compartieron algunos recursos y lecturas y fue así como comenzó a explorar y aprender sobre la Educación Imaginativa de manera independiente. Naturalmente surgieron dudas y cuestionamientos asociados un poco más a la puesta en práctica de la teoría, así que nuevamente se acercó a su colega para continuar la conversación y seguir aprendiendo. A raíz de estas exploraciones iniciales comprendió que este enfoque ofrece algo totalmente distinto a lo que existe en este momento en las

escuelas. Encontró que la Educación Imaginativa difiere completamente de los paradigmas tradicionales que continúan permeando en el sistema educativo. Esto pareció motivarlo aún más para involucrarse en el proyecto de la escuela normal.

Uno de los aspectos más significativos para el Docente 3 es cómo la teoría sugiere aproximarse a la planificación. En su momento, buscó hacer uso intencional de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa con su grupo de primaria, y fue una experiencia que disfrutó, ya que se permitió explorar por ejemplo con el humor y el juego, herramientas que de manera rutinaria incluía poco en sus clases.

Sin embargo, aunque la manera de planificar capturó inicialmente su atención, también lo entiende como un proceso complejo que invita a la reflexión sobre el significado de conceptos centrales como educación e imaginación. Por lo mismo, cuando se integró como asesor de tesis de una estudiante de licenciatura en educación primaria, trató de ser muy cuidadoso en cómo abordó este tema.

Tanto a él como a su estudiante se les dificultó participar en el taller sobre Educación Imaginativa que se les ofreció en la escuela normal de manera virtual, por lo que hubo dificultades en el diseño de las planificaciones debido a las diferencias en la manera de planificar que se solicita en educación básica, un tanto más rígido. No obstante, reconoce el esfuerzo de su estudiante en buscar, mediante las actividades y el material seleccionado, involucrar las emociones de las niñas y niños.

Adicionalmente, tuvo un papel importante con el equipo docente, ya que ayudó al grupo de estudiantes a realizar el análisis de datos cualitativos, por lo que tuvo acceso a explorar las respuestas a los cuestionarios reflexivos que estaban analizando las alumnas. En ellos, notó que las estudiantes resaltaron varias diferencias entre esta manera de planificar y lo que usualmente hacen en la escuela normal para preparar sus clases, algo que había visto con su propia estudiante.

Sobre esto, nota que su experiencia con esta línea temática, tanto propia como lo que observó con las estudiantes, contribuye al aprendizaje de distintos enfoques y posturas pedagógicas, algo que permite mejorar la práctica docente constantemente. Para él, aunque hace énfasis en querer profundizar aún más en el aprendizaje de la Educación Imaginativa, presenta una oportunidad para trabajar con distintos ‘lentes’, y esto impulsa la flexibilidad pedagógica –algo sumamente importante en la docencia.

Docente 4. Propósito perdido sin la práctica de la Educación Imaginativa.

Opuestos binarios: esperanza / desesperanza;

También: innovación / rutina; entusiasmo / decepción; crecimiento / estancamiento

“Sí creo que hay un gran beneficio para los estudiantes al usar este enfoque, y más para los docentes en formación, porque están aprendiendo a enseñar...”

El Docente 4 es un formador de docentes con experiencia en distintos niveles, aunque empezó a trabajar en la institución hace dos años. Precisamente durante su primer año, fue invitado como lector a varios exámenes de grado. Recuerda haber escuchado y leído sobre distintos temas, pero un examen llamó particularmente su atención. En este examen se abordaba cómo utilizar algo llamado ‘Educación Imaginativa’ para enseñar temas ecológicos en educación básica. Esto, más las actividades y la experiencia que compartió la estudiante durante su examen provocaron su curiosidad y ganas de aprender sobre el enfoque. En ese momento, él se sintió reflejado con el tipo de enseñanza que se asocia con esta línea temática de investigación.

A raíz de esta participación, se acercó a la asesora de tesis de esta alumna para pedirle más información sobre Educación Imaginativa, y fue así como decidió incorporarse él mismo como asesor de tesis en esta línea temática de investigación. Había participado en otra de las líneas temáticas, más asociadas a los temas que él enseña, pero sentía un poco de estancamiento en cuanto a su propio aprendizaje e involucramiento. Para él, es importante sentirse emocionado y motivado, y en ese momento, quería aprender más sobre pedagogía y ya no tanto sobre la asignatura que imparte. Tampoco quería solamente ‘hacer su trabajo’ al revisar los trabajos de sus estudiantes, sino que buscaba cumplir el propósito de contribuir a su formación y enriquecer su desarrollo profesional.

De esta manera, al aprender sobre la teoría de la Educación Imaginativa encontró sentido y sustento a lo que ya trabajaba como docente en el aula. Para él, es muy interesante que esta teoría define ciertos tipos de comprensión y esto lo ayuda a relacionarlos con el nivel de madurez de sus estudiantes, ya que así encuentra cierta lógica sobre por qué hay actividades que funcionan mejor con un grupo o con otro.

Lo cierto es que tenía altas expectativas al involucrarse en esta línea, ya que le entusiasmaba mucho acompañar a sus estudiantes en este proceso de desarrollar y planificar clases significativas para sus niñas y niños. Sin embargo, en el momento, sus estudiantes se encontraban algo desvinculadas y desconectadas, y tuvo dificultades para acompañarlas y guiarlas de manera más cercana. Al tener que vivir este proceso a la distancia debido a la pandemia, este entusiasmo inicial se convirtió en desilusión al no tener la oportunidad de ver la puesta en práctica de las planificaciones de sus estudiantes.

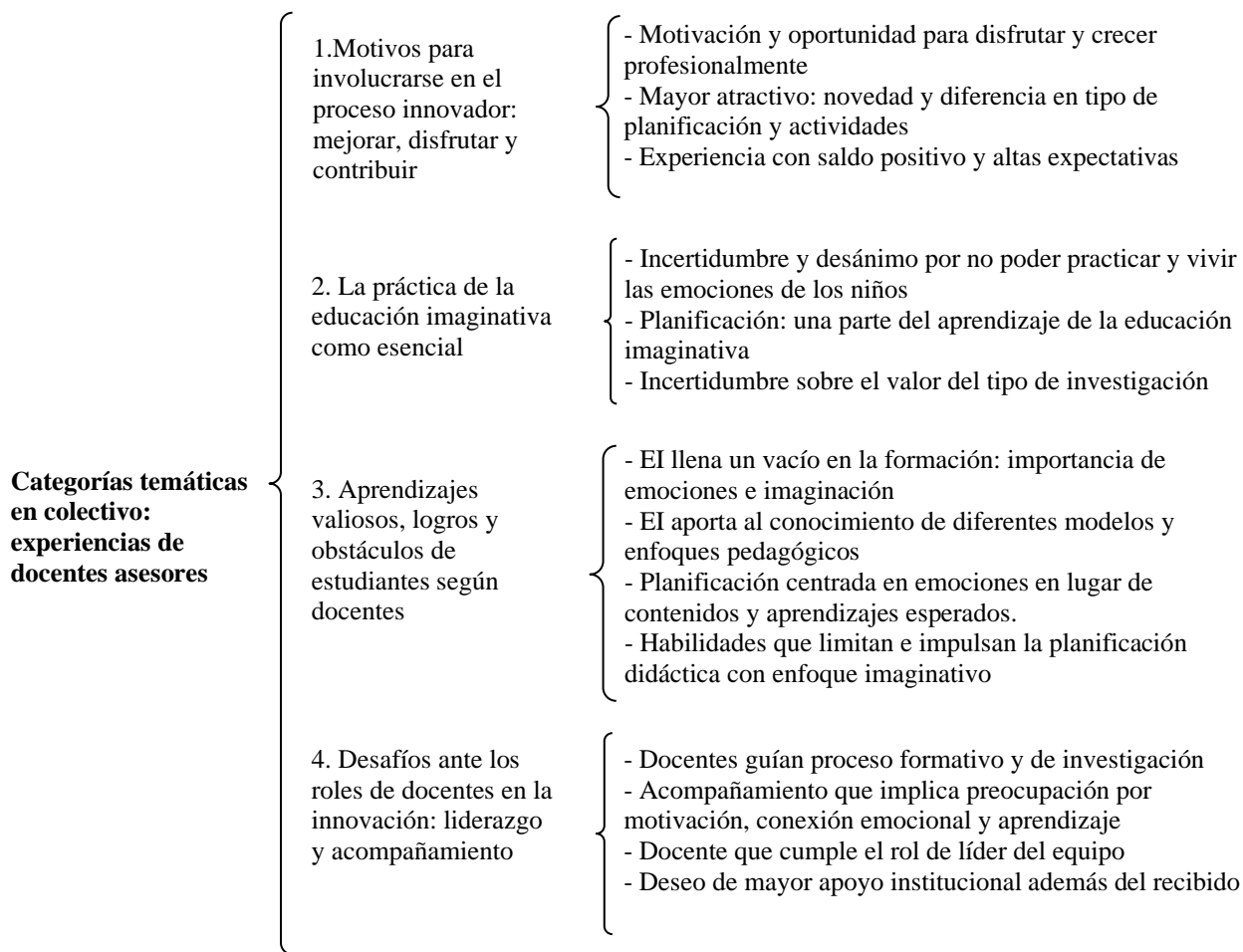
Parte de esa ilusión inicial recae en los beneficios que ve que puede tener el aprender sobre este enfoque durante la formación inicial, ya que son precisamente las y los estudiantes quienes estarán

impartiendo clases en educación básica, y es crucial fomentar el uso de herramientas que activen la imaginación y emociones.

Categorías temáticas de significados colectivos de docentes

En el segundo nivel de análisis se construyeron cuatro categorías sobre los significados de las experiencias vividas por el equipo de docentes, en colectivo. En la figura 4 se presenta la organización de categorías con sus respectivas subcategorías. La primera explora los motivos por los cuales se involucraron y continúan participando en la línea temática de investigación de educación imaginativa; la segunda se relaciona con la relevancia de la práctica en una experiencia de formación en didáctica imaginativa; la tercera se refiere a los aprendizajes y logros que observaron en sus estudiantes, así como los obstáculos que enfrentaron; y por último, la cuarta aborda los distintos roles que tuvo el equipo docente, desde acciones de liderazgo, y acompañamiento.

Figura 4. *Esquema general de categorías temáticas de docentes.*



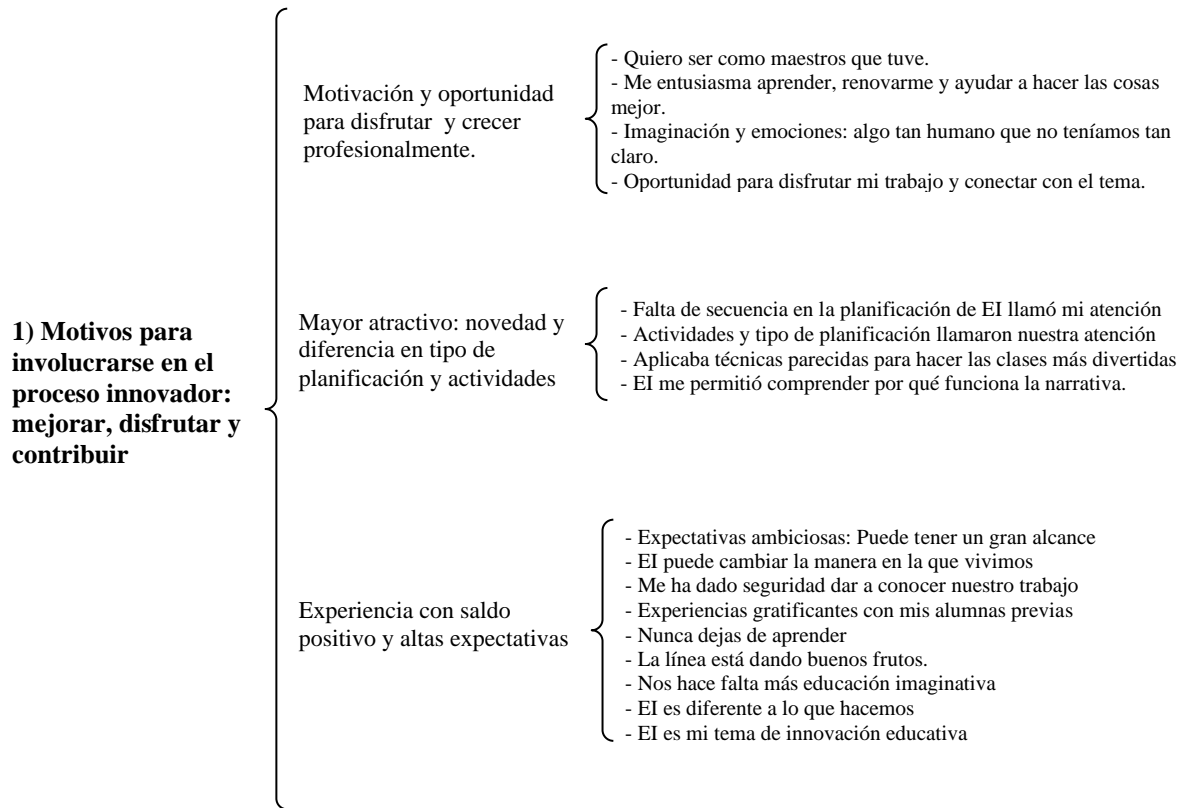
Motivos para involucrarse en el proceso innovador: mejorar, disfrutar y contribuir

Desde el año 2016 que se integró la Educación Imaginativa como una línea temática de investigación en la escuela normal del Estado de Sonora, se han conformado distintos equipos de docentes que cumplen el rol de asesores de tesis de estudiantes de licenciatura. Cada año y consecutivamente se vienen sumando docentes a los esfuerzos del proyecto. En el ciclo escolar 2020-2021, la línea contó con un equipo de 4 docentes que fueron asignados como asesores de 11 estudiantes.

El equipo es diverso en cuanto a su experiencia y familiaridad con la Educación Imaginativa, y a pesar de integrarse por distintos motivos, concuerdan en el deseo de aprender sobre las implicaciones de la teoría de la Educación Imaginativa en la práctica del contexto educativo mexicano. Asimismo, hay coincidencia en la visión positiva sobre los alcances actuales y posibles de la línea.

La primera categoría, visible en la Figura 5, abarca los motivos determinantes para su involucramiento en esta innovación, las razones por las cuales han permanecido o buscan seguir trabajando en el proyecto y las posibilidades que imaginan para la integración de la Educación Imaginativa en distintos contextos.

Figura 5. *Involucramiento de docentes en la innovación*



Motivación y oportunidad para disfrutar y crecer profesionalmente

En el equipo docente resaltó el interés inmediato en la Educación Imaginativa, y se han involucrado en el proyecto con la expectativa de encontrar herramientas para mejorar su práctica docente, o bien, para renovarse mediante un reto nuevo que les permite sentirse motivados. Por ejemplo, una docente resalta con entusiasmo que disfruta ser parte de esta línea temática de investigación y que su participación ha implicado una renovación constante: “... a mí me gusta, lo disfruto, me entusiasma aprender y es algo que es inacabado. Todos los días estás aprendiendo... vas agarrando experiencia, pero no quiere decir que ya no puedas adquirir más, simplemente te estás renovando, estás aprendiendo...” (Docente 2).

De igual manera, hace énfasis en el aporte central de esta teoría como algo que le agrada aprender: “Lo padre que es aprender sobre las emociones, la inteligencia, la imaginación... algo tan humano, tan de nosotros y que hasta cierto punto no lo veíamos o no lo teníamos tan claro” (Docente 2). Otro docente advierte su involucramiento en esta innovación como una oportunidad para disfrutar su trabajo y aprender

sobre algo que le motive: “... realmente de todas las tesis que me tocaba leer, esta se me hizo la más divertida, la más amena. Entonces pensé ... yo quiero estar donde al momento de estar revisando, pueda ser algo que disfrute más, me permita conectarme más. Sabía que tenía que leer, dar opiniones y todo... pero me quería expandir un poquito más... Pienso que ésta es la línea donde me gusta más el tipo de trabajo que se hace” (Docente 4).

Hasta el momento de sumarse al proyecto, la teoría de Educación Imaginativa era algo nuevo y desconocido para el equipo docente. Por lo mismo, expresan continuamente el impulso por conocer a profundidad lo que abarca. Un docente señala lo siguiente sobre sus expectativas al iniciar como asesor: “... quiero conocer más a profundidad la línea en cuanto a objetivos, duración, complejidad, información y tratar de ayudar a mis estudiantes en cada momento, porque a lo mejor ya he trabajado con otras líneas de investigación, pero con esta línea, siento que conocer a profundidad es lo más relevante” (Docente 3).

A pesar del entusiasmo que comparten por aprender, también expresaron haber sentido nervios por la misma característica de novedad que se le atribuye a esta teoría: “... me asignaron directamente a esa línea de investigación, y como todos me imagino, con muchos nervios de algo totalmente desconocido – a pesar de que ya tenía mis añitos como maestra de grupo y conociendo más o menos ciertos enfoques, pero este era totalmente nuevo” (Docente 2).

Mayor atractivo: novedad y diferencia en tipo de planificación y actividades

La Educación Imaginativa ha capturado la atención del equipo docente principalmente porque reconocen que la planificación didáctica sugerida es distinta a la que utilizan y porque encuentran una justificación teórica para el tipo de actividades que realizan en su propia práctica.

Por ejemplo, sobre la planificación didáctica un docente indica lo siguiente: “La planeación no tiene una secuencia como nosotros la conocemos; sí tiene elementos curriculares, pero no una secuencia en cuanto inicio, desarrollo y cierre. Y lo que me llamó mucho la atención fue ver cómo se trabaja esa planeación, que a lo mejor puede comenzar de cierta manera. Es un trabajo diferente a lo que nosotros como docentes estamos acostumbrados” (Docente 3).

Otro docente menciona que tanto la planificación como las actividades capturaron su interés: “Me gustó mucho el examen de una alumna en esta línea. Me gustaron las actividades que tenía y su descripción sobre cómo planeó las clases” (Docente 4). Este docente también logró identificar prácticas

familiares en las actividades que revisó inicialmente: *“Trabajé muchos años con niños, entonces yo aplicaba muchas técnicas parecidas. Para hacerlo más divertido”* (Docente 4).

De manera similar, una docente expresa haber encontrado en la teoría de Educación Imaginativa una explicación sobre la efectividad de ciertas herramientas, en específico, la narrativa: *“Sabía que estas estrategias funcionaban en la práctica, pero no tenía esta base teórica... Esperaba que esta línea me diera esa visión organizada de actividades que yo puedo utilizar. Esa era la expectativa. La teoría totalmente me hizo sentido, me gustó. Esperaba buscar un sustento teórico que me explicara por qué funciona la narrativa, aunque ya sé que funciona, porque claro que funciona”* (Docente 1).

Experiencia con saldo positivo y altas expectativas

A pesar de contar con distintas trayectorias dentro de la línea, el equipo docente visualiza varias posibilidades para continuar con su desempeño profesional relacionado con la Educación Imaginativa, no solamente en el contexto de la escuela normal donde laboran, sino que expresan con ilusión la posibilidad de colaborar con otras instituciones a raíz de la experiencia que han tenido hasta ahora.

Una docente contempla la idea de implementar la Educación Imaginativa en el sistema educativo mexicano: *“Tengo expectativas más ambiciosas porque al momento de estar conociendo más, pienso que se puede llegar a implementar de otra manera, que incluso dentro del sistema educativo mexicano hace falta tener esta estructura sólida, estas herramientas”* (Docente 1). Incluso llega a afirmar que podría *“... cambiar la manera en la que vivimos, una sociedad completa, porque a través de la educación es como se logran estos cambios”*.

Otra docente reconoció haber vivido experiencias gratificantes a partir de su trabajo como asesora con estudiantes de otras generaciones en la misma línea, y esto mismo la impulsa a reconocer que sigue con el entusiasmo de aprender más: *“... la experiencia con los trabajos que me ha tocado asesorar ha sido muy satisfactoria. Nunca dejas de aprender porque la imaginación de tus alumnos es ilimitada, infinita, cosas tremendas de bonitas...”*. (Docente 2).

El equipo de docentes concuerda con la proyección a futuro que visualizan para la línea temática de investigación de educación imaginativa en la escuela normal: *“Hasta ahorita ha tenido muy buena aceptación la línea en la normal. Es algo que va a dar y mucho. Está dando muy buenos frutos, sobre todo con esas alumnas que tuvieron la oportunidad”* (Docente 2). No solo reconocen los beneficios para las personas egresadas, sino que incluso buscan salir de los límites de la escuela normal donde trabajan: *“Yo le veo mucho futuro a esta línea de investigación, creo que solamente nos falta encontrar los*

contactos correctos. Podemos hacer conexiones con otras normales también. Se podría estar trabajando también en otras escuelas, si los maestros están interesados y no dudo que lo puedan estar. Ya sería cuestión de encontrarnos con quienes, e incluso hasta en particular. Creo que puede tener un gran alcance...” (Docente 1).

En el caso de otro docente, resalta el beneficio potencial y la necesidad que identifica con docentes en servicio: “... yo creo que sí nos hace falta un poquito más de educación imaginativa a los docentes que estamos en servicio, porque a lo mejor los muchachos que se están formando sí se les ofrece ese tipo de enfoque o metodología...” (Docente 3). De modo que continúa expresando interés en participar en algún curso que le permita profundizar en la aplicación de la Educación Imaginativa en distintos contextos.

Por su parte, una docente llega a identificar a la Educación Imaginativa como su tema de innovación, el cual ha dado frutos y oportunidades para desenvolverse profesionalmente: “... yo no tuviera todo este fruto de trabajo si no hubiera conocido educación imaginativa, ni participaciones en congresos, ¿qué les iba a ir a platicar? ¿Cuál sería mi tema de innovación educativa? ... yo no podría hacer nada si no tuviera este acercamiento al tema. No estuviera en ninguna línea o estuviera en la que sea, no sé.” (Docente 1).

La práctica de la educación imaginativa como esencial

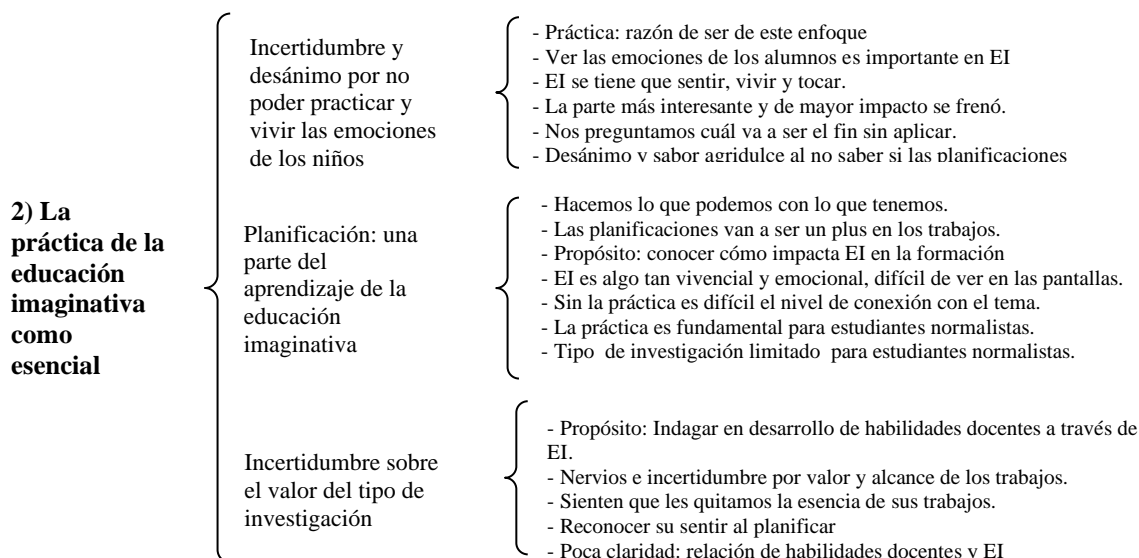
Debido a la pandemia, las y los estudiantes normalistas tuvieron poca experiencia de prácticas profesionales de manera presencial en las aulas de educación básica. El equipo docente mencionó que la situación fue difícil, ya que a pesar de que tenían un grupo de primaria o preescolar y tutoras o tutores asignados como parte de sus prácticas profesionales, su participación fue limitada. Esto se debió a que tuvieron muy poca interacción sincrónica con las niñas y niños, y sus tutoras y tutores aprovechaban el poco tiempo que tenían para trabajar directamente con el alumnado, sin dejar oportunidad a estudiantes normalistas para practicar.

Por esta razón, el equipo docente decidió hacer cambios en el tipo de tesis de investigación que realizaron sus estudiantes. Solicitaron que indagaran en el desarrollo de habilidades docentes mediante la experiencia de planificación que sugiere la teoría de la Educación Imaginativa. En ciclos escolares anteriores, estas planificaciones eran aplicadas y la investigación se enfocaba en el análisis y resultados de la práctica. El cambio consistió en eliminar la parte de la práctica en las aulas, lo cual tenía un gran peso con las generaciones de estudiantes que participaron en la línea temática en ciclos escolares anteriores, debido a la importancia de la práctica de la docencia en las escuelas normales. Por esto, el

equipo docente expresó sentir decepción y desánimo tanto por su parte, como de sus estudiantes, y en este caso se percibe como una experiencia incompleta, ya que no veían los resultados de la aplicación de sus planificaciones.

Por esto, en la categoría 2 se describen los significados otorgados a la práctica de la Educación Imaginativa mediante su cuestionamiento sobre el valor de hacer solamente las planificaciones. De este modo, es posible identificar que valoran la práctica de la Educación Imaginativa como un aspecto esencial en el aprendizaje de su teoría. Por lo mismo, para el equipo docente, el alcance de la innovación se ha visto limitado por la pandemia en el sentido de que no llegó a aplicarse en las aulas, como lograron hacerlo las primeras generaciones de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa.

Figura 6. Relevancia de llevar la Educación Imaginativa a la práctica



Incertidumbre y desánimo por no poder practicar y vivir las emociones de los niños

El equipo docente identifica y expresa emociones de desánimo percibidas en ellas y ellos mismos, así como en sus estudiantes por la falta de oportunidad para aplicar las planificaciones diseñadas de acuerdo a la teoría de la Educación Imaginativa. Una docente afirma que la razón de ser de este enfoque es la práctica: *“Sinceramente, nos quedamos a medias porque es la razón de ser, de trabajar con este enfoque. Desde el momento que se planifica, llevarlo a la práctica, y ver ese impacto, el reflejo de haber implementado ese enfoque, ver la respuesta en los alumnos. Esa es la parte que no van a tener”* (Docente 2).

Esta idea coincide con la de otro docente en cuanto a la dificultad para reconocer el impacto de sus trabajos: *“Creo que todos sentimos que esta línea de investigación está más hecha para aplicarla con los niños y niñas, y aunque salgan buenos trabajos la parte más interesante se está frenando porque no se ha podido aplicar. Si van a hacer los trabajos, pero lo que es de mayor impacto no se va a ver”* (Docente 4).

Incluso una docente comparte que sus estudiantes comenzaron a desmotivarse sobre el sentido del trabajo: *“Cuando supieron que no iban a practicar, la verdad que sí se les bajó la moral. Era fundamental que lo pusieran en práctica porque era con lo que iban a darse cuenta qué fue lo que realmente aprendieron y al saber que no lo iban a hacer, noté un desánimo inmediato. Ya no les hacía sentido nada, no entendían nada, y eso fue lo difícil”* (Docente 1).

Uno de los principales motivos por los cuales expresan darle tanto valor a la práctica tiene que ver con la misma comprensión de la teoría. Una docente en varias ocasiones resalta que la parte emocional de la Educación Imaginativa es difícil vivirla en circunstancias de una modalidad a distancia: *“Las actividades son mediante Whatsapp, y, aunque uno mande las actividades escritas, detalladas, una parte muy importante de educación imaginativa es ver, literalmente el desenvolvimiento de los alumnos y alumnas, las emociones; eso que no vemos cuando ya nos mandan un trabajo.”* (Docente 2). A lo que agrega: *“... definitivamente la educación imaginativa se tiene que sentir, se tiene que vivir, se tiene que tocar.”*

Planificación: una parte del aprendizaje de la Educación Imaginativa

Debido al valor atribuido a la práctica en estas experiencias, la planificación se consideró solamente como una parte del aprendizaje de esta teoría. Sin embargo, también se reconoce el potencial de esta vivencia para el desarrollo de habilidades para la docencia. El equipo docente reitera la dificultad vivida por sus estudiantes al perder la práctica con las niñas y niños. Esto lo relacionan con la experiencia de planificación: *“Es uno de los sinsabores que nos ha dejado la pandemia en cuestiones de la aplicación de la tesis con enfoque en educación imaginativa, que literalmente sí es muy visual, el interactuar con los alumnos, que puedes percibir sus emociones, que puedes darte cuenta”* (Docente 2).

También otra docente hace énfasis en este aspecto: *“yo creo que si no existe la práctica es difícil el nivel de conexión que pueda tener alguien con el tema, no porque no se pueda sino porque nunca se ha experimentado así, en estas condiciones y está bien complicado. Básicamente, sin la práctica es una tesis teórica, una revisión, un marco teórico. Entonces yo creo que la práctica es fundamental para el*

nivel que están trabajando porque los mayores aprendizajes de los normalistas son en la práctica” (Docente 1). Las docentes reconocen la dificultad de tener una experiencia novedosa de planificación sin ver los resultados en la práctica, incluso reconocen que es más complicado realizarlas debido a la importancia otorgada a las emociones e imaginación.

Por otro lado, también comentan que, aunque la experiencia de planificación pueda resultar limitada, tiene potencial para el desarrollo de habilidades para la docencia: *“(Las planificaciones) ... van a ser como un plus, un extra, van a llegar al punto de cómo se planifica bajo este enfoque... pero no va a ser el eje rector de su tesis. Su trabajo va a ser investigar sobre habilidades docentes y cómo el enfoque de educación imaginativa te ayuda o impacta en tu formación como docente”* (Docente 2).

Incertidumbre sobre el valor del tipo de investigación

Debido a la pandemia, el equipo docente tuvo que hacer cambios en el tipo de investigación que harían sus estudiantes. Inicialmente, sin saber si era posible aplicar las planificaciones de manera presencial, cada estudiante escogería un tema para investigar y justificar su abordaje mediante la Educación Imaginativa. Al ver lo complicado que sería tener estas experiencias de práctica, se tomó la decisión de omitir esa parte y dirigir la investigación al desarrollo de habilidades docentes a través de la planificación didáctica con este enfoque.

Sobre esto, describen el propósito de la tesis: *“La idea es que se indague un poquito en el tema de habilidades docentes, de manera que ellas se adentren a la teoría de educación imaginativa, conozcan cómo funciona, cuál es la manera de desarrollar las planificaciones y que a través de revisar también los elementos con los que el docente también desarrolla habilidades, en este caso específicamente de la planificación, pues ellas hagan una indagación profunda”* (Docente 1).

Por este motivo se expresó incertidumbre respecto al valor y alcance de este tipo de investigación: *“Me siento nerviosa, no sé qué palabra utilizar. Como nunca se ha hecho, siento incertidumbre. Creo que va a tener valor, pero no sé el alcance, no sé las delimitaciones, como que la mente llega hasta cierto punto. No es lo mismo que yo pueda hojear un trabajo o ya tener la experiencia de haber hecho algún tipo de investigación así. Entonces me preocupa saber si le entienden, si ellas van a poder hacer estas indagaciones personales profundas o a lo mejor van a contestar por salir del apuro. No sé, es una locura, se me vienen muchas cosas a la cabeza”* (Docente 1).

A pesar de que hubo desánimo por parte de docentes y de estudiantes al omitir la puesta en práctica, debido a que se consideraba una parte esencial de los trabajos, el equipo buscó reconocer el valor de esta

experiencia: *“No es una implementación tal cual, ni de lo más rica, pero de lo perdido a lo encontrado. Tú como alumna, como maestra, ¿qué sentiste al planificar bajo este enfoque? Ahora ellas son el objeto de estudio, ellas se manifiestan a ver el antes y el después, cuando no lo conocían y ahora que lo conocen. Pero con la limitante de que no la van a poner en práctica”* (Docente 2).

Todo esto provocó también que hubiera poca claridad en cuanto al cambio del propósito de las tesis de investigación: *“Sí van muchas correcciones, por ejemplo, lo de habilidades docentes como que no lo tenían muy claro. Tuvieron que ver trabajos anteriores para más o menos darse una idea... conectarlo con habilidades docentes, relacionarlo, es donde han batallado un poco”* (Docente 4).

Aprendizajes valiosos, logros y obstáculos de estudiantes

El equipo docente, al hablar sobre su rol como asesoras y asesores de tesis, reconocen el valor de esta experiencia para sus estudiantes en términos de los aprendizajes y logros que observaron en sus trayectorias. Sin embargo, también notaron algunos obstáculos que les generaron preocupaciones sobre las vivencias significativas que esperaban para ellas.

Asimismo, concuerdan en que las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa aportan a la formación normalista por tres aspectos clave: uno, por la prioridad dada a las emociones e imaginación; dos, porque es un enfoque flexible que permite a sus estudiantes expandir su conocimiento sobre diversos modelos y teorías pedagógicas; y tres, porque les permite indagar de manera reflexiva en sus habilidades para la docencia. También, la misma formación que han recibido en la escuela normal, les permite aprovechar esta experiencia en cierto sentido, pero a la vez, las limita en otros aspectos.

Figura 7. *Valor de la experiencia para estudiantes*

3) Aprendizajes valiosos, logros y obstáculos de estudiantes

<p>EI llena un vacío en la formación: importancia de emociones e imaginación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algo tan de nosotros: sentimientos, emociones, inteligencia. - EI se trata de educar con el cariño, la emoción y los sentimientos. - Me quedo con la conciencia emocional: respeto a sentir antes del pensar
<p>EI aporta al conocimiento de diferentes modelos y enfoques pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece el acervo cultural, profesional y personal de estudiantes. - Enriquece el trabajo con diferentes posturas, enfoques y modelos pedagógicos - Rompe el paradigma de una escuela tradicional. - Abre más opciones y permite más flexibilidad en la enseñanza.
<p>Planificación centrada en importancia emocional en lugar de dimensiones lógicas de contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Limitantes: planificación diferente y no ver resultados de su aplicación - Mayor riqueza: avivar emociones en los niños. - Preocupación de estudiantes: diseñar actividades significativas - Nuestra preocupación: cómo hacerles sentir algo sobre el tema
<p>Habilidades que para docentes limitan e impulsan la planificación didáctica con enfoque de EI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organización, orden de ideas, coherencia y estructura - Identifican necesidades de niños y propio estado emocional. - Uso previo de historias, juegos y dramatizaciones. - Sin seguridad suficiente para hacer diseños únicos. - Avance: estudiantes identifican si involucran su imaginación. - La imaginación es central en el proceso de la planificación. - Conocimiento de sí mismas, introspección y autorreflexión. - Estudiantes resilientes, perseverantes y tolerantes.

Educación Imaginativa llena un vacío en la formación: importancia de emociones e imaginación

El equipo docente reconoce que la Educación Imaginativa da prioridad a aspectos que se profundizan poco durante la formación inicial docente, refiriéndose a las emociones y a la imaginación. Una docente comenta: *“considero que es algo tan de nosotros, la emoción, los sentimientos, la inteligencia; darle un sentido a eso no lo tenemos tan fresco, tan claro en la formación que tuvimos en la normal”* (Docente 2). También, la misma docente señala que precisamente *“de eso se trata la educación imaginativa, de educar con el cariño, emoción, sentimientos, y que aparte se cumpla con el propósito”*.

Otra docente coincide, haciendo énfasis en la prioridad que la formación tradicional da al pensamiento sobre la emoción: *“Yo me quedo con la emoción, con la conciencia emocional, independientemente de una situación de aprendizaje ... parece algo muy simple, pero hasta evitamos sentir. Siempre estamos pensando y en función a lo que pensamos, sentimos, pero no sentimos solamente... Yo me quedaría con ese respeto al sentir antes del pensar”* (Docente 1).

En cuanto a la imaginación, también se menciona la importancia de rescatarla en los procesos de formación principalmente por el valor de reconocer las posibilidades existentes: *“Es importante rescatar la imaginación, que es algo sin límites. No tenemos por qué decir que el lápiz siempre va a ser amarillo*

y con el borrador rosa. Podemos hacer lápices de todos los colores, hasta colores que ni existen, porque tú pones el límite” (Docente 2).

Educación Imaginativa aporta al conocimiento de diferentes modelos y enfoques pedagógicos

Adicionalmente, se considera que la Educación Imaginativa es una teoría y un enfoque práctico que enriquece la formación inicial docente ya recibida. Esto debido a que consideran valioso que los estudiantes conozcan y dominen una variedad de aproximaciones teórico-prácticas para la enseñanza y puedan discernir sobre aquello que representa más valor para determinadas situaciones pedagógicas.

Sobre esto, una docente comenta lo siguiente: *“Es un enfoque nuevo, pero está sustentado en cosas de toda la vida... rescata lo que en algún momento se perdió. Sin dejar de lado otros tipos de enfoque y teorías, viene a fortalecer y engrandecer el acervo cultural, profesional y personal de los alumnos”* (Docente 2). En ese sentido, otro docente resalta que esto permite mejorar la práctica docente: *“es una primicia para un trabajo que nosotros tenemos que hacer bajo diferentes enfoques y de diferentes modelos pedagógicos. Porque nuestro actuar docente se va a llenando de cada uno, y en cuanto a más conozcamos, mejor va a ser nuestra práctica”* (Docente 3).

Asimismo, resaltan que la Educación Imaginativa *“rompe el paradigma de una escuela tradicional cien por ciento”* (Docente 3) y es bastante distinto a lo que se realiza habitualmente en la práctica docente de educación básica. De igual forma, otro aporte significativo para el equipo docente consiste en que esta teoría abre más opciones y diversifica las perspectivas para aproximarse a la enseñanza, viviendo la experiencia de que *“... hay otras maneras de hacerlo”* (Docente 1). De modo que *“... el beneficio para los alumnos es algo muy grande porque les estás enseñando para que sean maestros, para a ir a trabajar con niños y muchos agarrarían ese tipo de actividades y técnicas”* (Docente 4).

Planificación centrada en importancia emocional en lugar de dimensiones lógicas de los contenidos.

En cuanto a las planificaciones, el equipo docente describe algunas características que distinguen las vivencias de sus estudiantes con la Didáctica Imaginativa a diferencia de las planificaciones que realizan habitualmente durante su formación normalista. También, por un lado, resaltan que se preocuparon por hacer énfasis en la parte de la conexión emocional que subraya esta teoría, mientras que sus estudiantes se preocuparon por diseñar actividades verdaderamente significativas.

Un docente comenta que una de las limitantes se refiere a la diferencia de este tipo de planificación: *“Fue una limitante que esta planeación es diferente a lo que los normalistas o maestros de grupo estamos*

impuestos a hacer. También sale de un aprendizaje esperado, pero sí es algo más complejo. La muchacha me decía: maestro, ¿cómo le hago?, ¿cómo lo llevó a cabo?” (Docente 3). De manera similar, subrayando el aspecto de las emociones, otra docente describe: *“El diseño a lo mejor sí lo hicieron con ese requisito, pero yo no sé si al momento de estar trabajándolo realmente lo van a hacer de esa manera o se van a ir no más a la actividad directamente”* (Docente 1). Por lo que reconoce que le hubiera gustado ver los resultados de las aplicaciones para poder identificar claramente la conexión emocional de sus estudiantes con los temas.

A pesar de esto, una docente reconoce el beneficio que representa para las estudiantes, al menos tomar en cuenta la dimensión emocional en las planificaciones: *“Lo que les dejó más riqueza es avivar las emociones en los niños y niñas, porque la planificación que usaban regularmente es basada en contenidos, directamente en conocimientos, y en contraparte, con educación imaginativa es sentir, fomentar el gusto por aprender, fijarnos más en las emociones del estudiante, más que en lo que aprenda.”* (Docente 2).

Por otro lado, el equipo docente notó cierta preocupación de sus estudiantes por diseñar actividades significativas: *“... estaban muy preocupadas por si la actividad realmente iba a ser significativa, decían: qué padre la actividad, a lo mejor va a estar muy divertida, pero no sé si mi alumno va a aprender.”* (Docente 1). Esto, la docente comenta que pudo tener relación con la falta de la aplicación, ya que: *“están haciendo algo que no saben todavía en qué resulta, no lo han vivido antes y eso les genera mucha incertidumbre, de decir, si yo me conecto emocionalmente con el tema ¿los niños van a aprender? Siento que es un poco tabú todavía”*.

Al equipo docente les preocupaba cómo hacerles sentir algo por el tema. Es decir, que sus estudiantes vivan la conexión emocional que resalta la Educación Imaginativa: *“Les dijimos que se enfocaran en la parte de la emoción, que distinguieran primeramente la referencia emocional que tienen con respecto al tema y que a partir de ahí se ubicaran con las herramientas cognitivas... porque a diferencia de las planeaciones que están acostumbradas normalmente inician con la temática y buscan actividades que cumplen los aprendizajes esperados, pero no tienen alguna postura específica sobre qué representa para ellas enseñar ese tema, no era algo que parecía importante. Eso fue lo que quisimos transmitirles.”* (Docente 1).

Incluso, otra docente comenta que parte de la dificultad inicial tuvo que ver con el formato tan distinto con el que trabaja la Educación Imaginativa: *“Algunas tuvieron sentimientos encontrados al encontrarse*

visualmente con el formato y no saber cómo acomodar las herramientas dentro del círculo. Porque tenemos un estereotipo sobre eso, usamos el cuadrado y los aprendizajes van aquí y esto acá. Fue difícil salirse del cuadrado para meterse al círculo... primero que nada por el impacto de cómo pide trabajar la planificación el esquema.” (Docente 2).

Habilidades que para docentes limitan e impulsan la planificación didáctica con enfoque de educación imaginativa

Con el propósito de conocer cómo se llevó a cabo la movilización del conocimiento didáctico-pedagógico en esta experiencia, se le preguntó al equipo docente sobre aquellos conocimientos y habilidades que identificaron en sus estudiantes durante el proceso de planificación. Algunos aspectos mencionados se percibieron como limitantes para el ejercicio que sugiere la Didáctica Imaginativa, sin embargo, hubo otras características que impulsaron y beneficiaron sus vivencias.

Una de las docentes describe el uso de habilidades que, a pesar de ser buenas y necesarias, resultaron ser limitantes para la exploración de la imaginación de sus estudiantes: *“Yo creo que la organización o el orden de las ideas, coherencia y la estructura son sus habilidades porque las planificaciones de la normal tienen que tener mucho orden en cuanto a inicio, desarrollo y cierre. Y para ellas romper ese esquema está muy complicado. Entonces está muy coherente la actividad para la herramienta cognitiva. Hay mucha coherencia, pero tanta que parece analítica, no es tan profunda”* (Docente 1). Por este motivo, la creatividad e imaginación de sus estudiantes se percibió de alguna forma limitada.

Otra docente identificó que sus estudiantes fueron capaces de priorizar la identificación de necesidades de las niñas y niños, así como del propio estado emocional, algo que benefició las experiencias de planificación. Sobre esto último comenta: *“Algo que alcancé a percibir es que pusieron de manifiesto su sentir para poder llevar una planificación atractiva. Es una proyección de sí mismas, para poder sacar lo que ellas quisieran que sus niños tuvieran, sus alumnos. Yo creo que en general una habilidad que debemos de tener los docentes es saber identificar nuestro estado emocional para poder sacar lo mejor de ese estado emocional”* (Docente 2). Por lo anterior, señala que rescataron la empatía y el mismo gusto por enseñar, así como la importancia del dominio de los contenidos: *“Claro que también juega un papel importante el dominio de lo que estás por enseñar ¿no? No puedes enseñar algo de lo que no tienes ni la menor idea.”*

Sobre el uso de las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa, dos de las docentes notaron que sus estudiantes lograron utilizar bien la narrativa, las historias, el juego y la dramatización, esto

principalmente porque ya eran herramientas conocidas: *“Me estaban comentando, yo siento que sí hacíamos muchas cosas de estas, pero no sabíamos que era esto. Porque sí usábamos los chistes, las historias, pero no con este enfoque ya tan dirigidos”*. (Docente 2). Sin embargo, fue un poco más complejo integrar en sus planificaciones el uso de otras herramientas cognitivas: *“Quizás la metáfora no tanto, no es algo que tienen muy claro, ni chistes y humor. Se van a lo mismo de pedirle que cuente un chiste, que cuente algo chistoso, un poquito limitada la propuesta”* (Docente 1).

Por otro lado, uno de los aspectos centrales en el desarrollo de las planificaciones para la Didáctica Imaginativa es precisamente la imaginación del docente. En este sentido, el equipo docente expresó diversas perspectivas sobre cómo vieron el involucramiento imaginativo de sus estudiantes en el proceso de planificación. Para una docente, las planificaciones resultaron limitadas en creatividad debido a que se enfocaron en exceso en ejemplos tomados de generaciones previas: *“Fueron totalmente basadas en las planificaciones que tuvimos del año pasado, casi agarran y esa misma ¿no? Sí siento que le entendieron, pero como que todavía no generaron la seguridad suficiente para ellas hacer un diseño único o algo que no se hubiera visto antes”* (Docente 1). De modo que las ideas de sus estudiantes trascendieron poco según lo esperado.

Otra docente menciona que sí identificó la creatividad con que realizaron las planificaciones sus estudiantes: *“Estaban muy bonitas y muy padres y como que sí las disfrutaron, sí pusieron empeño, creatividad, como queriendo lucirse para sí mismas”* (Docente 2). A pesar de que las posturas son distintas entre el equipo docente, se reconoce que hubo un avance significativo en el reconocimiento de la importancia de la propia imaginación de sus estudiantes como futuras docentes, ya que se cuestionaron qué tan imaginativas son y *“usaban la palabra como central para el desarrollo de este proceso”* (Docente 1), y en general para la Educación Imaginativa. Por lo que se reconoce que *“la imaginación es central en el proceso de la planificación”* (Docente 1).

El equipo docente también observó que las estudiantes fueron capaces de indagar un poco más sobre sí mismas, lo cual favorece su capacidad introspectiva y reflexiva sobre su práctica docente a partir de la experiencia de planificación. Una docente menciona lo siguiente: *“... fue un crecimiento personal en cuestiones de emociones, autorregulación, de conocerse a sí mismas, de repensar lo que están haciendo, pero en el buen sentido de la palabra; darle un sentido más profundo y humano a lo que están haciendo, fijarse más en los niños y niñas, en el poder que uno tiene como maestro y lo que pueden hacer frente a los alumnos”* (Docente 2).

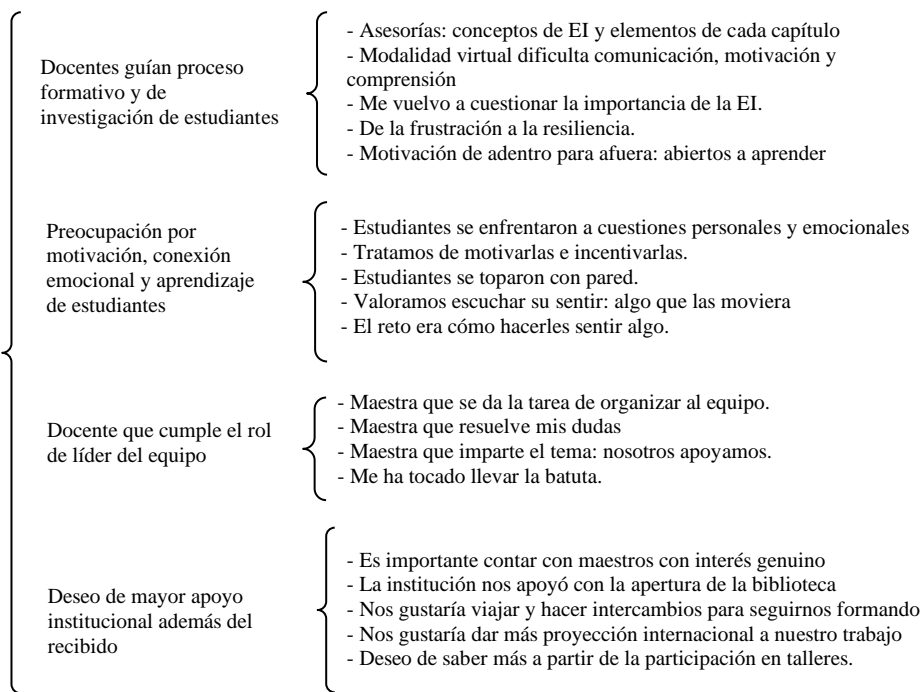
Adicionalmente, para el equipo docente, las estudiantes se mostraron motivadas desde un inicio, y aunque tuvieron dificultades a lo largo del ciclo escolar mostraron buena disposición y compromiso con sus trabajos. Una docente comparte que sus estudiantes vieron esta experiencia como un reto más dentro de su formación, pero no solo esto, sino que se identificó lo siguiente: *“Al final sí noté preguntas interesantes, noté emociones como la alegría; ya estaban enganchadas y sí me dio gusto”* (Docente 1). Finalmente, una docente destaca las siguientes actitudes: *“la resiliencia fue el top 1, la perseverancia el 2, y el 3 la tolerancia. Aunque no les quedaba claro, seguían ahí. Por lo menos las mías; yo sí siento que a pesar de que estuvieron perdidas, me estuvieron preguntando, o sea fueron muy perseverantes”* (Docente 1).

Desafíos ante los roles de docentes en la innovación: liderazgo y acompañamiento

El equipo docente realizó distintas acciones para desempeñarse como asesores de tesis durante el ciclo escolar. Entre estas actividades se reconoce la presencia de una docente como líder del equipo, quien organiza las sesiones grupales de la línea temática de investigación y resuelve dudas del resto del equipo sobre Educación Imaginativa. Por su parte, todo el equipo acompañó a sus respectivas estudiantes asignadas en el aprendizaje de esta teoría y la manera de planificar, así como en el proceso de investigación. De modo que no solamente fungen como asesores de tesis, acompañando y guiando a sus estudiantes, sino que también se involucran en tareas de enseñanza y liderazgo.

Figura 8. *Acciones de docentes involucradas en la experiencia*

4) Desafíos ante los roles de docentes en la innovación: acompañamiento y liderazgo



Docentes guían su proceso formativo y de investigación

El rol de asesor implica acompañar a sus estudiantes en el aprendizaje de la Educación Imaginativa o al menos la explicación de sus conceptos centrales. La dinámica que han seguido consiste en tener reuniones todo el grupo de la línea temática de investigación y aparte, tener reuniones de cada asesor o asesora con sus estudiantes asignadas. Por ejemplo, una docente describe cómo vive parte del proceso con sus estudiantes: “... después de que lean qué son las comprensiones, cuáles son las herramientas que se manejan en cada comprensión, quién es Kieran Egan, en qué se fundamenta este enfoque, qué es lo que persigue, entonces platicamos un poquito más” (Docente 2).

Para otra docente ha sido enriquecedor enseñar la teoría de Educación Imaginativa a varias generaciones de estudiantes: “Me pasa que hay cosas que no sabía que las sabía y al momento de platicarlo el cerebro me hace clic. Se me hace muy chistoso eso. Me sirve para estar escuchando y veo que tengo otras interpretaciones quizás. Ya encuentro caminos muchos más sencillos para explicarla... yo misma me vuelvo a cuestionar la importancia de por qué es necesario dentro de este tiempo que estamos viviendo” (Docente 1).

De manera similar, también abordan los contenidos de cada capítulo de la tesis: “Ha habido sesión para cada inicio de capítulo donde se explica lo del capítulo y si los alumnos tienen dudas o algo cada

quien se comunica con el asesor” (Docente 4). Sin embargo, estas sesiones y la modalidad de trabajo virtual han presentado sus propios obstáculos.

El equipo docente coincide en tener ciertas dificultades al acompañar a sus estudiantes en este proceso. Un docente comenta: *“Tratar de dar a entender todo de manera virtual sí es algo complejo para los jóvenes más que nada cuando ven esta parte de la planificación, que es algo diferente a lo que ellos están acostumbrados...”* (Docente 3). También para otros docentes fue complicado poder comunicarse efectivamente con sus estudiantes, mencionando que preguntaron y participaron muy poco en las sesiones virtuales. A pesar de esto, intentaron acompañarlas y motivarlas constantemente: *“Trato que se sientan acompañadas porque sí es una situación difícil, tanto para ellas como estudiantes, como para nosotros de asesores porque considero que si es muy importante ese contacto. No que quiera decir que estés abrazada todo el día, no, pero ese contacto de vernos, ver cómo están y no a través de la pantalla”* (Docente 2).

Hubo sentimientos de frustración e incertidumbre con respecto a su rol, por lo que también buscaron más firmeza en cuanto a los criterios de entrega de los capítulos de las tesis. Sin embargo, se reconocieron también capaces de adaptarse a las exigencias requeridas por la pandemia.

Preocupación por motivación, conexión emocional y aprendizaje de estudiantes

El equipo docente reconoció que sus estudiantes se enfrentaron a diferentes situaciones personales y emocionales, lo cual afectó de alguna manera su desempeño durante el ciclo escolar. Una docente resalta: *“Creo que la parte virtual o no estar presencial ya es un reto. Independientemente de la temática que estés trabajando. Y con esta temática que tenía que ver con las emociones y el sentir, en una pandemia con tanta incertidumbre era un reto todavía más difícil, ¿no?... El hecho de buscar estar conscientes emocionalmente cuando a lo mejor emocionalmente ni siquiera te sientes bien. Lo interpreté por su silencio en las reuniones. Por las cámaras apagadas a pesar de que les pedía que las prendieran. Había mucha información que no decían, no expresaban, pero yo estaba totalmente segura de que algo estaba pasando”* (Docente 1).

Aun así, persistió el intento de motivarlas e incentivarlas a seguir adelante con sus proyectos, ya que *“no se hallaban, no se encontraban. En un principio esperaban otra cosa. Como que se toparon con pared”* (Docente 2). Por lo que buscaron animar a sus estudiantes a expresarse y finalmente, a pesar del reto que presentó *“hacerlas sentir algo”*, notaron que hubo buena respuesta: *“yo sentí que en el taller hubo comentarios emocionales, hubo un agradecimiento sincero, sí me gustó escucharlas, escuchar su*

sentir, escuchar todo. Al menos sí hubo algo que las moviera. Porque en serio mi reto, yo creo que más que de ellas, el mío era cómo hacerles sentir algo en una reunión de Zoom, en una situación que a lo mejor no querían” (Docente 1).

Docente que cumple el rol de líder del equipo

Más allá del papel que cumple cada docente en relación con sus estudiantes, también se identificó por lo menos un rol específico en el equipo. Tres de los cuatro docentes identifican a una de ellas como líder, y ella misma coincide en que este ha sido su papel. Sobre esto mencionan, por ejemplo, que esta maestra es quien regularmente organiza al equipo o bien, es a quien buscan para resolver dudas. Un docente, al preguntarle cómo era su experiencia enseñando el enfoque de Educación Imaginativa a sus estudiantes, respondió lo siguiente: *“La verdad hasta ahorita lo que hemos estado viendo, lo estamos viendo todos juntos. Ha sido más la maestra DI la que ha dado el tema. Nosotros tres sí apoyamos y todo, pero ella ha sido la que ha dado más y a todos los alumnos de la línea en general”* (Docente 4).

Por su parte, esta docente también reconoce el papel que tiene en el proyecto: *“Yo creo que mi experiencia fue igual a la de mis estudiantes, de resiliencia total, de automotivación porque realmente yo sentía que con los asesores también siempre me ha tocado llevar la batuta, aunque no quiera ¿no? (risa). Como que sí les quiero dar responsabilidades, pero finalmente siempre terminan preguntándome o apoyados en mí”* (Docente 1).

Deseo de mayor apoyo institucional además del recibido

El equipo docente muestra consideración al reconocer que la institución ha apoyado en cuestiones básicas, por ejemplo, resaltan la asignación de docentes a la línea y la apertura de la biblioteca para consulta de bibliografía necesaria. Una docente comenta sobre su experiencia con otros miembros del equipo en años anteriores: *“Me gustaría que se considere cómo funciona la línea y qué maestros tienen realmente el interés genuino en trabajar esa temática, que no sea un requisito porque eso es por parte de la dirección de meter a los maestros porque no tienen línea y meterlos a la línea que no les importa. Eso ya me pasó... tener gente que no quiere trabajar”* (Docente 1).

Otros docentes resaltan que, a pesar de las restricciones por la pandemia, la escuela normal apoyó con la apertura de la biblioteca: *“El apoyo general sí nos dieron, estaba abierta la biblioteca, pero al ser libros tan nuevos no están en esta biblioteca de la ByCENES. Tenemos que buscar los recursos ahí vía internet. La maestra nos proporcionó algunos, las mismas chicas los encontraron, los pasaron ahí por el grupo, pero eso fue el apoyo: pasarnos tesis donde las muchachas se pudieran apoyar”* (Docente 3).

Aunque sí mencionan que les gustaría contar con más libros relacionados con la Educación Imaginativa: *“Si es una línea que ya tiene cuatro años obviamente ya se necesita esa bibliografía. Porque no nada más está relacionado con la línea, sino con otras temáticas también”* (Docente 1).

Por su parte, otra docente reconoce que la institución apoya con lo que es posible en el momento, haciendo conciencia sobre las circunstancias actuales: *“Sería injusto decir que no nos han apoyado. No. Se han hecho las cuestiones hasta donde se ha podido. Entonces por ese lado lo único que tengo que decir es que sí hubo apertura en cuestiones de lo que nos pueden ofrecer también dadas las circunstancias en las que estamos”* (Docente 2).

En cuanto a la visión que tiene el equipo docente sobre el futuro de la línea, coinciden en sus deseos de dar mayor proyección a su trabajo y al de sus estudiantes, dar a conocer más la Educación Imaginativa y vivir experiencias de intercambios. Una docente comenta con algo de humor: *“A mí qué más me gustaría que a todos nos becaran y a todos nos metieran a todos los diplomados, que nos mandaran a España con Elke (risa), pero pues ya ve que recortaron hasta los viajes, precisamente por la pandemia”* (Docente 2).

Sin embargo, aunque lo comentan con tono de broma, se extiende esta idea: *“... Me gustaría que nos busquen cómo hacer esos vínculos donde haya esos intercambios de maestros para ver, por ejemplo, ¿cómo se trabaja educación imaginativa en Chile?, que nos metieran de manera institucional a diferentes cursos, que hubiera esa red de comunicación, de institución a institución...”* (Docente 2).

Por lo anterior, se hace evidente el deseo de hacer que el trabajo compartido pueda tener mayor proyección y riqueza a raíz de generar redes: *“Está padre, pero me gustaría que se diera esa proyección de manera institucional, que se conozca más que la Escuela Normal del Estado está poniendo su granito en la preparación de alumnos con miras de reconocimientos internacionales, que salen de Casablanca donde está la normal”* (Docente 2).

Con el mismo tono reconocen que son altas aspiraciones. No obstante, como opciones más próximas a la realidad local también resaltan la necesidad de contar con formación y bibliografía requerida: *“Yo diría que puede mejorar el apoyo de los libros, que estén accesibles para todas las líneas de investigación. También que se nos permita tener un taller de manera presencial, que ya quede programado en el semestre, y que entren los maestros y alumnos que quieran, no solamente a los de la línea de investigación. Es conocimiento y creo que todos queremos saber más cada vez”* (Docente 3).

De modo que el equipo docente tiene deseos de expandir su red, divulgar el trabajo realizado y continuar profundizando en su formación.

En esta sección se describió cómo el equipo docente vivió las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa desde su papel como asesoras y asesores de tesis, sin embargo, también describieron cómo percibieron las vivencias de sus estudiantes, así como el valor que reconocen para su formación en una escuela normal. Por un lado, se encontró que los principales motivos para involucrarse en esta innovación fueron: el deseo de mejorar su práctica docente mediante el aprendizaje de la Didáctica Imaginativa, disfrutar la experiencia de asesoría de tesis mientras aprenden sobre algo que les motive y continuar con su desarrollo profesional.

Por otro lado, el equipo docente hizo énfasis en la falta de aplicación de las planificaciones didácticas para completar la parte más significativa de la experiencia con la Educación Imaginativa, y aunque sí reconocen la pertinencia de aprender a diseñar los planes de clase desde este enfoque.

También, según los aprendizajes y obstáculos que se reconocieron en las experiencias de sus estudiantes, la Educación Imaginativa aporta a la educación normal debido al foco en las emociones e imaginación, algo que se menciona como una pieza faltante en los programas de estudio. Asimismo, aporta en el aprendizaje de enfoques pedagógicos desconocidos hasta el momento porque esto contribuye a la mejora de la práctica docente. Específicamente, en cuanto al aprendizaje de la planificación didáctica, se resalta la distinción del lugar de las emociones vinculadas a los contenidos, sobre los aspectos más rígidos y lógicos de los contenidos y aprendizajes esperados. Sin embargo, algunas habilidades que se fomentan en la escuela normal, como el orden y la coherencia—entendidas como características que fomentan cierta rigidez— en las planificaciones, se perciben como una dificultad para la actitud de apertura que parece requerirse al experimentar con el uso de las distintas herramientas cognitivas.

Finalmente, el papel del equipo docente como asesores de tesis en esta línea temática de investigación de Educación Imaginativa en la escuela normal implica involucrarse en actividades de acompañamiento y liderazgo.

Significados de estudiantes: experiencias de formación en didáctica imaginativa

Esta sección está dedicada a describir las narrativas personales de 8 estudiantes de la escuela normal que participaron en las entrevistas. Seguido de esto, se describen las categorías temáticas de los significados colectivos, que emanan tanto de las entrevistas como de las reflexiones escritas como parte de los cuestionarios que respondieron para sus proyectos de tesis.

Narrativas personales de estudiantes

Durante el ciclo escolar 2020-2021, participaron 11 estudiantes en la línea temática de investigación de Educación Imaginativa. Sin embargo, solamente 8 participaron en la primera entrevista, y 7 participaron en ambas entrevistas. Las siguientes descripciones retratan, mediante una estructura narrativa, los relatos individuales sobre sus experiencias, destacando las oposiciones binarias que reflejan las tensiones dramáticas vividas.

Estudiante 1. Educación Imaginativa te hace valorar tu imaginación.

Opuestos binarios: imaginativo / no imaginativo; satisfacción / decepción; aguantar / abandonar;
memorable / olvidable

"¿Cómo voy a planificar algo que sé que va a aburrir a mis alumnos, que no les va a llamar la atención?"

Estudiante 1 recuerda que sintió curiosidad por la teoría de Educación Imaginativa al ver las diferentes opciones que tenían para elegir entre las líneas temáticas de investigación disponibles en la escuela normal. Al ver estas opciones, decidió aplicar a la línea de Educación Imaginativa porque estaba interesada en aprender diferentes estrategias pedagógicas, por lo que se sintió muy emocionada al saber que fue aceptada para trabajar en este proyecto.

Durante su experiencia de prácticas, llevadas a cabo de manera virtual, se dio cuenta de los problemas emocionales de sus estudiantes de primaria provocados por la pandemia. Estaban notoriamente desmotivados para completar cualquier tarea, y los padres decían que sus hijas e hijos no querían hacer nada. A raíz de esto, se planteó centrar sus planes de clase de Educación Imaginativa en temas de aprendizaje socioemocional. Sin embargo, se sintió triste y decepcionada porque no iban a poder aplicar los planes de clase. Por esto, hubo momentos en los que se sintió sin inspiración y desmotivada.

Fue algo duro para ella vivir esta etapa de su licenciatura durante la pandemia. Tuvo que lidiar con la elaboración de su tesis y trabajar desde casa, con muchas distracciones y poca privacidad para hacerlo. No obstante, superó estos obstáculos y empezó a trabajar en sus planificaciones, buscando inspiración en el grupo de estudiantes con el que trabajaba y aprendiendo más sobre su tema, que era la regulación emocional. Descubrió que las herramientas cognitivas eran muy útiles para ponerle una "cara" a los temas más abstractos o, como lo llama la teoría de la educación imaginativa: "humanizar el conocimiento".

Estudiante 1 se describe a sí misma como una persona imaginativa y creativa, pero dice que no siempre fue así. Reconoce que ha podido expresar y ampliar estas capacidades a lo largo de su trayectoria como

estudiante, sobre todo creando diversos tipos de material didáctico. Pero además, cree que esta experiencia con Educación Imaginativa le hizo valorar más la imaginación, mejorar sus esfuerzos para incluir herramientas cognitivas como los juegos y tratar de pensar en experiencias de aprendizaje memorables para sus alumnos. Para ella, fue muy valioso conocer la Educación Imaginativa y poder añadir este paso a su trayectoria de aprendizaje durante su programa de formación inicial docente.

Estudiante 2. Una experiencia que amplía la imaginación.

Opuestos binarios: igual / diferente; forzado / intuitivo; flexible / rígido; inclusión / exclusión.

"Me parece que la educación imaginativa sugiere algo diferente a lo que estamos acostumbrados.

¿Cómo es para ti?"

Estudiante 2 es una estudiante curiosa y reflexiva. Recuerda que participó en un breve taller de Educación Imaginativa en la escuela normal, en el cual experimentaron la creación de historias con diferentes objetos. Para ella, esto fue algo diferente y una forma intrigante de aprender sobre la enseñanza, sobre todo porque este enfoque prioriza la imaginación y las emociones. Era la primera vez que escuchaba hablar de Educación Imaginativa, pero esto fue suficiente para que se decidiera a seleccionar la línea temática de investigación.

Estaba ansiosa por conocer nuevas maneras de enseñar, pero además, piensa que esta teoría equilibra el programa de la escuela normal, porque aborda cosas que faltaban. Por ejemplo, la forma en que aprendían a planificar era un tanto rígida y solamente se recurría a la creatividad de forma indirecta. Con Educación Imaginativa se espera que profundicen en esto de modo más flexible, ya que el enfoque en la imaginación y las emociones es más bien directo. De este modo, "tienen" que pensar cómo pueden provocar un enganche emocional.

Aunque tuvieron un taller para aprender sobre Didáctica Imaginativa dentro del programa de la línea de investigación, mencionó que le gustaría ver cómo otros profesores lo implementan, para ver cómo se pone en práctica. La planificación didáctica con este enfoque le resultó difícil al principio porque no tenía ni idea de cómo empezar. Tuvo problemas con la falta de secuencia en el formato de planificación, pero luego se dio cuenta de que podía empezar con cualquiera de las herramientas cognitivas. Así, en lugar de hacer tres planes de clase sobre el mismo tema, optó por hacer cada uno con un tema diferente, para poder jugar más con él y aprender a utilizarlo de diversas maneras.

Cuando empezó a sentirse más cómoda con el formato y las herramientas cognitivas, siguió en conflicto porque no se incluye el elemento de "aprendizaje esperado" que suelen tener en la escuela normal. A pesar de ello, trató de seguir la misma lógica, y esto le ayudó a empezar con sus ideas.

Estudiante 2 recuerda que se sentía incómoda con la herramienta cognitiva de chistes y humor, ya que uno de sus temas era la discriminación racial. No sabía cómo usar esta herramienta con un tema tan sensible. Sin embargo, cuando le preguntó a su tutora, le dijo que no tenía que emplear todas las herramientas cognitivas y que a veces algunas podían no ser adecuadas. Esto fue un alivio porque pensaba que tenía que rellenar todo el formato. En general, cree que esta experiencia le permitió ampliar su imaginación durante su proceso de planificación. La forma en que suelen planificar es algo fija en cuanto a cómo deben abrir, desarrollar y cerrar una clase. La apertura de la Didáctica Imaginativa le resultó extraña al principio, pero esto le permitió explorar en profundidad los temas que le interesaban.

Estudiante 3. La planificación de clases es una actividad esencial para docentes.

Opuestos binarios: orden / caos; visible / invisible; memorable / olvidable; perfecto / adecuado

"Ahora presto atención a cómo voy a fomentar la comprensión y el compromiso emocional con mis planes de clase".

Estudiante 3 recuerda que conoció la teoría de Educación Imaginativa durante semestres anteriores, en una presentación sobre las diferentes líneas temáticas de investigación de la institución. Desde entonces, decidió que cuando llegara el momento, iba a aplicar a la línea temática de investigación de Educación Imaginativa. Se sintió muy emocionada y feliz cuando fue seleccionada porque era su primera opción.

Estudiante 3 se mostró abierta a aprender diferentes estrategias, pero no se considera una persona imaginativa o creativa. Por esto, esperaba que estar en este programa la desafiara en este sentido. Además, desde que empezó a leer sobre Educación Imaginativa se dio cuenta que tiene beneficios tanto para estudiantes como para docentes. Esto fue algo que llamó su atención, ya que como docentes, siempre pueden beneficiarse de diferentes formas posibles para abordar los temas que enseñan.

Estaba muy interesada en explorar la comprensión lectora a través de las herramientas cognitivas de Educación Imaginativa porque cree que es un tema amplio y aplicable a diferentes grados. Al hablar de su tema, comparte con emoción y detalle todo lo que aprendió sobre la comprensión lectora. Se dio cuenta que se sentía más curiosa e interesada en el tema desde que tuvo que hacer toda esta investigación, pero

le costó el inicio del proceso de planificación de sus clases. Su principal dificultad fue pensar en actividades que relacionaran el tema con cada herramienta cognitiva, en particular con la metáfora.

Sin embargo, se dio cuenta que durante los semestres anteriores habían aprendido a utilizar juegos, el teatro y las rimas, aunque esto se limitaba a actividades para abrir o cerrar una clase. A pesar de ello, estos conocimientos previos fueron útiles para hacer las planificaciones didácticas con el enfoque de Educación Imaginativa. La diferencia para Estudiante 3 es que la Didáctica Imaginativa se orienta directamente en el objetivo de hacer que el aprendizaje sea memorable.

Con toda la experiencia, reforzó la idea de que la planificación es una actividad central para docentes, y aprendió a prestar más atención, o a preocuparse, como ella dice, por la forma en que pueden comprometerse emocionalmente con los temas que están aprendiendo. Antes era perfeccionista y trataba de hacerlo todo bien. Pero con la Educación Imaginativa aprendió a enfocar su planificación en el aprendizaje memorable y no en las actividades "perfectas".

Estudiante 4. Educación Imaginativa presta atención a aspectos descuidados como la imaginación y las emociones.

Opuestos binarios: visible / invisible; atractivo / aburrido; conectado / desconectado; definición / descubrimiento

"Con educación imaginativa, nos comprometemos a diseñar actividades más creativas que atraigan la atención de los niños".

Estudiante 4 recuerda que la Educación Imaginativa le pareció interesante porque se dio cuenta de que la teoría prestaba atención a las emociones y a la imaginación. Cree que es algo que no se refuerza mucho durante la formación inicial docente y que no se le presta mucha atención. Para Estudiante 4, también fue emocionante conocer algo nuevo en educación y más aún que esto se esté aplicando en otros países.

Piensa que es imaginativa algunas veces y solamente para algunas cosas, pero le gusta el arte, y comparte que disfruta pintando en el club de arte de la escuela normal. Sin embargo, para sus planificaciones, cree que su creatividad depende mucho del tema en el que esté pensando.

Durante su experiencia con este proyecto, le resultó más fácil planificar temas que conocía mejor y que ya le gustaban. Sin embargo, tuvo dificultades con ciertas herramientas cognitivas, concretamente con la forma de conectar el tema de la "responsabilidad" con la metáfora o los chistes y el humor. Intentó encontrar actividades que utilizaran todas las herramientas cognitivas de la comprensión mítica, pero decidió saltarse algunas de ellas cuando su tutora le dijo que no era una obligación utilizarlas todas.

Su elección de temas fue variada, y seleccionó tres: la responsabilidad, el medio ambiente y los animales del bosque y la selva. El primero lo eligió porque se dio cuenta de que sus estudiantes con los que trabajó en sus prácticas virtuales no hacían las actividades y participaban muy poco. El segundo lo eligió porque cree que es un tema importante y quería explorar este enfoque para pensar en un plan de clase. Y el tercer tema, lo seleccionó porque sabe que a las niñas y niños les encanta aprender sobre los animales.

Con esta experiencia, se dio cuenta de que no solía pensar mucho en la imaginación de sus estudiantes. Ahora, nota que observa y escucha las preguntas que realizan con más detalle y frecuentemente pregunta a sus compañeras qué tipo de actividades atractivas tienen previsto realizar en sus clases.

Estudiante 5. El vínculo entre las emociones y la imaginación es fuerte y evidente.

Opuestos binarios: empatía / indiferencia; ayudar / obstaculizar; viejo / nuevo; empoderamiento /
desempoderamiento

"Educación Imaginativa es un enfoque con el que se puede trabajar de muchas maneras y no sólo de la manera plana con la que solemos trabajar"

Durante el sexto semestre, Estudiante 5 escuchó hablar de la Educación Imaginativa porque era una de las líneas temáticas de investigación que tenían a su disposición. Recuerda que el tema le interesó al instante y desde entonces comenzó a preguntar a profesores sobre el tema y a buscar recursos para leer. Su principal interés era aprender a trabajar con las niñas y niños a través de su imaginación y cambiar la forma plana de trabajar a la que están acostumbrados. Se describe a sí misma como alguien imaginativa y comparte con alegría que le encanta participar en actividades con sus estudiantes en el aula. Aun así, con Educación Imaginativa esperaba aprender a dinamizar las clases, a enseñar de manera sencilla pero divertida.

Lamentablemente, Estudiante 5 tuvo fuertes experiencias negativas como estudiante. No solo tuvo docentes que básicamente solamente ponían actividades del libro de texto, sino que también experimentó el maltrato de algunos de ellos. Esto la motivó fuertemente a querer aprender estrategias diferentes y hacer un mejor trabajo como docente.

Al principio del proyecto de tesis con foco en la Educación Imaginativa, estaba interesada en planificar algo relacionado con ciencias naturales, pero eligió temas del medio ambiente y el reciclaje, por su relevancia en la actualidad. Para Estudiante 5, es fundamental enseñar estos temas a las nuevas generaciones. Sin embargo, comenzar el proceso de planificación no fue fácil. Estaba acostumbrada a

hacer sus planes de clase de otra manera, y esto representaba un gran cambio. Se sintió bastante insegura al empezar a utilizar el formato de planificación didáctica que se sugiere con la Educación Imaginativa. A pesar de ello, decidió empezar explorando la herramienta cognitiva de imágenes mentales, que le resultaba intuitiva y familiar.

Durante el proceso de planificación, le ayuda ponerse en el lugar de las niñas y niños, y pensar en lo que a ella le hubiera gustado. Este fue su punto de partida. Su imaginación fue la base para la elaboración de sus planificaciones, ya que le permitió ponerse en el lugar de sus estudiantes, aunque no pusieran en práctica las lecciones. Sin embargo, su proceso imaginativo no fue tan sencillo. Durante el semestre, pasó por periodos emocionalmente difíciles debido a su salud, lo que dificultó su capacidad para trabajar en su proyecto. Esto le hizo darse cuenta que el vínculo entre las emociones y la imaginación es muy fuerte y evidente. Sólo cuando empezó a sentirse mejor emocionalmente, notó que su trabajo fluyó con más facilidad.

Insiste constantemente en la importancia de pensar como sus estudiantes, de ser empáticos, y esto se lo atribuye a sus aprendizajes adquiridos en la escuela normal. La experiencia con Educación Imaginativa le hizo darse cuenta de que hay mucho más de lo que aprenden durante su formación inicial, ya que ha llegado a comprender las diferentes formas que tenemos de aprender. Por ello, cree que esta teoría debería ser más conocida e incorporada desde antes, en lugar de centrarse tanto en teorías más antiguas. La Educación Imaginativa se enfoca en buscar que las niñas y niños se apropien de los temas.

Estudiante 6. Comprensión de la teoría de Educación Imaginativa mediante la planificación.

Opuestos binarios: identidad / alteridad; conexión / separación; comodidad / asunción de riesgos.

"Lo que definitivamente me hizo comprender mejor y acercarme a esta teoría fue el proceso de planificación"

Desde aproximadamente su quinto o sexto semestre, Estudiante 6 se interesó por la Educación Imaginativa al ver las líneas temáticas de investigación disponibles. Notó que era un tema muy popular, por lo que decidió hacer una estrategia poniendo esta línea como su segunda opción, aunque era la que quería. Se sintió muy contenta cuando supo que había sido seleccionada porque algunas de las cosas que llamaron su atención inicialmente fueron la conexión que promueve entre imaginación, mente y emociones, pero también, que el enfoque era principalmente nuevo en México, y la perspectiva internacional era interesante para ella.

Para su proyecto de tesis, aunque no aplicarían sus planes de clase, comenzó a observar a sus estudiantes de prácticas y se preguntó qué tema podría ser atractivo e importante. Por lo tanto, eligió la ciudad de Hermosillo como tema, ya que considera esencial que conozcan la historia del lugar donde nacieron y donde viven. En el proceso, buscó y encontró información valiosa, aunque al principio tuvo dificultades con las herramientas cognitivas. Algo central para ella fue generar esa emoción y sentido de identidad con la ciudad de Hermosillo, conectando sus emociones e imaginación.

La experiencia le permitió tener una nueva perspectiva sobre el tema y entender que las herramientas cognitivas se refieren a nuestra forma de percibir el mundo. También destaca lo diferente que es el formato que se utiliza en la escuela normal; esto la sacó de su zona de confort. Destaca la importancia de investigar los temas que se imparten, de tener en cuenta las características de sus estudiantes y la imaginación del docente a la hora de diseñar las actividades, para que no sean las mismas de siempre.

Para Estudiante 6, el momento más significativo fue la experiencia de planificación. Esto le ayudó a entender la teoría y le hizo reflexionar mucho más sobre todo el proceso; desde la elección del tema hasta la planificación. Su principal reto fue no tener la oportunidad de aplicar la planificación; sin embargo, le ayudó pensar en sus estudiantes y pensar que las actividades se iban a realizar en algún momento en un futuro próximo.

Estudiante 7. El aprendizaje de la Educación Imaginativa conlleva complejidad.

Opuestos binarios: Noticia / secreto; abierto / cerrado; complejo / simple; inseguridad / confianza

"Considero que es justo y necesario que todas las y los docentes, no sólo nosotras, conozcan la EI".

Estudiante 7 eligió la línea temática de investigación de Educación Imaginativa suponiendo que sería una experiencia que podría disfrutar, pero lamentablemente le resultó más difícil de lo que esperaba. Manifestó sentirse algo perdida en cuanto a la información que encuentra disponible sobre Educación Imaginativa, la cual es muy limitada en español. Una de las razones por las que estaba interesada en conocer esta teoría era aprender a desarrollar la imaginación de sus estudiantes. Sin embargo, ella no se considera una persona imaginativa. Más bien se identifica como una persona muy cerrada, por lo que buscó explorar esa parte de ella a través de esta experiencia.

Para Estudiante 7, fue un cambio positivo que no tuvieran que aplicar sus planificaciones. Anteriormente, iban a elegir un tema para investigar a través de la aplicación de la Educación Imaginativa; el cambio implica que todas investigaron sobre el desarrollo de competencias docentes a

través de la Educación Imaginativa. Ella cree que, de esta manera, la experiencia puede ser más significativa para todas.

No pudo participar en los talleres por cuestiones de trabajo, y esto contribuyó a que se sintiera perdida con el proceso de planificación y confundida con la teoría. Sentía que todavía tenía que investigar más, ya que aún no se sentía capaz de formular una idea de lo que es la Educación Imaginativa. Se sentía muy presionada por los plazos de entrega de los capítulos y con muy poca información sobre lo que debía incluir en cada uno de ellos. Estudiante 7 considera importante que las y los docentes dominen la teoría para poder implementarla, y expresó que es necesario que todas y todos los docentes conozcan la Educación Imaginativa por el posible impacto que puede tener en las niñas y niños.

A pesar de expresar confusión y sentimiento de falta de comprensión, se mostró ansiosa por aplicarla en el aula. Su voz cambió cuando mencionó que gracias a esta experiencia, durante su práctica, ahora otorga más espacio a las niñas y niños para que se expresen sin miedo a equivocarse, incluyendo lo que realmente piensan e imaginan.

Estudiante 8. Agradecida por las propias capacidades y la experiencia de aprendizaje

Opuestos binarios: innovador / tradicional; solos / juntos; imitación / creatividad

"Esta experiencia me ayudó a saber que se puede hacer más que una sola cosa, se pueden hacer muchas cosas".

Debido a la pandemia, la experiencia de prácticas de Estudiante 8 no fue exactamente lo que esperaba, y esto la hizo sentirse bastante desanimada al comenzar su proyecto de tesis con Educación Imaginativa. Cuenta que en los semestres anteriores participó en un taller de introducción a Educación Imaginativa, y fue allí donde se interesó por entrar en la línea temática. Su principal interés surgió por el énfasis en las emociones, y la posibilidad de aprender a fomentar la conexión emocional.

Entre los principales retos que experimentó, en primer lugar, estaba la ilusión por poner en práctica sus planificaciones. Además, inicialmente esperaba tener más información y apoyo. Por ello, se dirigió a sus compañeras para compartir dudas que surgían sobre lo que estaban trabajando. También sintió muchas limitaciones en la comunicación virtual, sumando a la inseguridad que le provoca preguntar cuando tiene dudas. A pesar de esto y lo difícil que fue todo este proceso, valora mucho su esfuerzo por auto motivarse y cumplir con sus obligaciones.

Para Estudiante 8, esta teoría es igual que el resto en el sentido de que también busca fomentar el aprendizaje memorable. Sin embargo, la aborda de manera diferente, a través de una manera de

planificación distinta que da otro sentido a la clase. Desarrollar las planificaciones didácticas fue difícil al principio, pero los ejemplos compartidos en el taller le parecieron valiosos.

Durante su experiencia de prácticas, normalmente se le asignaban temas relacionados con la lectoescritura, y por esto, decidió crear sus planes de clase sobre el tema de los cuentos. No sólo eso, sino que también tenía un interés personal y curiosidad por saber cómo abordar la lectoescritura de manera no tradicional. Para ello, tuvo que dejar de lado la idea de que solo se trata de corroborar la comprensión básica de una historia. La Educación Imaginativa abrió su mente a las diversas oportunidades para trabajar el tema, y se inspiró en la experiencia del aula virtual de prácticas para pensar en el contenido, y sobre todo pensando en cómo se sentiría ella si fuera una de sus estudiantes.

Cree que la imaginación de las y los docentes es importante para que sus estudiantes también puedan hacer uso de su propia imaginación en el aula. Destaca que antes de conseguir algo en las personas, hay que conseguirlo en uno mismo. Fue una experiencia que le permitió utilizar su creatividad, ser innovadora y reflexiva. Para Estudiante 8 fue valioso conocer algo nuevo, una nueva forma de planificar, a diferencia de todo lo que ha aprendido en sus cuatro años de formación, ya que solo les enseñan una forma de planificar.

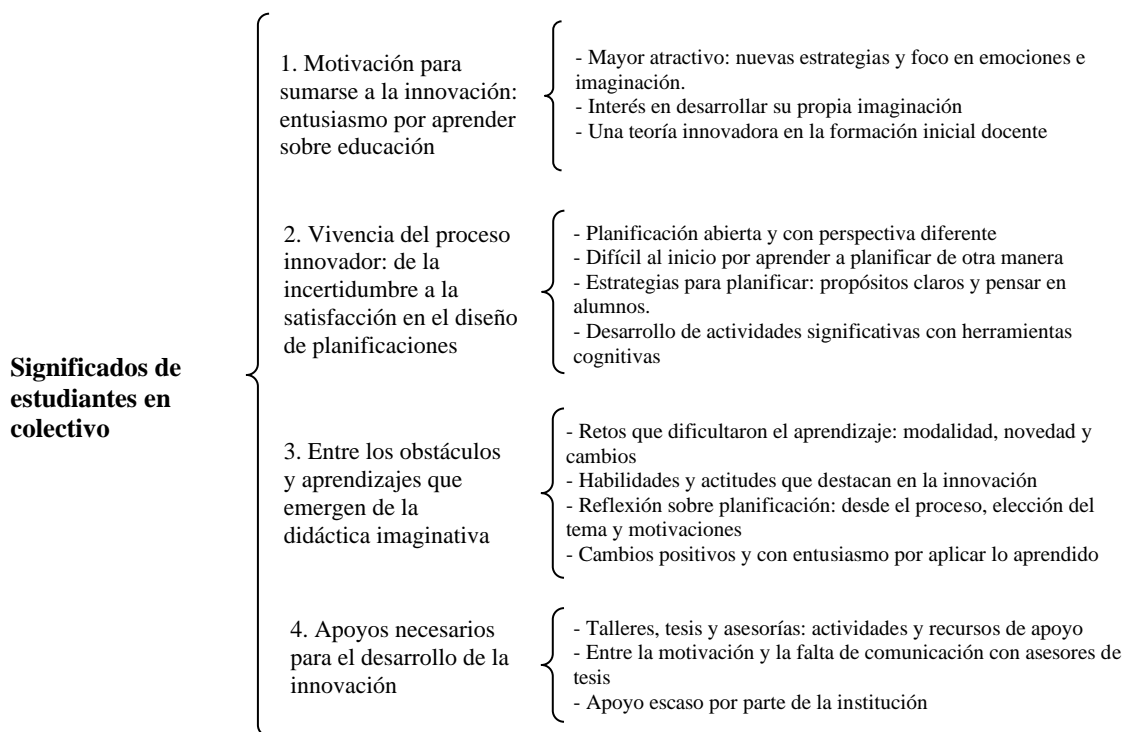
El taller de Educación Imaginativa fue significativo, le permitió tener un acercamiento a través de ejemplos reales de implementación. Asimismo, el cuestionario le sirvió para indagar sobre sus propias motivaciones y pensamientos sobre las competencias docentes, en particular la planificación. Destaca la importancia de que la planificación sea un proceso de creación propia, en contraposición a usar únicamente el libro de texto como referencia para las actividades. A pesar de los desafíos, expresa sentirse agradecida por su aprendizaje en este proceso. En varias ocasiones se refiere a la dificultad de sentir algo por su "documento", es decir, la tesis. Esto parece ser relevante, siendo parte de la culminación de esta etapa de su formación.

Categorías temáticas de significados colectivos de estudiantes

De manera similar al proceso de análisis de categorías temáticas del equipo docente, en este segundo nivel, se construyeron cuatro categorías sobre los significados de las experiencias del grupo de estudiantes. En la figura 9 se presenta la organización de categorías con sus respectivas subcategorías. Desde la perspectiva teórica de la innovación educativa, la primera categoría se vincula con la motivación del grupo de estudiantes para sumarse a la innovación, manifestado entusiasmo por aprender sobre Educación Imaginativa; la segunda explora cómo vivieron el proceso innovador, principalmente el diseño

de planificaciones con el enfoque de la Didáctica Imaginativa; la tercera se refiere a los aprendizajes que resaltan como usuarios de la innovación, y finalmente, la cuarta se relaciona con las distintas actividades que vivieron, ya sea que ayudaron u obstaculizaron su aprendizaje.

Figura 9. *Categorías temáticas de significados de estudiantes.*

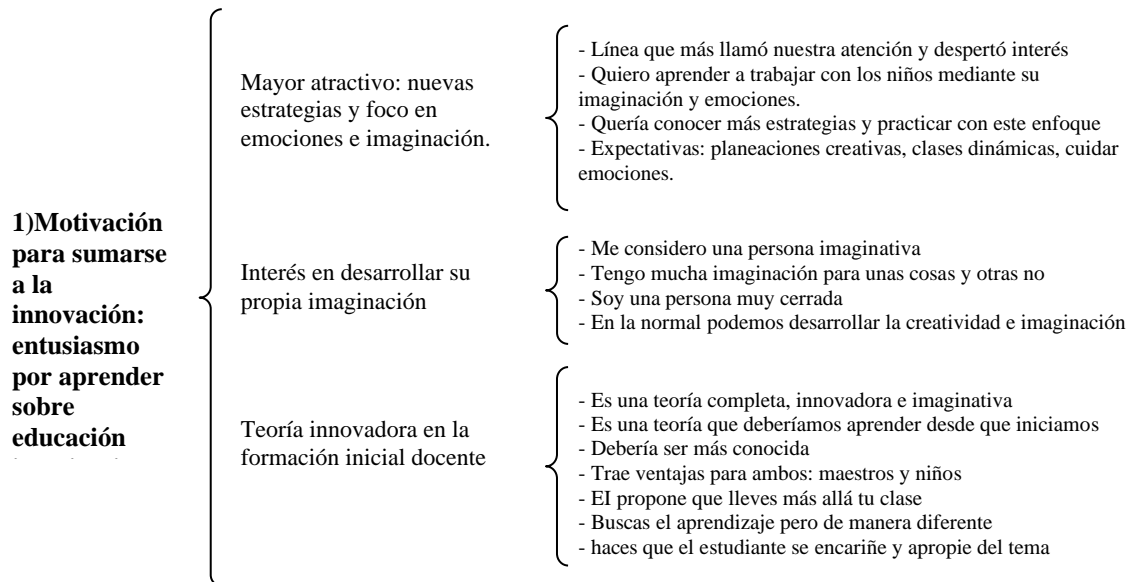


Motivación para sumarse a la innovación: entusiasmo por aprender sobre Educación Imaginativa

El grupo de estudiantes seleccionado para participar en la línea temática de investigación de Educación Imaginativa durante el ciclo escolar 2020-2021 comparte intereses y motivaciones para involucrarse. Asimismo, asocian el deseo de ser más imaginativas con la idea de trabajar con este enfoque didáctico, al cual perciben como innovador.

La primera subcategoría describe el mayor atractivo vinculado con el interés central de la Educación Imaginativa: las emociones y la imaginación, así como la posibilidad de aprender nuevas estrategias. La segunda subcategoría se relaciona con el interés por desarrollar su propia imaginación; y la tercera, aborda la idea compartida de la Educación Imaginativa como una teoría innovadora en la formación inicial docente.

Figura 10. Intereses de estudiantes sobre Educación Imaginativa



Mayor atractivo: nuevas estrategias y foco en emociones e imaginación

Las estudiantes participantes compartieron un interés especial en Educación Imaginativa. Para algunas, esta curiosidad nació en semestres anteriores, a raíz de participar en un taller introductorio impartido por la coordinadora de la línea. Para otras, el interés surgió al conocer la oferta de diversas líneas temáticas de investigación disponibles en la escuela normal. Varias estudiantes comentan que al tener la posibilidad de elegir varias líneas como opciones, seleccionaron Educación Imaginativa como su primera opción por orden de preferencia: *“El tema que más me llamó la atención y el que más me gustó por todo lo que tenía fue educación imaginativa, y gracias a Diosito sí quedé. Fue mi primera opción y fue la opción donde yo quedé”* (Estudiante 1).

Entre los aspectos que llamaron su atención fue *“que es algo nuevo dentro de la educación”* (Estudiante 4), el deseo de *“apoyar o impulsar a que los niños sepan manejar sus emociones en su aprendizaje”* (Estudiante 2), y saber más sobre *“cómo se conectan la imaginación, la mente, y las emociones”* (Estudiante 6).

Sin embargo, también fue un tema que motivó a las estudiantes a pensar sobre su futura práctica: *“Espero que esta línea de investigación me ayude a tener mucha más imaginación, a poder hacer mis planeaciones creativas, y más que nada que mis alumnos aprendan y se les quede, porque muchas veces*

nada más se memorizan las cosas por un tiempo y con el tiempo se olvidó todo” (Estudiante 1). Adicionalmente, para otras el tema de las emociones resultó atractivo, como en este caso: *“La primera impresión que nos dio la maestra cuando nos platicó qué era el enfoque es que iba directo en las emociones, que el aprendizaje era más significativo y sí, sí me gustó la verdad”* (Estudiante 8).

Interés en desarrollar su propia imaginación

El grupo de estudiantes expresó diversas posturas sobre su propia imaginación, es decir, algunas se consideran más imaginativas que otras. Por ejemplo, hay quienes no se identifican como personas imaginativas: *“Siento que todavía que me falta, me limito mucho, no sé cómo explicarlo. Creo que en todos los aspectos soy una persona muy cerrada”* (Estudiante 7). No obstante, coinciden en buscar potenciar esta capacidad relacionada con su práctica docente, como en el caso de otra estudiante: *“Yo la verdad no me considero una persona imaginativa, pero sí me interesa enseñar de diferentes maneras porque muchas veces caemos en solamente transmitir la información, que los niños la reciban, y no usamos otros métodos”* (Estudiante 3).

También resaltan que durante su formación en la escuela normal han tenido la oportunidad de expresar su creatividad e imaginación mediante la elaboración de materiales didácticos: *“Me considero una persona imaginativa porque siempre trato de hacer todo mejor. Ahí entra también la creatividad ¿no? Al hacer mis trabajos, por ejemplo en la normal nos pidieron muchas cosas como hacer un muñeco, una estatua y cosas así. Entonces siempre trataba de imaginármelo, pensaba cómo lo puedo hacer, de qué forma, con qué material. Siempre antes que todo estoy tratando que todo sea creativo, interesante, e imaginarlo primero que nada”* (Estudiante 1).

Teoría innovadora en formación inicial docente

En cuanto a la visión que tienen las estudiantes sobre la Educación Imaginativa, comparten la idea de que la teoría es innovadora, ya que propone *“nuevas formas de enseñanza que trae ventajas para maestros y niños”* (Estudiante 2). Sin embargo, también comentan que *“es muy diferente, muy llamativa, y abarca varias partes que nos habían faltado anteriormente”* (Estudiante 1). Es decir, aporta con aspectos que estaban ausentes en su formación.

Algunas estudiantes resaltan que la teoría de Educación Imaginativa debería ser conocida por docentes en general, pero que también debería incorporarse más temprano en su formación. Sobre esto, una de ellas comenta: *“Es una teoría que debería ser más conocida, eso siento yo. En lugar de enseñarnos la teoría del conductismo, ya ves que se van más a lo viejito, a lo que se aplica de una manera – muchas*

veces sin querer lo terminas aplicando el conductismo y todo eso ¿no?, Entonces yo opino que este enfoque debería de ser algo que nos enseñen desde que iniciamos en nuestra formación docente para que uno pueda aplicarlo” (Estudiante 5).

También entre los aspectos que subrayan sobre la teoría, mencionan el aspecto de la conexión emocional: *“lo más importante de esta línea es que llevas al alumno más allá y haces que se encariñe, que se apropie del tema, del aprendizaje. Creo que eso es lo más valioso de esta corriente, que hace que el alumno quiera aprender sobre los temas, los adapta como suyos, hace que le gusten, hace que el alumno tenga el gusto por aprender” (Estudiante 5).*

Experiencia del proceso innovador: de la incertidumbre a la satisfacción en el diseño de planificaciones

Una de las actividades centrales en esta innovación didáctica fue el diseño de tres planificaciones elaboradas por cada estudiante, siguiendo el formato que sugiere la Didáctica Imaginativa. A pesar de que existen dos formatos distintos, uno circular y otro en extenso, en este ejercicio solamente se utilizó el formato circular para trabajar con las herramientas cognitivas de la comprensión mítica.

En esta categoría se desglosan las subcategorías asociadas a la experiencia de planificación con el enfoque de Didáctica Imaginativa (Figura 11), las cuales inician con la descripción de este proceso como algo más abierto y con una perspectiva diferente, seguido de coincidir en que están acostumbradas a planificar de manera distinta, lo cual hizo que esto fuera difícil al inicio. Asimismo, se exploran las estrategias que emplearon para el diseño de sus planificaciones, las actividades desarrolladas con las herramientas cognitivas y los temas que eligieron para sus diseños de planificaciones.

Figura 11. *Proceso de planificación didáctica con enfoque en Didáctica Imaginativa vivido por estudiantes*

2) Experiencia del proceso innovador: de la incertidumbre a la satisfacción en el diseño de planificaciones

Planificación abierta y con perspectiva diferente	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura a usar herramientas más dinámicas - Permite darle una diferente perspectiva - Buscar generar esa emoción en los niños - Abres un abanico de oportunidades - Diferentes formas de abordar un tema - El trabaja más con herramientas cognitivas, no aprendizajes esperados.
Difícil al inicio por aprender a planificar de otra	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio me sentí desorientada - Impuestas a formatos con inicio, desarrollo y cierre. - Estresada, asustada y con miedo de que no estuvieran bien - Me sacó de mi zona de confort - Proceso que se sufre porque es la primera vez
Estrategias para planificar: propósitos claros y pensar en alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Me puse en el lugar de los niños - Las herramientas cognitivas me ayudaron a decidir - Propósito: que los niños aprendan y se conecten - Se puede iniciar por cualquier herramienta cognitiva - No es necesario usar todas las herramientas cognitivas - Relacionar personajes o cosas con un tema - La conexión emocional va primero hacia nosotros
Desarrollo de actividades significativas con herramientas cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las actividades las vinculé con juegos - Traté de que fueran motivadoras y de interés para los alumnos - Me gustó por el nivel de reflexión - Formación de imágenes: la que más se me quedó marcada - Juego y actuación: manera divertida y diferente de enseñar algo - Opuestos binarios: puedes lograr más allá
Temas de planificaciones motivantes para estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta mucho la formación cívica y la educación socioemocional - Tenía inquietud y motivación de investigar este tema - Me sentía motivada con el tema - Sentí compromiso porque ellos lo entendieran - No conocía muchas cosas: quería que ellos sintieran lo mismo

Planificación abierta y con perspectiva diferente

En las experiencias de planificación didáctica, se vivieron aspectos en común, sobre todo al iniciar a desarrollar sus diseños. Para esto, se les solicitó elaborar tres planificaciones con el tema que ellas eligieran, utilizando el formato que sugiere la Didáctica Imaginativa. Debido a esto, reconocieron algunas características particulares en este tipo de planificación, por ejemplo, una de ellas resalta: *“La manera en la que está organizada la planificación te da más apertura a que uses otras herramientas más dinámicas. Por ejemplo, no es tan cuadrada como la que nosotros utilizamos y creo que sí hay más apertura”* (Estudiante 2). Y no solo esto, sino que reconocen su potencial para la experiencia de aprendizaje de las niñas y niños: *“Creo que esa es la ventaja de planear de esa forma, con la educación imaginativa, que se pone más en el centro de atención esa parte de que los niños y niñas imaginen, y encuentren una relación significativa con el tema que se les está enseñando”* (Estudiante 3).

Asimismo, destacan diferencias entre el formato empleado para la planificación con el enfoque de Didáctica Imaginativa y el formato que usan regularmente en la escuela normal para aprender a hacer sus planes de clase: *“En contraste con el formato que nos dan en la normal, sí tienen similitudes, pero la verdad son muy diferentes porque realmente nosotros trabajamos con el aprendizaje esperado. En la educación imaginativa se trabaja más con las herramientas cognitivas. El objetivo es en realidad desarrollar las cinco comprensiones a través de las herramientas que las conforman cada una. También me sacó de mi zona de confort porque yo realmente nunca había trabajado con las metáforas o a lo mejor y sí, pero implícitamente y cuando vi el formato dije ¡a la torre! ¿Cómo voy a hacer para trabajar las metáforas si nunca las he trabajado?”* (Estudiante 6).

Difícil al inicio aprender a planificar de otra manera

Entre el grupo de estudiantes, se encuentran coincidencias en cuanto a las dificultades que tuvieron al inicio, ya que les generó incertidumbre no saber cómo arrancar con el diseño debido a que era la primera vez que utilizaron el formato de planificación didáctica con enfoque en didáctica imaginativa. Una de ellas comenta: *“Al principio sí me sentí desorientada porque eran muchas cosas, muchas actividades. Nosotros estábamos impuestos a los formatos de la normal, nada más con inicio, desarrollo y cierre y ya. Y por tiempos. Tenemos que poner una actividad corta, no nos podemos extender”* (Estudiante 1). De igual forma, otra estudiante menciona cómo vivió esta sensación inicial: *“Fue complicado al inicio porque pensé que no iba a quedar bien y más que nada es la redacción – a lo mejor en tu imaginación, en tu cabeza está perfecto. Sí, el proceso se sufre porque es la primera vez que lo estamos haciendo”* (Estudiante 8).

Entre los aspectos que destacan para al enfrentarse con esta inseguridad es que uno de los formatos que emplean en esta experiencia tiene una figura circular donde incluyen distintas ideas sobre el uso de las herramientas cognitivas. De modo que comparten lo siguiente: *“Lo difícil fue decir, ¿con qué comienzo? Ver el círculo y ¿dónde comienzo? ¿Arriba, abajo, a un lado o al otro? Decidir dónde empezar creo que fue lo más difícil, pero fuera de ahí fabuloso todo”* (Estudiante 5).

Desarrollo de actividades significativas, variadas y motivantes con herramientas cognitivas

Las estudiantes desarrollaron diversas actividades que incluyeron en sus planificaciones, y en sus testimonios destacaron algunas donde hacen uso de herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa. Algunas mencionadas por ellas son el juego, las historias, las canciones, las imágenes mentales, la actuación y los opuestos binarios, entre otras. Una de ellas enfatiza el uso del juego: *“Por ejemplo,*

desarrollé el juego de Adivina la Emoción. Traté de que todas las actividades fueran motivadoras y de interés para los alumnos, y que no fueran aburridas porque yo sé que si pones a leer un texto o algo así, no todos se interesan. Cada quien aprende diferente, entonces, le varié. No tengo una actividad en específico que me haya gustado mucho, porque creo que todas sirven” (Estudiante 1).

Para otra estudiante, una actividad que fue significativa involucró la generación de imágenes mentales para los niños: *“En la actividad de formación de imágenes yo les planteé que estábamos en un futuro, que imaginaran. Fue la que más se me quedó marcada. Con ganas de aplicarla y hacer como que sí estamos en el futuro y que hay carros voladores y la ciudad está limpia. Esa fue la que más me llenó porque dije, qué padre llevar a los niños en nuestra mente a un lugar limpio, cuidado y moderno, y que ellos mismos pueden crear. Porque ellos tienen la oportunidad de crearlo”* (Estudiante 5). De modo que, a pesar de no tener la oportunidad de aplicar sus planificaciones reconocen el potencial para impactar de manera positiva en sus alumnos de educación básica.

Estrategias para planificar: propósitos claros y pensar en niños y niñas

Sobre las experiencias de planificación, mencionaron algunas estrategias que emplearon para su diseño, y sobre todo, para cerciorarse de realizar diseños creativos e innovadores, con la mirada puesta en el aprendizaje de las niñas y niños. Una de las estudiantes comenta: *“Siempre trato de basarme en lo que me gustaría, me pongo en el lugar de los niños y niñas y depende del grado también. Yo planeé como si fuera para mis niños y niñas de tercero y pensé en qué les gustaría a aprender, me agarré de lo poquito que conocí de ellos”* (Estudiante 5).

Por su parte, otra estudiante destaca: *“Más que nada me ayudó comprender la relación que tiene que los niños y niñas sepan, por ejemplo, relacionar personajes u objetos con un tema. Por eso tuve la idea de relacionar la película de Intensamente con el tema de las emociones. Porque sí es cierto. En su libro, Egan habla sobre cómo los niños entienden mejor cuando le pones una cara a algo”* (Estudiante 1). De manera que habla un poco sobre el uso de la narrativa y la personificación de contenidos curriculares a la que hace alusión Egan en sus publicaciones dedicadas a la enseñanza durante la infancia.

También, para otra estudiante, hubo un momento de curiosidad en particular relacionado con el tema que eligió para desarrollar sus planificaciones, el cual estaba asociado a temas de discriminación. Sobre esto ella comenta: *“La parte de chistes y humor se me hizo difícil incluirlo. Como el tema que elegí es un tema más serio en México, no hay que hacer burlas. El chiste se da más en estos temas más complicados o serios, pero yo había pensado hacerlo, al contrario, decirles que esas cosas o palabras*

no podemos decirlas, o al escucharlo decirles qué es lo que podríamos hacer, decir o cómo buscar ayuda. Y le comenté a la maestra y me expresó que no siempre es necesario utilizar todas las herramientas. Entonces ya lo hice a un lado y con eso entendí que con algunos temas, puede ser que no sea tan favorable emplear unas herramientas – ese sería un conflicto con el que me quedó duda” (Estudiante 2).

Adicionalmente, destacan como estrategia la búsqueda de la conexión emocional e imaginativa del propio docente como un paso previo para buscar generarlo con sus estudiantes: *“Eso es lo que a mí me queda, y no sé si sea de la teoría en sí, pero se enfoca mucho en que sí los alumnos tienen que trabajarlo y conectar ellos emocionalmente y todo, pero siento que todo va primeramente hacia nosotros... al final de cuentas el clic tiene que ser primero en nosotros. Antes de que quieras lograr algo en las personas tienes que lograrlo en ti” (Estudiante 8).*

Temas de planificaciones motivantes para estudiantes

En cuanto a la selección de temas para el diseño de sus planificaciones, hubo quienes eligieron temas que les gustan o que les generaban cierta inquietud. Entre estos, por ejemplo, una estudiante seleccionó la ciudad de Hermosillo, conectado con el concepto de identidad, justificando su elección de la siguiente manera: *“Trabajé el tema de Hermosillo, la ciudad, porque es bastante interesante. Es el contexto donde los niños y niñas se desenvuelven y el lugar donde nacen, crecen, y siento que mucha gente de aquí ni siquiera conoce la historia de donde viven” (Estudiante 6).*

O bien, otra estudiante, preocupada por el bienestar de las niñas y niños que veía en prácticas virtuales, mencionó lo siguiente: *“El tema de regulación de emociones era un tema sobre el cual yo tenía la inquietud y la motivación de investigar y averiguar qué puedo poner, qué puedo trabajar con los niños y niñas para que se sientan mejor, para que comprendan qué son las emociones, cómo las pueden regular. Me sentía motivada al hacerlo” (Estudiante 1).*

De manera similar, otra de ellas relata cómo vivió la inquietud de trabajar el tema de lectura y escritura mediante la exploración de cuentos: *“Elegí los cuentos, basándome en la lectura y escritura, porque me atoré con el método tradicional, dije ¿qué pongo en la secuencia? Porque, aunque usamos un formato emergente ahora con la pandemia, es decir, no utilizamos el mismo formato que conocemos, inicio, desarrollo y cierre, sino que lo usábamos como actividades en casa o actividades por Zoom. Pero aun así por Zoom yo decía ¿qué? ¿Leerles el cuento nada más? ¿Hacerles preguntas? Me di cuenta de que*

no solo existe la opción de leer el cuento y ponerles una hoja de trabajo, que normalmente es lo que hacía, sino que he podido conocer todas las herramientas que existen y cómo aplicarlas” (Estudiante 8).

También, una estudiante hizo énfasis en buscar transmitir la sensación de asombro vivida por ella misma al indagar un poco más sobre sus temas: *“Cuando yo empecé a examinar este tema, a explorarlo un poco más fue cuando sentí esto, ¡qué impactante es que que viviendo y creciendo aquí no conocía muchas cosas! Y es por eso que yo iba a transmitirlo a mis alumnos, quería que ellos también sintieran ese sentido de pertenencia que yo sentí, esa perspectiva nueva” (Estudiante 6).*

Entre los obstáculos y los aprendizajes que emergen de la Didáctica Imaginativa

A raíz del desarrollo de los trabajos de tesis, las estudiantes identificaron ciertos aprendizajes que se llevan de esta experiencia. Sobre esto, resaltan habilidades, conocimientos y actitudes, algunos retos que vivieron y cambios positivos que reconocen en ellas mismas. También, como parte del programa de la línea temática de investigación, respondieron un cuestionario que invitaba a la reflexión sobre el ejercicio de planificación y su relación con la formación vivida en la escuela normal. Las estudiantes compartieron que contestar este cuestionario fue algo sencillo, pero que, en efecto, promovió la reflexión.

Figura 12. *Valor de la experiencia para estudiantes*

3) Entre los obstáculos y aprendizajes que emergen de la didáctica imaginativa

Retos que dificultaron el aprendizaje: modalidad, novedad y cambios	<ul style="list-style-type: none"> - No me puedo concentrar a distancia - Reto más difícil: mi tiempo y organización - Casi no tenía información - Reto más grande: la interpretación de datos - No puedes llegar con cualquiera y preguntarle - Es nuevo el enfoque en México - Primer reto: cambio de tema de la investigación
Habilidades y actitudes que destacan en la innovación:	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación: aplicamos diferentes formas de organizar la clase - Empatía: la habilidad que más nos dejaron en la normal - Más creatividad, más imaginación - Investigar acerca del tema - Planificación como el pilar de tu práctica - Transversalidad: tratar de enseñar varias cosas en una sola actividad - Preocuparme porque sí lo sientan y lo entiendan - Hay otras maneras de enseñar - Esta línea te ayuda a madurar
Reflexión sobre planificación: desde el proceso, elección del tema y motivaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades que puedes desarrollar toda la vida - La información que estaba plasmando me iba a servir - No lo sentí difícil porque era contar mi experiencia - Te ponen a acordarte de lo que hacías al inicio - Contesté pensando en todo mi proceso de planificación - Me hizo reflexionar desde la elección del tema - Te pones a reflexionar ¿qué me motivó realmente? - No puedes copiarte de otros, jamás
Cambios positivos y con entusiasmo por aplicar lo aprendido	<ul style="list-style-type: none"> - He aprendido a darles más espacio a los niños - Trato de hacer todo más didáctico para motivar a los niños - Puedo diversificar las estrategias de enseñanza – aprendizaje - Empecé a pensar mucho en la imaginación de mis niños - Tengo muchas ganas de ver cómo se aplica - Tuvo un impacto en mí la planificación y contestar el cuestionario - Puse mucho en práctica mi imaginación: el enfoque te lo exige

Retos que dificultaron el aprendizaje: modalidad, novedad y cambios

Entre los retos mencionados por las estudiantes, se destaca la adaptación que tuvieron que hacer para trabajar en modalidad virtual y vivir todo este proceso de esta manera. Una de ellas comenta que fue particularmente difícil “*trabajar a distancia porque la verdad que no me puedo concentrar*” (Estudiante 1). Para otra estudiante, el reto consistió en organizarse y gestionar su tiempo para elaborar su trabajo, mientras que para otra de ellas fue complicado asumir el cambio de tema en la línea temática de investigación debido a los ajustes realizados por la pandemia. Sobre esto comentó: “*Creo que el primer reto fue el cambio de tema de la investigación. Yo no sabía, la verdad que a mí y a mis compañeras se nos cerró el mundo cuando dijeron que iban a cambiar. No sabía ni cómo vincularlo con el nuevo tema*” (Estudiante 6).

Por otro lado, alguien más comentó que fue complejo encontrar apoyo de más docentes en la institución, ya que hay poca información sobre Educación Imaginativa en México: *“Fue difícil al entrar a este enfoque porque no puedes llegar con cualquiera y preguntarle”* (Estudiante 5).

A pesar de esto, mostraron iniciativa al buscar superar estos retos y no perder la motivación para culminar esta fase de su formación: *“Yo tuve que encontrar la principal motivación que fue que con esto me voy a titular, con esto voy a pasar, con esto se acaba todo esto. Y pude encontrarle el lado bueno, la motivación del por qué lo estás haciendo”* (Estudiante 8).

Habilidades y actitudes que destacan en la innovación

Las estudiantes también reconocieron aspectos positivos a raíz de sus vivencias. Por un lado, mencionan que han aprendido una manera innovadora para enseñar: *“... Aprendí a desarrollar actividades diferentes, dinámicas, y diversas. Porque no te puedes quedar con las mismas herramientas de siempre. Siempre se nos ha enseñado que, por ejemplo lo que te sirvió para segundo grado, puede que ya no te sirva para sexto. Entonces siento que debería resaltar más esa parte porque ya es diferente, tienes que tener más herramientas y así poder buscar de qué otra forma podrías hacer una clase más dinámica, más divertida. Implica desarrollar más creatividad, más imaginación”* (Estudiante 2).

También varias estudiantes hicieron referencia a su capacidad para ponerse en el lugar de sus alumnos, en este caso de los niños y niñas con quienes estuvieron trabajando de manera virtual, sin importarles que no se les solicitó aplicar las planificaciones. Una de ellas comentó:

“Yo creo que la habilidad que más nos dejaron en la normal es la empatía. Siempre te están diciendo que te pongas en el lugar de tu alumno y pienses como él o ella. Eso fue lo que más me ayudó. Porque tanto en mis planeaciones normales como en las de educación imaginativa tratas de ver, o al menos yo trato de ver qué puedo aplicar para que aprenda y le guste. Entonces esa es una de las habilidades que más marcadas me dejaron mis maestros de la normal. Ser empáticos y estar dispuesta a que tus alumnos y alumnas aprenda como les gusta” (Estudiante 5). Esta estudiante resalta cómo esto fue algo que se trabajó durante sus años de formación inicial en la escuela normal y que ayudó en su participación en esta línea temática de investigación.

Otra de las estudiantes mencionó que esta experiencia le permitió reconocer y recordar la importancia de la planificación: *“Sin planificación no tenemos clases exitosas, los niños y niñas no tienen aprendizajes significativos. Entonces yo creo que es el pilar de tu práctica, así como enseñarlo y que los*

niños y niñas aprendan, no desviarte de eso. Es importante que siempre lo tengamos en el centro de atención, qué vamos a enseñar y qué queremos que los niños y niñas aprendan y hagan” (Estudiante 2).

Asimismo, una estudiante rescata cómo logró trabajar la transversalidad, incluyendo *“dos temas en uno y tratar de enseñarle varias cosas en una sola actividad”* (Estudiante 6), principalmente mediante los opuestos binarios que le permitieron vincular diversas áreas que tocan el tema de Hermosillo. Principalmente, reconocen que esta experiencia les permitió conocer que existen otras maneras de enseñar y que la Didáctica Imaginativa invita al docente a preocuparse genuinamente por el aprendizaje de sus estudiantes.

Reflexión sobre planificación: desde el proceso, elección del tema y motivaciones

Después de elaborar sus planificaciones, las estudiantes contestaron un cuestionario sobre su experiencia, diseñado por el equipo docente. La aplicación del cuestionario buscaba cumplir dos propósitos: uno, invitar a las alumnas a la reflexión sobre sus vivencias y dos, tener insumos para realizar su investigación, ya que realizaron su análisis de datos tomando las mismas respuestas que escribieron.

Las estudiantes comentan cómo se sintieron con el cuestionario: *“cuando lo contesté, personalmente, no lo sentí difícil porque era contar mi experiencia, y fue muy fácil para mí contestar por qué elegí ese tema, y describir que cuál herramienta cognitiva se me había hecho más fácil, y cuáles se me hicieron más difíciles...”* (Estudiante 6). Adicionalmente, destacan el valor de las respuestas porque sobre eso harían el análisis de su investigación: *“Me sentí a gusto haciéndolo porque sabía que la información que estaba plasmando de alguna forma me iba a servir para desarrollar el capítulo cuatro. Entonces pensé en ponerle el compromiso y la atención que requiere para contestarlo correctamente porque sé que esa información la voy a utilizar en el capítulo cuatro”* (Estudiante 3).

Para el análisis, el equipo docente dividió y asignó categorías específicas a los grupos de estudiantes. Sobre esto, una de ellas comentó: *“Siento que en la parte que me tocó a mí de analizar más fue la categoría de la imaginación. Entonces, viendo todo esto me ponía a reflexionar más porque son capacidades o habilidades que puedes ir desarrollando toda la vida, dependiendo cómo las trabajes”* (Estudiante 2).

Cambios positivos y con entusiasmo de aplicar lo aprendido

Derivado de la experiencia de formación en Didáctica Imaginativa, las estudiantes señalaron algunos cambios positivos que notaron en su desarrollo profesional. Por ejemplo, una de ellas comentó lo siguiente: *“En las clases con los niños y niñas he aprendido a darles más espacio para que me digan lo*

que piensan, sin temor a equivocarse. He aprendido a darles más espacio para eso y que no sea tan limitado según lo que yo diga. Y la verdad sí me ha impresionado porque hay cosas que los niños comentan y te quedas ¡guau!, ¿cómo un niño piensa eso? Por más sencillo que parezca te sorprende” (Estudiante 7).

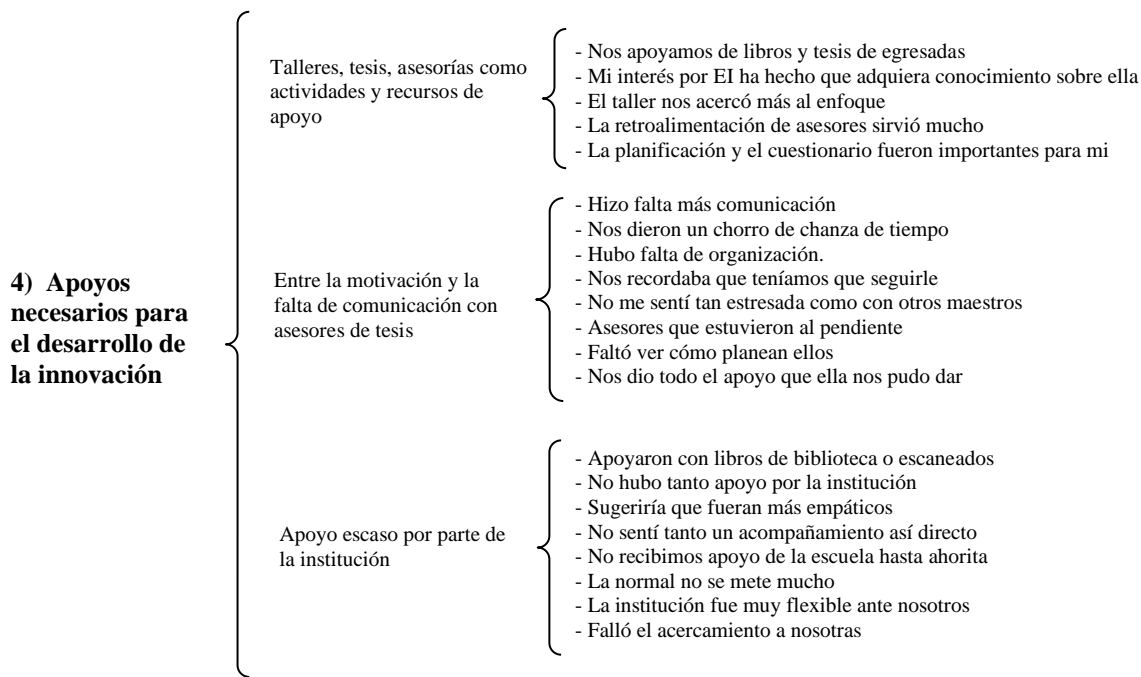
Otra estudiante señala dar más importancia a la imaginación de los niños y niñas: *“Cuando estamos en prácticas yo empecé a pensar mucho en la imaginación de mis niños y niñas, y antes no pensaba en eso, pienso en algo que les llame la atención o por ejemplo yo les preguntaba a mis amigas si les ponían juegos y si notaban a sus niños y niñas entretenidos o aburridos... Yo les preguntaba porque yo sí les pongo actividades para que jueguen un rato y les llame más la atención la clase y aprendan a la vez. Y antes, en septiembre, octubre, yo no hacía eso. Trabajaba más con la pura presentación y las actividades del libro”* (Estudiante 4).

Con las herramientas adquiridas también destacan haber aprendido a diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje, para: *“no quedarme en lo mismo y seguir porque como maestros tenemos que actualizarnos, no quedarnos con cosas que a nosotros nos enseñaron... los niños y niñas traen otros alcances”* (Estudiante 3). Esto lo relacionaban con la experiencia de planificación: *“... aprendí a comprender la teoría un poco más y sí tuvo un impacto en mí después de haber planificado, después de haber contestado a conciencia ese cuestionario...”* (Estudiante 6).

Apoyos necesarios para el desarrollo de la innovación

El grupo de estudiantes participó en una serie de actividades para culminar la última fase de su formación en la escuela normal. Entre estas actividades mencionaron su participación en un taller de Educación Imaginativa, sesiones grupales con el equipo de asesores, reuniones con su asesor para avanzar en el desarrollo de sus tesis. Sin embargo, aparte de darle más importancia a ciertas actividades, también destacan algunos recursos que fueron de ayuda para comprender tanto aspectos teóricos como más prácticos. En esta categoría se describen las actividades y los recursos que impulsaron su aprendizaje, así como los obstáculos que se les presentaron.

Figura 13. *Actividades y recursos de apoyo en la línea temática de Educación Imaginativa*



Talleres, tesis y asesorías como actividades y recursos de apoyo

Para algunas de las estudiantes, las actividades más significativas que impulsaron el avance de sus proyectos de tesis fueron el taller de Educación Imaginativa y la retroalimentación recibida por parte de sus asesores. Una de ellas comenta lo siguiente: *“Yo creo que lo más importante para mí sería el taller porque nos acercó más al enfoque y también las sesiones que tuvimos para ver cómo teníamos que hacer los capítulos”* (Estudiante 2). Otra estudiante comentó que la tallerista compartió varios ejemplos de su propia práctica, lo cual permitió comprender mejor aspectos prácticos de la teoría.

Por otro lado, una de las estudiantes resaltó la actividad de la planificación y la acción de responder al cuestionario reflexivo: *“Lo más significativo para mí fue la planificación y contestar el cuestionario que realmente te preguntaba sobre el proceso de planificación. Lo que definitivamente me hizo comprender mejor y tener esta conexión como un acercamiento más a este enfoque fue el proceso de planificación”* (Estudiante 6).

No obstante, otras estudiantes enfatizaron ciertos recursos como las tesis de egresadas que participaron en la misma línea temática de investigación: *“Si te soy sincera, aprendí más leyendo las tesis de las muchachas porque explican con sus palabras ... aunque por ejemplo el libro de educación imaginativa también me ayudó, el blanco”* (Estudiante 5). Y en el caso de una estudiante, su proceso de aprender

sobre Educación Imaginativa fue algo más autodirigido: *“Creo que porque me gusta la educación imaginativa y quiero saber de ella es lo que me ha hecho que adquiriera algún tipo de conocimiento, porque he buscado, he leído, he tratado de estar ahí, no solamente quedarme con lo que ya leí sino releerlo, porque siento que entre más lees, más le entiendes, y a lo mejor encuentras otras cosas. Si tú tenías una idea, ya agarras otra, o incluso platicar con las mismas muchachas de la línea ya te hace conocer diferentes perspectivas sobre cómo ellas lo tomaron y aprendes también de los demás”* (Estudiante 8).

Entre la motivación y falta de comunicación con asesores de tesis

Con respecto a cómo vivieron la experiencia con sus asesoras y asesores, las estudiantes expresaron diversas posturas. Algunas se beneficiaron de tener buena comunicación, pero no fue el caso de todas. Por ejemplo, una de ellas mencionó sentirse cómoda en el proceso: *“Yo me sentí muy a gusto porque nos recordaba que teníamos que seguirle, no me sentí tan estresada como con otros maestros que he tenido y siento que estuve tranquila, pero sí estuve avanzando porque nos daba tiempos”* (Estudiante 2). No obstante, otras estudiantes tuvieron vivencias un poco más difíciles: *“Yo le preguntaba algo a la maestra y me lo respondía rápido. Yo creo que fue más de mi parte, por vergüenza porque me atrasé muchísimo, pensaba: si le mando mensaje ahorita a la maestra va a decir que apenas ando haciendo eso del capítulo dos o el capítulo tres, me daba pena mandarle mensaje”* (Estudiante 1).

O en el caso de otra estudiante, además de la falta de comunicación, menciona la poca organización percibida entre el equipo de asesores: *“Creo que falta un poquito de organización nada más. Y una que otra aplicación de las actividades para ver cómo planean ellos, por ejemplo, estaría padre que ellos mismos con sus alumnas, en una sesión planeemos juntos”* (Estudiante 5).

Apoyo escaso por parte de la institución

En el caso de la escuela normal, las estudiantes percibieron poco apoyo directo. Entre ellas resaltaron que el equipo directivo, en escasas ocasiones, se acercó a preguntar sobre su proceso. Una de ellas comenta: *“Yo siento que no hubo tanto apoyo por la situación en la que estamos, hay personas que trabajan para estar al día, entonces no hubo tanto apoyo por ese lado. Sí sugiriera que fueran más empáticos con la situación de las personas”* (Estudiante 2).

Sin embargo, también mencionaron aspectos positivos, como el apoyo con los libros y recursos, o bien, en cuestiones con el pago y la modalidad: *“La institución fue muy flexible con nosotros, por ejemplo, con el pago, con la modalidad, si queríamos presentar el examen presencial o virtual. Igual*

siempre los maestros nos apoyan en la tesis a que no estemos perdidas y en caso de que el asesor no estuviese disponible cuando nosotros lo ocupábamos había maestras que nos brindaban ese apoyo” (Estudiante 6).

Entre los aspectos a mejorar resaltan el estilo de motivación que podría ofrecer el equipo directivo a estudiantes que están por egresar de la escuela normal: *“Por parte de los directivos falló mucho porque los únicos dos acercamientos que llegaron a tener con nosotros fueron para decirnos las consecuencias de no titularnos o salirnos de los tiempos antes de que vieran la causa... Yo daría esa recomendación, que refuercen o traten de trabajar en ese aspecto de motivar realmente a los alumnos a que sí quieran salir de la carrera. De que queremos, queremos, pero voy a hacer el documento porque sí es muy fácil y yo creo en mí y todo, pero que lo hagan ellos, que hagan también su trabajo de motivar y eso”* (Estudiante 8).

En esta sección se describieron los significados centrales atribuidos a sus experiencias de formación en Didáctica Imaginativa como futuras docentes de educación primaria y preescolar. Los principales motivos para sumarse a esta innovación fueron el interés y el entusiasmo que representó para ellas aprender sobre la Educación Imaginativa, algo que conocían superficialmente por las vivencias de estudiantes de generaciones previas y que les interesaba para diversificar sus estrategias de enseñanza.

En cuanto a su experiencia de planificación con el enfoque de Didáctica Imaginativa, vivieron momentos iniciales de incertidumbre por los cambios que implica la manera de diseñar los planes de clase desde esta perspectiva, partiendo de las emociones e imaginación propia para transmitir aprendizajes significativos a sus estudiantes. Sin embargo, culminaron esta parte con cierto grado de satisfacción y reconocimiento de que fue una experiencia valiosa.

Asimismo, entre los retos centrales, pero que a la vez provocó uno de los principales aprendizajes, fue la importancia que reconocieron en la imaginación y las emociones tanto de ellas como docentes como de sus estudiantes. Esto fue algo que aportó esta experiencia, ya que comparten mejoras en su relación con sus estudiantes de educación básica, y en las actividades que incluyeron en sus planes de clase, buscando hacerlas más atractivas y significativas.

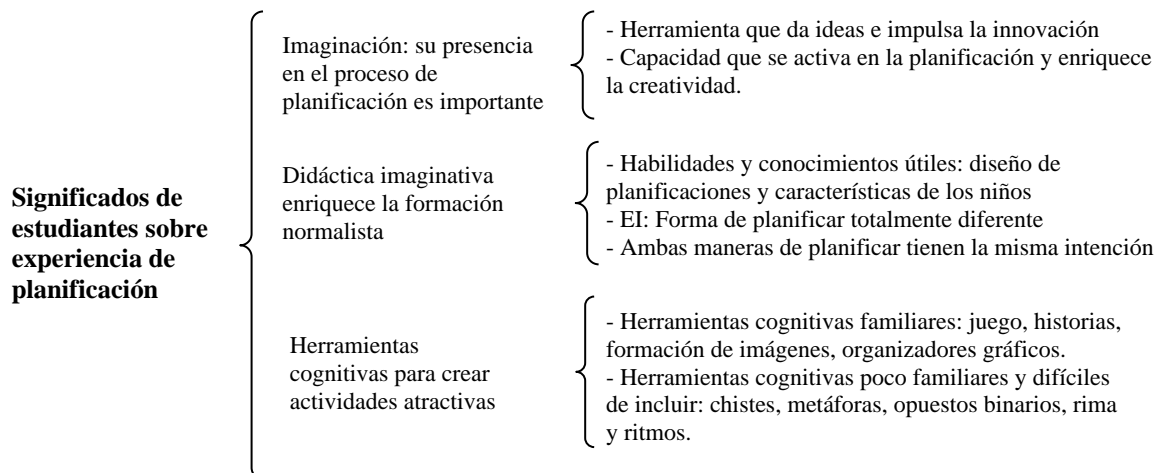
Finalmente, las actividades con más valor para ellas fueron el taller de Educación Imaginativa, la elaboración de los planes de clase y las asesorías. No obstante, a algunas se les dificultó tener apertura y seguimiento en la comunicación con sus asesoras y asesores, mientras que otras no pudieron asistir al taller virtual y esto dificultó su aprendizaje y avance en la tesis.

Reflexiones escritas sobre experiencias de diseño de planificaciones didácticas

En esta sección se exponen los significados de estudiantes que surgen de las respuestas al cuestionario reflexivo que contestaron para el desarrollo de sus investigaciones. Las estudiantes respondieron un cuestionario elaborado por el equipo docente donde se les pidió describir su experiencia al realizar las planificaciones con el enfoque de Didáctica Imaginativa. A partir de esto, se les asignaron categorías previamente construidas para analizar las respuestas de todas sus compañeras.

Para esta investigación se construyeron cuatro categorías temáticas; la primera resalta la importancia de la imaginación para las estudiantes en el proceso de planificación; la segunda, describe cómo las estudiantes reconocen el valor de la educación imaginativa como parte de su formación en la escuela normal; y la tercera trata sobre el significado atribuido a las herramientas cognitivas en la planificación.

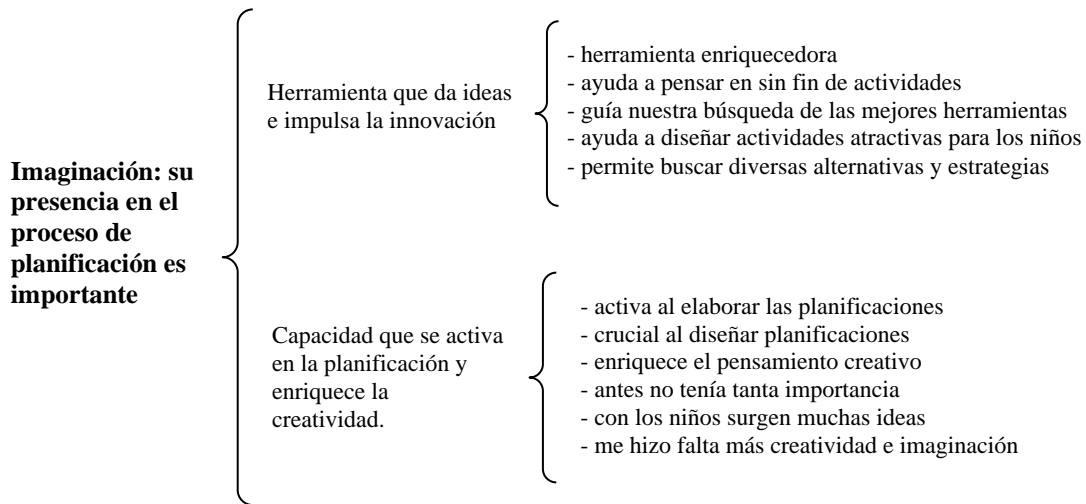
Figura 14. *Categorías temáticas de significados de estudiantes derivados del cuestionario reflexivo*



Imaginación: su presencia en el proceso de planificación es importante

La primera categoría se relaciona con el significado que atribuyen las estudiantes a la imaginación según su experiencia realizando las planificaciones. Sobre esto, consideran que la imaginación es principalmente una herramienta que ayuda a la generación de ideas, a impulsar la innovación en la práctica docente y enriquece su creatividad. Asimismo, la ven como una capacidad que se activa en el proceso de planificación

Figura 15. Papel de la imaginación en las planificaciones



Herramienta que da ideas e impulsa la innovación

Para algunas estudiantes, la imaginación es una herramienta que ayuda a generar ideas para elaborar diversas actividades, así como a buscar y seleccionar las mejores herramientas para el tema que están planificando. Por ejemplo, una de ellas menciona: *“Imaginar es una herramienta enriquecedora que nos ayuda a pensar un sin fin de actividades que apoya en el progreso del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Para planificar una actividad de acuerdo a un tema específico se necesita mucha imaginación, tanto del docente, para desarrollar una estrategia, como imaginación que debemos despertar en los infantes”* (Estudiante 1).

Asimismo, resaltan la relación de la imaginación con la innovación en la docencia: *“Al momento de planificar, es fundamental que él o la docente ponga en práctica su imaginación y creatividad, ya que es necesario diseñar actividades que resulten atractivas e innovadoras para los niños y niñas, de tal manera que el aprendizaje les resulte interesante y entretenido”* (Estudiante 6).

Imaginación que se activa en la planificación y enriquece la creatividad

El grupo de estudiantes también reconoce el involucramiento de su imaginación en el proceso de planificación: *“Mi imaginación se ve involucrada al momento de pensar las actividades, diseñándolas según los estilos de aprendizaje y gustos de mis alumnos y alumnas, así como su manera de desenvolverse tratando de utilizar el juego para que el contenido que se aborde sea más significativo”* (Estudiante 8).

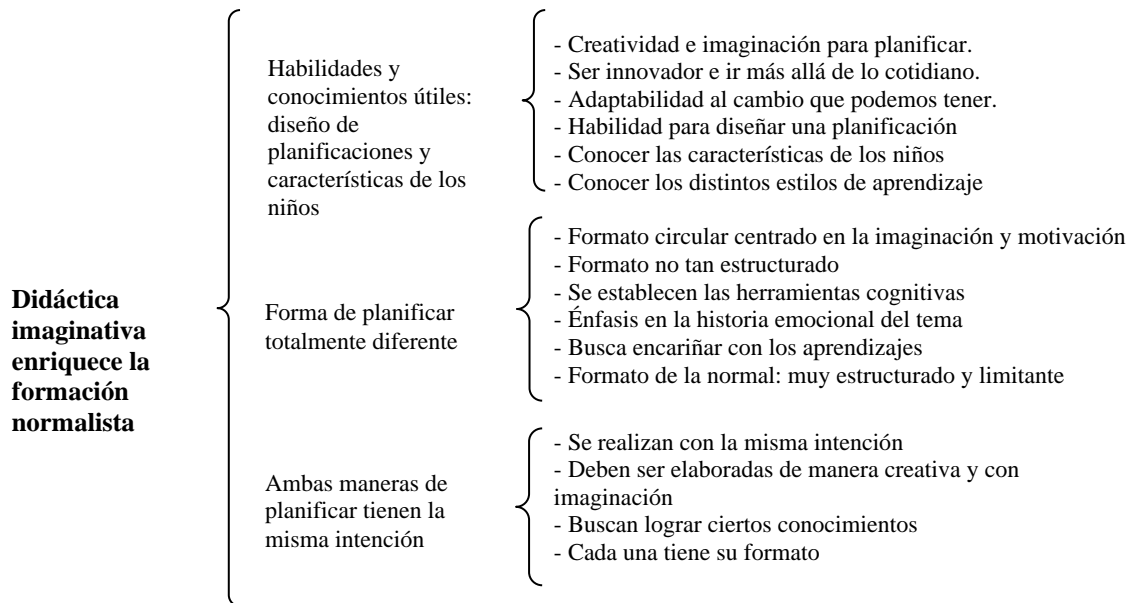
Por su parte, otra estudiante resalta que, durante su formación en la escuela normal, la creatividad e imaginación han sido centrales durante para elaborar planificaciones: *“Los cursos que llevamos nos dan muchas herramientas, y al explorarlas y analizarlas te ofrecen las bases para actuar dentro del campo*

de trabajo. Tal ocurrió al enfrentarnos a la práctica; la creatividad e imaginación eran primordiales y no debían perderse de vista a la hora de diseñar los planes de clase, pues era parte de nuestra tarea motivar a los alumnos y lograr aprendizajes significativos a partir de ello” (Estudiante 3).

Didáctica Imaginativa enriquece la formación normalista

Con respecto a la formación recibida en la escuela normal, encuentran ciertos puntos en común y otros que distinguen a la planificación con enfoque en Didáctica Imaginativa. Por un lado, identificaron habilidades y conocimientos que fueron útiles en esta experiencia y reconocieron que la Didáctica Imaginativa sugiere una manera de planificar radicalmente distinta a lo que están acostumbradas, pero que ambos métodos comparten la misma intención: lograr aprendizajes significativos.

Figura 16. Conexiones y diferencias entre formación didáctica normalista y Didáctica Imaginativa.



Habilidades y conocimientos útiles: diseño de planificaciones y conocimiento de las características de niñas y niños.

Entre los aspectos útiles derivados de su formación, y que emplearon al momento de realizar las planificaciones con este enfoque, mencionaron que han aprendido a valorar la creatividad y la imaginación, a buscar ir más allá e innovar en sus clases. También mencionan que ayudó conocer previamente los elementos básicos de una planificación y haber desarrollado la habilidad para hacerla, así como la importancia de conocer las características de los niños y niñas a quienes enseñan. Por ejemplo, una de ellas comentó: “Los cursos llevados y conocimientos adquiridos sobre la realización y

uso de planificaciones fueron de apoyo para esto. Ser responsable en todo momento y aprender aspectos importantes de la planeación han sido muy útiles en todo momento” (Estudiante 6).

Asimismo, otra estudiante escribió sobre la importancia de considerar a sus estudiantes: “Conocer las características de los niños y niñas, o del grupo, cumplir distintos aprendizajes con un tema en específico, ser paciente, además de organizar los contenidos e información” (Estudiante 6).

Forma de planificar totalmente diferente

Entre las características particulares que atribuyen a la planificación con enfoque en Didáctica Imaginativa resaltan el formato circular, la diferencia en su estructura, la delimitación de las herramientas cognitivas y el énfasis central en la historia emocional del tema, con la intención de buscar que los estudiantes se encariñen con los aprendizajes.

En este sentido, una de las estudiantes escribe lo siguiente: “el formato de planificación de Educación Imaginativa es totalmente diferente, ya que es en forma de círculo y se centra en realizar actividades que fomenten la imaginación y motivación del alumno por aprender, realizando actividades con enfoque de pensamiento mítico” (Estudiante 1). Adicionalmente, otra estudiante resalta: “la planificación bajo este enfoque nos da una rica variedad de herramientas cognitivas pensadas para la misma actividad, pero desde distinta perspectiva, que incluso si todas se aplican, se logra un mayor aprendizaje desde distintos puntos de referencia” (Estudiante 8).

Otra de las distinciones se dirige al aspecto emocional: “Educación imaginativa no descuida el contenido del plan de estudios, pero hace énfasis en trabajar la historia emocional del tema a tratar, para abordarlo de forma más significativa, con ayuda de la imaginación” (Estudiante 3).

Ambas maneras de planificar tienen la misma intención

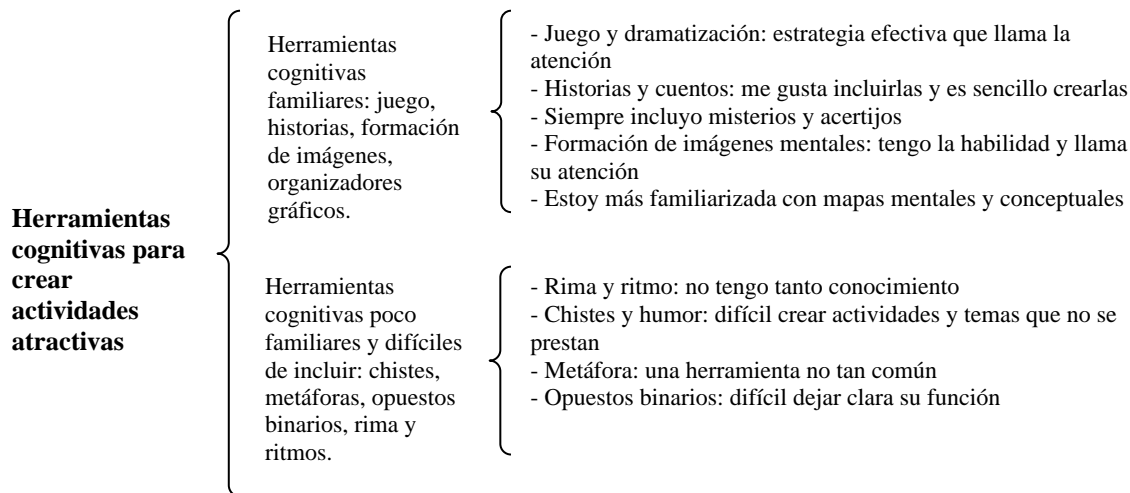
A pesar de reconocer las diferencias, también distinguen similitudes entre los dos formatos para desarrollar los planes de clase. Por lo tanto, mencionan que se comparte un mismo propósito en cuanto al logro de aprendizajes de los niños y niñas.

Por ejemplo, una estudiante señala: “Ambos formatos buscan lograr ciertos conocimientos en el alumnado, además de incluir distintas estrategias o modalidades en las actividades, como juegos simbólicos, juegos de lenguaje como las canciones y las rimas” (Estudiante 6). No solo esto, sino que a pesar de la distinción de formatos, una estudiante resalta que “las actividades en ambas planificaciones deben ser elaboradas de manera creativa y con imaginación” (Estudiante 4).

Herramientas cognitivas para crear actividades atractivas

En el caso de las herramientas cognitivas, centrales en la planificación con enfoque en Didáctica Imaginativa, las estudiantes reconocen que ya han utilizado algunas previamente, y así como algunas que se les facilitó utilizar. Sin embargo, también tuvieron dificultades con otras, ya sea por no tener conocimiento sobre las herramientas en específico, por no ser tan comunes o por considerar que el tema no se presta para emplearla.

Figura 17. *Uso de herramientas cognitivas en las actividades*



Herramientas cognitivas familiares: juegos, historias, formación de imágenes, organizadores gráficos

Entre las herramientas cognitivas que resultaron ser familiares para ellas, mencionaron el juego y la dramatización, las historias, los cuentos, los misterios y acertijos, la formación de imágenes mentales, así como los organizadores gráficos como mapas mentales, mapas conceptuales y cuadros sinópticos.

Una estudiante comentó: “*Me gusta incluir historias o cuentos que tengan relación con la temática que voy a presentar para hacer que los estudiantes se familiaricen de una manera en la que ellos comprendan mejor el tema*” (Estudiante 2). Otra de ellas escribió: “*Se me facilitó más la herramienta de misterios y acertijos. Pienso que se debe a que normalmente en mis actividades siempre incluyo una actividad con este tipo de estrategia*” (Estudiante 4). Por lo anterior, la facilidad la conectan con el gusto por emplear alguna herramienta en particular o con el grado de familiaridad que ya tienen con algunas herramientas cognitivas.

Asimismo, una de ellas compartió lo siguiente: *“Se me facilitó utilizar la herramienta de formación de imágenes mentales, ya que proponer a los alumnos y alumnas a crear imágenes en el espacio o en su mente me parece algo fácil, porque yo aún tengo la habilidad de realizarlo”* (Estudiante 5). De manera que otra justificación para identificar su facilidad de uso es por la experiencia que tienen personalmente con la herramienta cognitiva, en este caso con las imágenes mentales.

Herramientas cognitivas poco familiares y difíciles de incluir: chistes, metáforas, opuestos binarios, rima y ritmos.

También mencionaron herramientas cognitivas que resultaron complejas de integrar en las planificaciones. Por ejemplo, los chistes y el humor, las metáforas, los opuestos binarios, la rima y los ritmos. Una estudiante comparte tener poca afinidad por esta última: *“La herramienta cognitiva con la que más tuve dificultad fue rima y ritmo, ya que no tengo tanto conocimiento ni amplitud de canciones o bailes que tengan que ver con los temas. Otro de los aspectos que creo que se deba que no sea buena en realizar estos tipos de ejercicios es que no soy buena bailando o cantando o todo lo que tenga que ver con rima y ritmo y eso hace que no pueda desarrollar esta habilidad”* (Estudiante 1).

O bien, otra de ellas menciona que no le pareció apropiado emplear una de las herramientas cognitivas: *“Se me dificultó utilizar la herramienta cognitiva de chistes y humor. Considero que se debe a que los temas que yo seleccioné para planificar no eran tan abiertos para hacer bromas o considerar algún tipo de humor, debido a la delicadeza del tema que es la discriminación, pero no necesariamente se necesita de utilizar todas las herramientas cognitivas en todos los casos”* (Estudiante 2).

Incluso, una estudiante también resaltó que no es tan común utilizar la metáfora como estrategia de enseñanza: *“Batallé con el desarrollo de la metáfora, ya que es poco común en el diseño de planificaciones tradicionales. Cabe añadir que, comúnmente se aborda como un contenido y es específico de ciertos grados, por lo tanto, al trabajarlo solo se hace énfasis en que los alumnos y alumnas reconozcan y escriban metáforas; es escasa la conexión con emociones e imaginación”* (Estudiante 3).

En esta última sección, se describieron los resultados derivados de las reflexiones escritas de las estudiantes, como respuesta al cuestionario elaborado por el equipo docente sobre su experiencia de planificación. En ellos, se describió cómo el grupo de estudiantes valoró a la imaginación como un aspecto central para el proceso de planificación, no solamente como parte de la Didáctica Imaginativa, sino como parte de las actividades de docencia que deben desempeñar. También indicaron que la Educación Imaginativa enriquece la formación que han recibido en la escuela normal, y describieron el

uso de ciertas herramientas cognitivas y la identificación de algunas como fáciles o difíciles de emplear en las planificaciones, percibidas principalmente como herramientas que sirven para diseñar actividades atractivas para las niñas y niños.

Capítulo 5. Discusión de resultados

En este capítulo se incluye la discusión de resultados de esta investigación. En primer lugar, se aborda una sección para la discusión sobre los significados de las experiencias del equipo docente; y en una segunda parte, se discuten los significados del grupo de estudiantes. Para ambos casos, la discusión está separada en los temas que emergen de los significados individuales y posteriormente, los colectivos.

Significados a partir de las narrativas individuales de docentes

Para comprender los significados colectivos del profesorado sobre su experiencia de formación en Didáctica Imaginativa, entendidos desde la innovación educativa, primero se discuten los asuntos relevantes para los significados de cada docente. Esto permite profundizar en la interpretación sobre cómo viven los cambios que implica la Didáctica Imaginativa a nivel individual en el contexto de esta escuela normal.

Una docente vive ciertas tensiones haciendo alusión a cuestiones centrales de la Educación Imaginativa como la consideración de las emociones de sus estudiantes. La docente busca seguir los principios de esta teoría, pero encuentra dificultades en la rutina diaria para hacerlo, ya que debe comprometer tiempo que considera valioso para abordar contenidos académicos. En este caso, prestar atención a la dimensión emocional de la Educación Imaginativa se entiende como una exigencia, donde si se omite el tiempo para expresar sentimientos, no hay una auténtica Didáctica Imaginativa.

Si bien se reportan beneficios al tomar en cuenta el estado emocional del estudiante, las emociones tienen un papel más profundo en el aprendizaje (Immordino-Yang y Damasio, 2016) y con esto, Egan y Judson (2018) buscan resaltar la interrelación entre las emociones, la imaginación y la cognición; lo cual va más allá de atender un estado emocional idóneo para el aprendizaje. Así, las emociones forman parte medular del currículum, donde los contenidos se presentan mediante un marco narrativo que enfatiza los aspectos emocionales e imaginativos, con la finalidad de profundizar en la comprensión.

Aún así, la teoría valida las posturas de la docente sobre la educación, mientras que las modificaciones efectuadas en la práctica se perciben como insuficientes. Sin embargo, también da razón de sus experiencias respecto a su propia insatisfacción con los enfoques tradicionales de la educación. Es decir, la Educación Imaginativa parece resaltar lo que ellas y ellos valoran como significativo dentro de su práctica.

En el marco de la innovación educativa, Fullan (2007) explica este tipo de situación desde los factores que afectan una implementación exitosa de una innovación, entre ellos su complejidad, calidad y aspectos prácticos. De este modo, los principios que generan conflicto sobre la Educación Imaginativa pueden ser complejos de incorporar a las rutinas inicialmente; sin embargo, también tienen el potencial de provocar cambios más profundos. Esto, debido a que entre más exige una innovación, a pesar de las dificultades que implique, más amplio y ambicioso puede ser el resultado.

Asimismo, otra docente se encuentra inmersa en la innovación viviendo el proceso con el entusiasmo que le provoca ser parte del proyecto, aunque con ciertos miedos por la misma novedad que implica. Sin conocer el tema, fue asignada a la línea temática de investigación de Educación Imaginativa. No obstante, al conocer más, decidió aprovechar la experiencia para aprender y mejorar su práctica. Esta innovación, generada internamente en la institución, parece haberse vivido de forma positiva mediante su involucramiento y sentido de compromiso que la motiva a seguir participando (Pila et al., 2020).

Por otro lado, a pesar de que se reconoce la importancia del involucramiento afectivo de docentes en las innovaciones (De la Torre, 1994), esto se considera poco a nivel práctico durante un proceso de adopción de modelos o enfoques didácticos distintos a los empleados hasta el momento. Para Díaz Barriga (2010), este es un proceso complejo que lleva tiempo, siempre y cuando los modelos o enfoques por adoptar se asuman como propios de acuerdo al contexto particular. No obstante, al mismo tiempo, esta docente vive la alegría de participar en un proyecto que mueve su curiosidad y sostiene sus ganas de aprender.

Otro docente, a pesar de su apertura y entusiasmo para participar en la línea temática de investigación de Educación Imaginativa, se vio conflictuado por ciertas limitantes como la falta de tiempo para profundizar en la teoría. Esta experiencia le permitió intentar algo distinto en su práctica mientras discernía qué aspectos de la Educación Imaginativa podría incorporar en sus planificaciones didácticas, para así poder acompañar a sus estudiantes de la escuela normal. Esto coincide con el perfil del formador de docentes egresado de una escuela normal (Rafael, 2018; Sandoval, 2009), quien busca vivir lo que enseña para poder compartir el saber experiencial con sus estudiantes.

Por último, otro docente se vio afectado y desmotivado sin tener la oportunidad de ver a sus estudiantes aplicar la Didáctica Imaginativa, lo cual fue parte esencial de su motivación inicial. De modo que, cuando se suma de manera voluntaria con la ilusión de aportar a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes y no sucede lo que esperaba, se presenta el desánimo. Considerando que el ejercicio de la docencia se ve

fortalecido al contar con una estrecha comunicación con estudiantes, la pandemia ha obstaculizado procesos de acompañamiento y la posibilidad de observar los efectos de esta innovación, aspectos que contribuyeron a la desconexión del docente con el proyecto (Emo, 2015; Franco-López, Vélez-Salazar y López-Arellano, 2018).

Cada docente retrata ciertas tensiones expresadas mediante diversos conjuntos de opuestos binarios, y con esto, es posible ver los diferentes matices que despliegan sus experiencias. Por un lado, una docente ve el potencial de la Educación Imaginativa para mejorar profundamente al sistema educativo, pero al mismo tiempo se siente restringida por las limitaciones que persisten en la rutina escolar. Otra de ellas, ve en la Educación Imaginativa una manera de hacer que el aprendizaje sea un proceso que se pueda disfrutar, pero también se confronta con la realidad de tener que guiar a sus alumnas y aprender cosas nuevas por el rol que asumió como asesora de tesis.

Adicionalmente, otro docente se siente entusiasmado por romper los paradigmas tradicionales y mejorar su práctica, aunque reconoce que se inclina por un estilo menos flexible y se le dificulta diversificar sus estrategias. Finalmente, el último docente entra a la línea temática de investigación con ilusiones de hacer algo significativo en su paso por la institución, pero las circunstancias le han ayudado poco a seguir entusiasmado.

De esta forma, los opuestos binarios pueden asociarse con las tensiones más comunes que asume el profesorado cuando se involucra en un proceso de innovación. Es usual que las y los docentes que se involucran voluntariamente en este tipo de proyectos tengan expectativas de mejorar en su profesión, cambiar su práctica para mejor, retar sus propias perspectivas y al sistema educativo. No obstante, debido al sentido de compromiso asumido inicialmente, que los involucra afectivamente, los obstáculos que se enfrentan pueden desmotivar profundamente en el camino de la innovación. En este caso, ciertos obstáculos presentados fueron la poca de visibilidad de efectos con sus estudiantes, el tiempo disponible para realizar las múltiples tareas que tienen como formadores de docentes en una escuela normal y la incertidumbre por las implicaciones del aprendizaje de algo nuevo.

Significados colectivos de experiencias de docentes: innovación mediante la formación en Didáctica Imaginativa

La figura de la formadora o formador de docentes tiene un papel crucial dentro del proceso de aprendizaje del futuro profesorado. En el caso particular de las escuelas normales mexicanas, Del Cid et al. (2021) advierten que la noción convencional de formador de docentes se ha reconfigurado a partir de las últimas

reformas a los planes de estudio de las licenciaturas. Con esto, se ha identificado mayor diversidad en el perfil del profesorado que se incorpora a estas instituciones, ya que previamente la planta docente era principalmente conformada por docentes egresados de una escuela normal. Mientras que las plantas docentes actuales cuentan con personal que viene de diversas instituciones de educación superior.

Esta nueva noción de la formadora y formador de docentes también se asocia con el reciente involucramiento requerido en actividades de investigación mediante los planes de estudio, y en el caso de esta investigación, el equipo docente, aparte de asumir el rol de asesores de tesis, también se involucran en el proceso de una innovación educativa. De esta manera, es posible continuar explorando las posibilidades de crecimiento y reconfiguración de esta función en la formación inicial docente.

Por otro lado, quien ejerce este rol, se compromete también a continuar su aprendizaje de manera constante, lo cual es posible reconocer en las vivencias compartidas por el equipo docente con el proyecto de formación en didáctica imaginativa. No solo ejercen la docencia en una escuela normal, sino que acompañan a sus estudiantes en la elaboración de una tesis de investigación, mientras que profundizan en su práctica docente con la perspectiva de la Educación Imaginativa.

Crecimiento, contribución y disfrute de la profesión: razones para participar en una innovación

Con respecto a la motivación y oportunidad para disfrutar y crecer profesionalmente expresada por el equipo docente ante este proyecto, desde la perspectiva teórica de la innovación educativa, tienen una labor clave en el desarrollo efectivo de las actividades de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa en la escuela normal. Si bien es conocida la influencia que poseen las formadoras y formadores de docentes en la construcción de significados del futuro profesorado (Brew y Saunders, 2020; Encinas et al., 2019; García, 2020; Hernández et al., 2017; Reyes y González, 2015), en estos casos, es de quienes depende el grado de internalización del cambio y sus efectos en los componentes que la innovación pretende mejorar.

Debido a la relación del equipo docente con sus estudiantes, las motivaciones que los involucran en la innovación podrían influir ya sea directa o indirectamente en sus vivencias de formación en Didáctica Imaginativa. Entre los motivos para involucrarse, es posible encontrar elementos impulsores del proceso innovador tanto internamente como externamente generados (Rivas, 2000). Por un lado, ciertos docentes asumen una incorporación voluntaria con una expectativa de mejora sobre su profesión. Esto coincide con las afirmaciones de Rivas (2000) en cuanto a que, la motivación más profunda que lleva a un o una

docente a sumarse a un proyecto de innovación se percibe comúnmente como un medio que le permite crecer profesionalmente, aportando a la mejora de la formación de sus estudiantes.

Asimismo, en las motivaciones del equipo docente, se presentan elementos impulsores generados externamente, particularmente intra-institucionales (Rivas, 2000). Esto es debido a la función de asesora o asesor de tesis que deben asumir a partir de integrar la tesis de investigación como modalidad de titulación en los programas de las escuelas normales. De modo que se están adaptando a un rol y tarea docente a raíz de las modificaciones curriculares establecidas en los nuevos planes de estudio. Por un lado, la mayoría se incorpora de forma voluntaria, y tanto su motivación interna como externa, impulsan la innovación en esta situación.

Adicionalmente, los testimonios del equipo docente coinciden con las posibles consecuencias de la implementación de un programa de formación en Didáctica Imaginativa expuestas por Chodakowski (2009), quien indica que el involucramiento de formadores de docentes en este tipo de programas implica la reflexión sobre su práctica docente. No obstante, Chodakowski se refiere a esto como un posible efecto de participar en un programa de este tipo. Mientras que, en este caso, más bien parece que la reflexión previa influye en su decisión de sumarse. Esto es más evidente en la descripción de las narrativas personales, pero a la vez, en el segundo nivel de análisis es posible identificar que comparten expectativas y motivaciones que justifican su interés de participar en la línea. Por consiguiente, la reflexión sobre la acción (Schön, 1998; Van Manen, 1994) parece detonar en el equipo docente el interés y la motivación para comprometerse a este rol como asesores de tesis y formadores de docentes en un programa de formación en Didáctica Imaginativa.

En cuanto al efecto previsto por Chodakowski (2009) sobre la posible profundización de la reflexión sobre la práctica a raíz de participar en una experiencia de formación en Didáctica Imaginativa, esto podría evidenciarse cuando hacen referencia a su propia práctica como docentes en los distintos niveles que ejercen, y cuando se refieren a la importancia que le atribuyen a la coherencia de comprender y practicar la Educación Imaginativa mientras guían a sus estudiantes normalistas en el proceso de formación en esta línea temática. No obstante, hace falta indagar a profundidad en estos posibles efectos, particularmente en la práctica docentes del profesorado.

Ahora bien, en cuanto a la novedad y diferencia en el tipo de planificación y actividades como el mayor atractivo, la asociación de la práctica del equipo docente con la teoría de la Educación Imaginativa coincide con los hallazgos de Nielsen (2010) y Dooner (2006) sobre la experiencia de docentes quienes

encuentran en esta teoría una base sólida para justificar su propia práctica. Por otro lado, la planificación y el tipo de actividades son aspectos que detonaron el interés del equipo. La planificación, al visualizarla como una aproximación distinta a la que comúnmente tienen como docentes; y el tipo de actividades de enseñanza – aprendizaje diseñadas a partir de la teoría porque las relacionan con estrategias empleadas en sus clases, encontrando una teoría que justifica su efectividad en el aula.

El equipo docente reconoce como atractiva la diferencia y la novedad expuesta en el formato de planificación didáctica de Educación Imaginativa. Sin embargo, la novedad por sí misma y la propuesta de un enfoque diferente para la planificación y la práctica docente, son justificaciones insuficientes para el inicio, desarrollo y consolidación de un auténtico proceso innovador (Zabalza, 2004; González y Cruzat, 2019). Si bien, la teoría de la Educación Imaginativa se percibe como un enfoque innovador en la formación normalista, es importante considerar su aporte de valor a las prácticas existentes, los cambios que se internalizan y las mejoras que proyecta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tanto el involucramiento cognitivo como el afectivo de docentes en una innovación educativa es relevante para su efectividad (Pila et al., 2020; De la Torre, 1994). Por un lado, la dimensión cognitiva es visible en este caso mediante expresiones que ilustran la curiosidad y estimulación intelectual que provoca conocer algo nuevo que permita la autorrealización profesional. Y por el otro, la movilización de emociones ante la novedad e incertidumbre, podría obstaculizar el desempeño docente si estas se vuelven poco manejables. Sin embargo, el miedo y los nervios se consideran emociones comunes ante la toma de riesgos que implica un proceso de innovación.

En este aspecto, cobra sentido la relación entre innovación y formación del profesorado. De la Torre (1994) sugiere que las innovaciones pueden considerarse medios idóneos para contribuir a la formación continua de docentes. De esta manera, al asumir un rol que implica el dominio de una teoría nueva con el fin de poder guiar a sus estudiantes normalistas, están inmersos en un proceso de formación y desarrollo profesional. Esto, también se debe a que la Educación Imaginativa, está orientada principalmente a la innovación pedagógica. Es decir, a las mejoras significativas de los procesos de enseñanza aprendizaje. Precisamente para el logro de este objetivo, es crucial que el equipo docente cuente con una formación sólida que pueda impulsar al estudiante normalista ante los posibles obstáculos cuando se presenta con la realidad en contextos áulicos.

En relación con la experiencia asumida con un saldo positivo y altas expectativas, el equipo docente reconoce los beneficios de la formación en Didáctica Imaginativa para sus estudiantes y, más allá de esto,

también proyectan que este enfoque y su implementación en otros contextos puede tener resultados que beneficien a la sociedad en general, expandiendo su visión de esta teoría fuera del aula. En este sentido, Waddington y Johnson, (2010) reafirman que la Educación Imaginativa no solamente considera la dimensión afectiva e imaginativa del aprendizaje, sino también una dimensión social y ética, ya que busca favorecer la comprensión profunda del entorno y la sociedad mediante la integración de las herramientas cognitivas en el aula.

Tanto el impacto positivo percibido por el equipo docente, como la visualización de posibles aplicaciones y efectos en otros contextos, se contemplan como algunos de los criterios para definir una innovación según Gonzalez y Cruzat (2019). Los autores resaltan que el proceso innovador se caracteriza por tener un ciclo abierto, refiriéndose a que después de una experiencia de difusión, el proyecto aún no culmina. Más bien, las innovaciones continúan abriéndose a distintas posibilidades y de esta manera, sigue haciendo mejoras en el sistema. No obstante, a pesar de que el equipo docente visualiza las posibilidades de extensión del proyecto, se omiten las líneas de acción planteadas para que esto suceda.

En este caso, Rivas (2000) sugiere que los equipos de docentes involucrados en proyectos de innovación educativa habrían de explorar posibilidades de difusión dentro de la misma institución escolar, ya que es donde puede consolidarse y fortalecerse antes de vincularse con colegas o instituciones externas.

La dimensión práctica como esencial en una experiencia de formación en Didáctica Imaginativa

El equipo docente compartió haber vivido incertidumbre y desánimo por no poder practicar y vivir las emociones de los niños y niñas en las aulas. Si bien es conocido que la práctica es considerada como un aspecto esencial en programas de formación inicial docente, en el caso de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa, no es la excepción. Debido al reto que supone cambiar de paradigma desde la planificación hasta su implementación, es relevante que el futuro profesorado tenga esa parte de la experiencia.

Sin embargo, en esta ocasión no fue posible debido a la pandemia, ya que cada estudiante vivió situaciones distintas en las prácticas profesionales en educación básica. En el mejor de los casos, tenían muy poco tiempo a la semana para interactuar virtualmente con los niños y niñas, y únicamente unos cuantos se conectaban a las sesiones sincrónicas. Por esto, se acordó llegar hasta el diseño de las planificaciones y realizar su investigación sobre la misma experiencia de planificación.

El equipo docente, al igual que la comunidad internacional en el campo de la formación inicial docente (Ellis et al., 2020), vivió y percibió el desánimo por no poder vivir la parte práctica del proyecto de manera presencial debido a la pandemia. En efecto, para Chodakowski (2009), la práctica da las oportunidades necesarias para vivir alternativas distintas a la enseñanza tradicional tal como lo sugiere la Didáctica Imaginativa.

Sin embargo, esta no es la única manera de acercar al futuro profesorado a diferentes modos de enseñar. Fettes (2005) hace énfasis en la dimensión experiencial de la Educación Imaginativa, resaltando el valor de exponer a las y los estudiantes a elementos poco familiares de la realidad ya conocida, para que poco a poco logren sentir cierta comodidad en la incomodidad que provoca la toma de riesgos en la práctica docente y logren imaginar nuevas posibilidades para el diseño de sus clases. Por su parte, aunque el equipo docente parece haberse detenido en una fase de estabilización de la situación ante la crisis por la pandemia, sin avanzar a una fase que les permitiera repensar la práctica (Ellis et al., 2020), sí reformularon el propósito de los proyectos de tesis buscando rescatar beneficios significativos para sus estudiantes.

Con respecto a la planificación considerada como una parte del aprendizaje de la Educación Imaginativa, a pesar de su valor como un aspecto central en las actividades docentes (Shulman, 1987, Klafki, 1995, Roth, 2009), para el equipo docente parece tener mayor peso su implementación. Por un lado, Shulman (1987) enfatiza en la importancia de la comprensión del contenido a enseñar y del proceso de transformarlo en conocimiento pedagógico del contenido. Mientras que Roth (2009) y Klafki (1995) sugieren que este proceso involucra no solamente el intelecto del docente, sino que también involucran sus emociones.

En este sentido, Egan (2005; 2018) profundiza en la planificación didáctica como un proceso que integra también la imaginación de docentes, y a pesar de reconocer la importancia de la puesta en práctica, valora de manera significativa la transformación de la planificación de un acto meramente técnico, a un acto imaginativo y afectivo, con el fin de impactar de esta manera en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por lo tanto, en este caso, se podría estar subestimando el tipo de tesis realizado por el grupo de estudiantes, enfocada en explorar el desarrollo de sus habilidades para la docencia al realizar planificaciones con el enfoque de la Didáctica Imaginativa. Posiblemente, esto se deba a la sobrevaloración de la práctica en el aprendizaje vivido en las escuelas normales. A pesar de ser un

componente esencial en la formación inicial docente, la educación normalista requiere fortalecer y atender la actividad de la planificación mediante la mejora y participación en diversos procesos reflexivos (Cantú y Morado, 2016; Hernández et al., 2017; Moreno et al., 2017; Reyes y González, 2015). De esta manera, la misma práctica docente se podría ver beneficiada.

En cuanto a la incertidumbre vivida sobre el valor del tipo de investigación, es relevante mencionar que la línea temática de Educación Imaginativa tuvo cabida en la escuela normal como una innovación interna, pero con factores precipitantes generados de manera externa (Rivas, 2000). Esto debido al cambio en los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar de las escuelas normales en México, en los cuales se agregó la tesis de investigación como una modalidad de titulación.

Por esto, en esta línea temática de investigación, cada estudiante realiza una tesis, la cual, previo a la pandemia, incluía la aplicación de planificaciones didácticas con el enfoque de Educación Imaginativa en las escuelas de educación básica donde realizan sus prácticas profesionales. No obstante, debido a los distintos obstáculos para interactuar con los niños y niñas de manera virtual, el equipo docente decidió no solicitar la aplicación de las planificaciones. Por lo tanto, la investigación se concentró en describir las experiencias de planificación de ellas mismas y sus compañeras mediante el análisis de respuestas de un cuestionario reflexivo.

De esta manera, el valor de la investigación realizada fue cuestionada por el equipo docente. Esto, puede deberse a la perspectiva de la investigación educativa, a diferencia de la intervención, como un recurso teórico para la formación inicial docente. En el caso de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar de las escuelas normales en México, la orientación de la competencia profesional relacionada con la investigación rescata lo siguiente: “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (CEVIE-DGESUM, 2018). De forma que se promueve el consumo de la investigación antes que la producción del conocimiento científico desde el aula (Sánchez, 2020).

En este caso, el equipo docente busca que sus estudiantes, desde la investigación, contribuyan al conocimiento pedagógico como docentes en formación. De modo que, al contemplar la aplicación de las planificaciones, el proceso sigue los pasos de la investigación-acción. Aunque sin la aplicación, el propósito de la tesis aún se puede vincular con los propósitos de este tipo de investigación en educación,

el cual busca el desarrollo profesional de docentes y estimular la práctica reflexiva (Elliott, 2005; Koshy, 2014).

De esta forma, mediante un ejercicio de investigación, la práctica reflexiva se asocia con una de las actividades docentes (Elliott, 2005; Shulman, 1987): la planificación. En este sentido, al buscar que el grupo de estudiantes reflexione sobre el desarrollo de habilidades para la docencia mediante su experiencia de aprendizaje sobre la Educación Imaginativa y de planificación con este enfoque, se contribuye a la formación de docentes como investigadores de su propia práctica. No obstante, es posible considerar el desánimo del equipo docente ante la falta de la aplicación de las planificaciones en las aulas como un obstáculo para el potencial formativo de esta experiencia con la investigación para las y los estudiantes de la escuela normal.

Docentes que reconocen logros y retos asumidos por estudiantes

Para el equipo docente, la Educación Imaginativa llena un vacío en la formación con respecto a la importancia de las emociones e imaginación. De modo que, el aprendizaje de la Didáctica Imaginativa contribuye a la formación recibida por sus estudiantes en la escuela normal debido a que las emociones y la imaginación son aspectos poco abordados de manera directa en los programas de estudios. A pesar de que llevan una asignatura de educación socioemocional, su propósito es distinto a la exploración de las emociones con la Educación Imaginativa, ya que esta permite profundizar en su función en el proceso de aprendizaje. Mientras que la asignatura busca abordar las habilidades socioemocionales y cómo trabajarlas en el aula.

En cuanto a las emociones, Rosiek y Beghetto (2009) y Zembylas (2007), señalan que la dimensión emocional en el aprendizaje docente es poco estudiada y poco vinculada al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987). Esto, no solamente se refiere a la comprensión de las emociones propias como docentes o de sus estudiantes, sino también al vínculo emocional con los contenidos que se enseñan y aprenden. Zembylas (2007) sostiene que el conocimiento emocional debe considerarse parte fundamental del conocimiento didáctico del contenido de docentes, debido a que el paisaje del conocimiento docente abarca tanto territorios públicos como privados. Por esto, señala tres planos de conocimiento emocional de docentes, relacionado con los contenidos de enseñanza: individual, relacional y sociopolítico.

En este contexto, es posible encontrar un vínculo con las implicaciones de la formación en Didáctica Imaginativa y los planteamientos sobre el plano individual de Zembylas (2007), quien se refiere al

vínculo emocional con los contenidos de la disciplina que se enseña, así como de la visión, actitudes y creencias sobre educación que poseen las y los docentes. Desde las experiencias del equipo docente, la Educación Imaginativa moviliza estas actitudes y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la exploración de los contenidos de enseñanza desde una actitud curiosa que promueve pasión por los temas (Palmer, 2017). En efecto, Palmer argumenta que la vida interna de las y los docentes es fundamental para aportar de manera colectiva a la mejora de la educación.

En el caso de la imaginación, Chodakowski et al. (2011) y Fettes (2005) coinciden con el equipo docente al reconocer que es un componente descuidado en los programas de formación inicial docente. Por ese lado, el futuro profesorado de la escuela normal parece haber profundizado poco durante sus años de formación en el papel que tiene la imaginación en el proceso de aprendizaje, y por ende, su importancia en la enseñanza. Sobre esto, Rosiek y Beghetto (2009) concuerdan con los principios derivados de la Educación Imaginativa (Egan, 2005; Egan y Judson, 2008) en cuanto a la relación de la imaginación con el involucramiento emocional. De modo que, la imaginación es esencial para promover el andamiaje emocional de estudiantes y docentes, mediante la exploración de diversas formas de aproximarse a los contenidos de los planes y programas de estudio.

Por esto, es posible considerar uno de los modos de cambio de esta innovación como adición (Rivas, 2000), ya que añade valor a la educación normal, aportando aspectos poco explorados previamente, pero que son cruciales para su profesión. Sin embargo, considerando a la formación como un proceso de cambio (De la Torre y Barrios, 2000), y considerando los cambios que implica otorgar tiempo a la atención de la imaginación y las emociones en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, también se toma en cuenta a esta innovación como potencialmente provocadora de cambios por reestructuración.

Sobre la idea de que Educación Imaginativa aporta al conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, para el equipo docente, esto puede beneficiar la flexibilidad en el uso de estrategias didácticas del futuro profesorado. Si bien el egreso de la escuela normal y el ingreso a la carrera docente conlleva un período de adaptación donde las rutinas otorgan un sentido de seguridad, también es fundamental que en esta fase se promueva la flexibilidad y autonomía antes que la rigidez (De la Torre y Barrios, 2000).

Esto, no con el propósito de conocer enfoques y estrategias por el simple hecho de acumular conocimiento, sino porque se fortalece la habilidad de planificar distintos caminos para diferentes

estudiantes y contextos según las necesidades de aprendizaje (Darling-Hammond y Oakes, 2019), característica relevante para una enseñanza creativa de “naturaleza flexible y adaptativa” (De la Torre, 1997, p. 155) donde la planificación es un recurso que apoya y guía al docente.

En este sentido, la formación en Didáctica Imaginativa fortalece los saberes docentes mediante la experiencia de planificación, utilizando específicamente las herramientas cognitivas de la Educación Imaginativa, viviendo así la diversidad de opciones que pueden emplear. Por esto, puede considerarse como una innovación que también promueve un cambio por reforzamiento debido a que saben cómo planificar una clase; sin embargo, se exploran los límites sobre cómo hacerlo de manera más efectiva y significativa para beneficio de sus estudiantes.

No obstante, más allá de conocer distintas teorías, enfoques y estrategias, es crucial considerar que estos sean modelados en los contextos de formación inicial docente para su aprendizaje significativo. Sobre esto, Darling-Hammond y Oakes (2019) reconocen la importancia de modelar pedagogías para un aprendizaje profundo, es decir, que las y los formadores y docentes tutores puedan ejemplificar diversas estrategias para provocar un aprendizaje profundo y de esta manera, el futuro profesorado lo viva e interiorice. Asimismo, Chodakowski (2009) resalta la importancia de que en un programa de formación en Didáctica Imaginativa se utilicen las herramientas cognitivas en la enseñanza de los distintos aspectos de la docencia.

Sobre esto, se observa como limitación que el equipo docente comparte pocos ejemplos sobre su propia práctica empleando herramientas cognitivas, mas no de manera intencional y sistemática dentro de estas experiencias de formación en Didáctica Imaginativa o bien, con la misma finalidad de modelar el uso de las herramientas cognitivas.

Sobre la planificación centrada en la importancia emocional en lugar de dimensiones lógicas de contenidos, desde la perspectiva del equipo docente, consiste en enfocar la atención en provocar el involucramiento emocional de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Si bien esto es un aspecto clave para la Didáctica Imaginativa (Egan y Judson, 2018; Judson, 2018), está contemplado para que esas emociones se asocien a su comprensión del mundo y de los demás mediante la exploración imaginativa del currículum.

A diferencia de lo que menciona el equipo docente, Egan (1997) busca avivar el currículum mediante el uso de herramientas cognitivas, las cuales consideran la relación entre el intelecto, las emociones y la imaginación. Por su parte, el equipo docente destaca de manera predominante la conciencia sobre el

propio estado emocional y una reflexión general en torno al papel de las emociones en la escuela, mencionando poco su conexión con los temas de enseñanza. No obstante, como se ha resaltado previamente, las emociones han sido poco abordadas en el programa de formación inicial docente, y el hecho de que tengan esta experiencia de planificación donde se despierte la conciencia sobre sus emociones, presenta un avance positivo para el equipo docente.

Por el lado de las dimensiones lógicas de los contenidos y aprendizajes esperados, el equipo docente resalta también que esto se deja en un segundo plano, ya que para Egan y Judson (2018) un enfoque de planificación orientado en los aspectos meramente racionales del dominio de los contenidos responde a un modelo industrial trasladado a la enseñanza, poco consciente de su realidad y complejidades. De modo que, con esa orientación, se omiten los posibles vínculos emocionales de cualquier tipo, y en la planificación desde la Didáctica Imaginativa se establece como un primer paso: explorar el significado emocional del tema para docentes y estudiantes. En este sentido, dentro de los modelos clásicos de formación didáctica, Klafki (1994) sí considera que el profesorado explore la relevancia de los temas, más no específicamente el vínculo emocional o imaginativo.

Por su parte, Judson et al. (2021) desde la perspectiva de formadores de docentes, destacan que es precisamente la emoción lo que direcciona la Didáctica Imaginativa, debido a que un principio central en su práctica es reconocer a sus estudiantes como personas que perciben, sienten y piensan al mismo tiempo. De esta manera, la planificación desde la Didáctica Imaginativa, sugiere un cambio profundo en la manera de enseñar, invitando a las y los docentes a pensar, sentir y percibir los contenidos de enseñanza antes de pensar en los aprendizajes esperados. Por lo tanto, las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa también tienen el potencial de propiciar una innovación como reestructuración.

A pesar de esto, ambas orientaciones para abordar la planificación pueden percibirse como complementarias y no totalmente antagónicas. Es decir, desde la misma idea de trabajar sobre aprendizajes esperados es posible partir desde una conexión emocional e imaginativa, e ir adaptando el acercamiento a los contenidos y objetivos de aprendizaje desde este lente que otorga la Educación Imaginativa.

Con referencia a las habilidades que limitan e impulsan la planificación con enfoque en Didáctica Imaginativa, si bien la imaginación es central en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, es en la planificación didáctica donde el grupo de estudiantes de la escuela normal tuvieron oportunidad de experimentarlo, o al menos, ponerle atención. De acuerdo al equipo docente, la creatividad de sus

estudiantes se vio limitada en los productos de las planificaciones. En este sentido, Robinson y Aronica (2015) destacan que la imaginación moviliza a la creatividad, mientras que su obstaculización puede deberse precisamente a la falta de insumos que encienden la imaginación del futuro profesorado.

Para Egan (1997), la imaginación no solamente está conectada a las emociones, sino también al pensamiento racional. De manera que, entre más conocemos sobre algo tenemos más posibles conexiones por hacer y más oportunidades para, en este caso, desarrollar una planificación que suscite la imaginación y las emociones de las y los estudiantes. Sin embargo, esta limitación también podría deberse a que, para este grupo de estudiantes normalistas, es una primera experiencia con la Educación Imaginativa, o bien, a que han tenido pocas oportunidades para explorar su imaginación y creatividad de manera explícita en ejercicios de planificación (Fettes, 2005). Aun así, se asume como beneficio considerar la importancia del papel de la imaginación por parte del grupo de estudiantes.

En la educación normal, una de las habilidades que se fomentan de acuerdo al equipo docente es el orden, la coherencia y la estructura de ideas en las planificaciones, de manera que, en este caso, para el equipo docente, dichas habilidades limitaron la exploración creativa para hacer los planes de clase, promoviendo cierta rigidez y dejando poco espacio a la imaginación. Es posible que esto suceda por algunos motivos. Por un lado, debido a la sensación de tener poca experiencia con este enfoque e incertidumbre en cuanto a no saber si se hace de manera correcta. También, puede ser debido a que predomina la noción de enseñar contenidos desde el conocimiento experto (Palmer, 2017), con poca apertura a la exploración de los contenidos de una manera flexible en el aula.

En cuanto a las habilidades que impulsaron a las y los docentes en formación, el equipo docente percibe que se mostraron reflexivos e introspectivos, por lo cual, es posible profundizar en la pertinencia de la práctica reflexiva. Las oportunidades para indagar en las propias experiencias son pocas al ingresar en la carrera docente, sin embargo, también pueden llegar a omitirse durante la formación inicial docente. No obstante, uno de los componentes centrales para hacer que un programa de formación inicial docente resuelva el dilema de la brecha entre teoría y práctica es la reflexión (Kitchen y Petrarca, 2016), mientras que una de las herramientas que promueven la práctica reflexiva es la investigación-acción (Elliot, 2005).

Por su parte, los hallazgos sobre el reforzamiento de habilidades reflexivas en el grupo de estudiantes, coincide con la propuesta de Pak Lui y Skelding (2021) quienes sugieren un modelo para el diseño de programas de educación superior con sustento en la Educación Imaginativa de Egan y la educación experiencial de Kolb. Esto con la intención de proponer una alternativa innovadora a las prácticas

tradicionales en el nivel educativo, empleando herramientas cognitivas para vincular ambas posturas teóricas y promover la interacción, experiencia y reflexión.

Retos en la innovación para docentes que lideran al equipo y acompañan la investigación de estudiantes

En relación con las y los docentes como guías del proceso formativo y de investigación de sus estudiantes, atendieron dos procesos simultáneos: aprendizaje sobre Didáctica Imaginativa y realización de una tesis de investigación. Por un lado, involucrarse como formadores de docentes en un programa de formación en Didáctica Imaginativa implica que utilicen este enfoque en el proceso de acompañamiento. Sobre esto, el equipo docente dice poco, pero para Judson et al. (2022) es algo crucial. Los autores sostienen la importancia de emplear herramientas cognitivas en su práctica docente, en las relaciones que cultivan con sus estudiantes, y en la manera de evaluarlos.

En el caso del acompañamiento en el proceso de investigación, se hace referencia a la poca experiencia con la investigación de algunos docentes del equipo, así como la falta de claridad y de tiempo apropiado para replantear adecuadamente el tipo de trabajo que solicitaron a sus estudiantes. A pesar de esto, se conciben las actividades docentes, en este caso la planificación, como terreno fértil para indagar sobre los propios procesos de formación del grupo de estudiantes normalistas. Si bien la coherencia epistemológica y metodológica es algo importante que cuidar, la apertura para la formación de habilidades investigativas con la intención de dotar de herramientas a las y los futuros docentes de mejora continua es un avance significativo (García, 2016).

Sobre la preocupación del equipo docente por la motivación, conexión emocional y el aprendizaje de sus estudiantes, al acompañar a sus estudiantes en esta fase de su formación inicial, el equipo docente se mostró involucrado emocionalmente y atento a que se logren aprendizajes significativos. Así, es posible reconocer que el compromiso afectivo que promueve la Educación Imaginativa está presente, al menos en un plano individual y relacional (Zembylas, 2007). Por lo cual, no solo es relevante que las y los docentes estén motivados por involucrarse en la innovación, sino que también lo es su motivación para hacer que el proyecto sea exitoso y cumpla sus objetivos. Al preocuparse por el involucramiento emocional, la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes, aluden a una preocupación por el otro, un elemento impulsor de las innovaciones educativas (Rivas, 2000).

En cuanto a la docente que cumple el rol de líder del equipo, el liderazgo en las innovaciones educativas exitosas se refiere a la capacidad para crear, sostener e impulsar a los equipos que participan

como actores (Riesco, 2012). Si bien en este caso se identifica a una docente como líder del equipo, se aborda poco la existencia de una distribución de roles. La noción de líder parece utilizarse como referencia a quien organiza las tareas y autoriza el rumbo a seguir, sin embargo, la misma docente comenta que ha sido un papel asumido sin tener otra opción.

Por su parte, Judson (2020) sostiene que un liderazgo imaginativo requiere de colaboración, empatía y fortalecimiento de relaciones con el fin de que las decisiones tengan sustento en la realidad, pero con una visión flexible de lo posible. No obstante, para el desarrollo exitoso de una innovación educativa (Riesco, 2012; Rivas, 2000), se requiere de un equipo coordinado, con motivación intrínseca, con proyección de los alcances y disposición para comprometerse a los propósitos que se buscan lograr.

En relación con el deseo de contar con mayor apoyo institucional además del recibido, de acuerdo a los testimonios, se destaca como ideal tener oportunidades para expandir y mejorar la labor desempeñada hasta el momento. En el caso de las innovaciones que surgen por iniciativa de docentes, como es en esta situación, es común que se encuentren dificultades en su desarrollo si cuentan con poco reconocimiento en la institución escolar. Por lo que, valorar e impulsar iniciativas locales puede incrementar de manera significativa sus beneficios (Gonzalez y Cruzat, 2019; Smith y Smith, 2020; Pila et al., 2020). No solo esto, sino que involucrar al equipo docente en la investigación y difusión del conocimiento didáctico derivado de sus experiencias de acompañamiento también puede impulsar la consolidación de innovaciones generadas internamente en las escuelas normales del país.

Significados a partir de las narrativas individuales de estudiantes

En el grupo de estudiantes se encontraron trayectorias similares, al menos al principio de su experiencia con la Educación Imaginativa. Todas se acercaron a la línea temática de investigación con curiosidad por aprender nuevas formas de enseñar. Y aunque cada una tuvo circunstancias únicas, la mayoría de las tensiones dramáticas identificadas pueden percibirse como compartidas. Entre los aspectos en común, superaron la incomodidad inicial que implicó asumir riesgos en el proceso de planificación de clases debido a las diferencias que destacan con la manera habitual de planificar. Sin embargo, algunas señalan cuestiones distintas sobre la Didáctica Imaginativa como una innovación en la escuela normal.

Por ejemplo, se reconoce que la Educación Imaginativa contribuye a su formación con la integración directa de las emociones e imaginación en la manera de planificar. Así, se identifica la tensión entre la flexibilidad que aporta este enfoque y la rigidez con la que se asocia a una planificación didáctica, o bien

entre la asociación de esta manera de planificar como algo innovador y el modo de planificar aprendido en la escuela normal como algo tradicional.

En este sentido, los testimonios coinciden con el análisis de Rojas (2013) sobre el desarrollo de lo que denomina saber pedagógico normalista, a diferencia de un saber pedagógico multidisciplinario. Con esto, se refiere a que el primero integra conocimientos de corte descriptivo, de estructura prescriptiva y de índole aplicativa. Es decir, se concentran en aspectos del ejercicio docente desde los deberes, normas y pasos concretos para la aplicación de sus conocimientos profesionales.

En su contraste, el saber pedagógico multidisciplinario, debido a que abarca otros aspectos de la educación aparte de la docencia, se caracteriza por ser de corte explicativo, de índole analítica e interpretativa, de carácter relacional y reflexivo, y de alcance crítico. Así pues, desde este análisis, el aprendizaje de la planificación, mediante una aproximación normalista, tiende a ser más prescriptivo que analítico y reflexivo, lo cual podría propiciar la rigidez en la interiorización de esta actividad docente.

De manera similar, se destacó que este enfoque de planificación busca que las actividades de clase promuevan aprendizajes memorables mediante el compromiso afectivo e imaginativo de estudiantes y docentes con los temas, por lo que se mueve entre la visibilidad de las emociones e imaginación y la invisibilidad que ocupan en otros formatos de planificación. Asimismo, para otra estudiante la imaginación adquirió visibilidad en el aula, reconociendo que antes de conocer esta teoría pensaba poco en estos temas.

Chodakowski et al. (2010) coinciden en reconocer la invisibilidad de la imaginación en los programas de formación inicial docente, argumentando que posiblemente se aborda como una capacidad atractiva para enganchar la atención inicial del estudiantado, pero pocas veces se atiende como una herramienta crucial para la comprensión humana. En este sentido, la propuesta de Egan (2018; 2005) para la planificación didáctica invita al docente a incorporar su propia imaginación y reflexionar sobre la relevancia emocional de los contenidos a enseñar.

También se hizo hincapié en el fomento de la empatía dentro de la escuela normal, en el sentido de buscar posicionarse en el rol de estudiantes cuando planifican una clase. De este modo, reflexionan para ver si las actividades pueden ser motivantes para sus estudiantes de preescolar o primaria. Esto, a su vez, fue útil para el diseño de planificaciones didácticas con el enfoque de la Educación Imaginativa, ya que se omitió el momento para aplicarlas. Adicionalmente, esto sugiere un involucramiento significativo por

parte del grupo de estudiantes, ya que movilizan su curiosidad al preguntarse sobre la diversidad en la manera de aprender de los niños y niñas.

En este aspecto, la empatía, considerada como una competencia socioemocional ha adquirido atención en la formación inicial docente debido al involucramiento personal y afectivo que implica la profesión (Canales, 2016; Rodríguez-Saltos et al., 2020). Además, no solamente adquiere relevancia debido a la necesidad de conexión personal entre docentes y estudiantes para la efectividad del aprendizaje, sino porque, como una competencia cognitivo-emocional docente (Vital et al., 2020) apoya a docentes en formación a situarse desde la perspectiva del otro para diseñar las clases donde se propicien situaciones de aprendizaje significativas para el alumnado.

Por otro lado, los testimonios sugieren que tanto estudiantes como docentes de la escuela normal, podrían beneficiarse de conocer la Educación Imaginativa desde semestres anteriores. Esto debido a que los contenidos teóricos durante su formación se vinculan más a una corriente conductista, algo que asumen como viejo, por lo cual adquiere relevancia aprender sobre posturas más novedosas.

Esto tiene relación con las necesidades globales de la formación inicial docente, sobre lo cual Vaillant y Marcelo (2021) sostienen que las prácticas tradicionales requieren un profundo replanteamiento considerando la investigación más reciente sobre educación. Aunque la investigación educativa podría orientar algunos aspectos de los planes de estudios de la formación inicial docente, esto también requiere un debate más profundo sobre los fines de la educación. En este caso y desde la vivencia del estudiantado, la escuela normal hace hincapié en el papel de la educación como un medio para modificar el comportamiento, mientras que la Educación Imaginativa destaca su papel en la profundización de nuestra comprensión del mundo de una manera significativa.

Por su parte, De la Torre (2012) argumenta que la formación inicial docente, más que reproducir conductas y modos de enseñanza, tiene el potencial de propiciar la innovación didáctica. Esto, porque al considerar la innovación como una estrategia formativa, se involucran a estudiantes en proyectos que buscan la actualización y mejora constante de procesos de enseñanza - aprendizaje. De este modo, la novedad de la Didáctica Imaginativa puede implicar procesos de innovación como estrategia formativa, ya que se aleja de la reproducción de enfoques tradicionales de enseñanza.

Por último, se interpreta que hubo una tensión entre la imitación y la creatividad en el diseño de las planificaciones. Desde los testimonios destacan ciertas prácticas recurrentes al utilizar como fuentes principales los libros de texto o actividades de internet para desarrollar actividades de clase. Esto, en

cierto sentido, se relaciona con la manera tradicional de aprender planificar una clase y la distinción que sugiere la Didáctica Imaginativa. Por un lado, el enfoque tradicional abarca elementos como objetivos, contenidos, estrategias, recursos, donde el punto de partida es el aprendizaje esperado (CEVIE-DGESUM, 2018). De otro modo, la planificación didáctica, desde el enfoque de la Educación Imaginativa, propone pensar en el contenido como una historia, partiendo del involucramiento emocional propio con el tema para propiciar este tipo de conexión con los estudiantes (Chodakowski et al., 2010).

La planificación didáctica desde este enfoque prioriza el uso de la imaginación del docente en el proceso, así como la organización del contenido en una estructura narrativa. Debido a esto, las fuentes más recurrentes, como los libros de texto, o actividades compartidas en internet (Brito-Lara et al., 2019), podrían o no encajar con la planificación realizada con este enfoque. De alguna manera, se propicia el desarrollo de diseños únicos a partir de la propia conexión imaginativa y emocional con los temas de los planes de estudio.

Aunque la comprensión sobre la teoría de la Educación Imaginativa varía en niveles de profundidad entre el grupo de estudiantes, la experiencia se ve como una oportunidad para ampliar y valorar su imaginación, así como aprender formas distintivas de abordar los temas que enseñan. En su mayoría, pasaron de la curiosidad a la incertidumbre, de la asunción de riesgos a la comprensión del significado de su compromiso imaginativo como docentes. Sin embargo, es posible que estas tensiones dramáticas sean difícilmente resueltas durante esta primera experiencia. Dado que su trayectoria docente en el sistema va iniciando, pueden seguirse enfrentando a algunas de estas oposiciones binarias vividas.

Significados colectivos de experiencias de estudiantes: innovación mediante la formación en Didáctica Imaginativa

La participación de estudiantes de profesorado en innovaciones didácticas puede tener efectos importantes en los distintos momentos de su desarrollo profesional (de la Torre y Barrios, 2012). Al involucrarse en una innovación relacionada con la Didáctica Imaginativa durante su formación inicial, el estudiantado expresa distintos motivos para sumarse, aprendizajes y retos compartidos, así como ciertas interpretaciones sobre la Didáctica Imaginativa y su aporte para la docencia.

Razón para participar en innovación: aprender sobre imaginación y emociones

Es común encontrar interés de docentes en formación en conocer y aplicar diversas estrategias en el aula (Gutiérrez-Delgado et al., 2018). Sin embargo, en este caso, el mayor atractivo ha sido aprender nuevas estrategias con foco en la imaginación y emociones. Esto sugiere cierta apertura en el estudiantado por

diversificar su práctica docente, a pesar de los hallazgos y discusión sobre la educación normal en México, donde se destaca la permanencia de prácticas rígidas y tradicionales para la enseñanza (Vázquez et al., 2018; Ducoing, 2014). En este sentido, las experiencias de aprendizaje categorizadas como tradicionales, motiva a las y los estudiantes a buscar alternativas para promover el aprendizaje significativo.

En el caso particular de la Didáctica Imaginativa, su propósito consiste en promover la comprensión profunda de los contenidos de los planes de estudio empleando herramientas cognitivas que faciliten el interés, la curiosidad y el placer por aprender mediante el ejercicio de la planificación didáctica basada en una estructura narrativa (Egan et al., 2016). Por lo tanto, se interpreta que el deseo de aprender diversas estrategias didácticas se vincula con la motivación intrínseca de elegir la profesión de la docencia, relacionada con un sentido de vocación y satisfacción personal (Mungarro et al., 2019).

Esto, a su vez, permite evidenciar rasgos de una participación comprometida y actitud de mejora, lo cual es coherente con los elementos que impulsan a las innovaciones didácticas (Macanchí et al., 2020; De la Torre y Barrios, 2012). Asimismo, esta participación voluntaria y entusiasta destaca como un aspecto que contribuye al compromiso afectivo que intenta fortalecer la Educación Imaginativa.

Sobre el interés en desarrollar su propia imaginación, a pesar de ser relevante como otro de los principales motivos para participar en esta innovación, se profundizó poco en el concepto de esta capacidad. Esto, se asoció con el deseo de tener más ideas y creatividad a la hora de planificar, por lo que coincide el significado de imaginación como fuente de generación de ideas e invención (Egan y Judson, 2018), así como una capacidad que antecede a la creatividad (Robinson y Aronica, 2015).

Por otro lado, se interpreta el entendimiento de la imaginación como una capacidad desarrollable, por lo que, una persona que se percibe como poco imaginativa, es capaz de modificar sus creencias y prácticas mediante el ejercicio constante y consciente de su imaginación (Egan y Judson, 2018; Chodakowski et al., 2010). En esta misma línea, en el contexto de las escuelas normales, Pérez (2018) destaca que se requiere favorecer contextos áulicos donde se propicie la creatividad de estudiantes, ya que aún persiste cierta resistencia al cambio. De este modo, es posible que la didáctica imaginativa, como una oportunidad para desarrollar más la imaginación de docentes en formación, responda de alguna manera a esta necesidad. No obstante, para propiciar un ambiente en el que se favorezca su imaginación, es importante considerar que todas y todos los involucrados en el programa de formación docente den valor a la imaginación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la teoría de la Educación Imaginativa como innovación en la formación inicial docente, parece percibirse de esta forma porque era conocimiento nuevo para la mayoría o bien, conocían aspectos superficiales del enfoque didáctico. Sobre esto, Fullan (2007) y Díaz Barriga (2010) sostienen que la novedad atrae la participación en las innovaciones didácticas, aunque su verdadero significado y potencial de mejora va más allá de incorporar algo novedoso en el sistema.

De este modo, es posible reconocer que el interés sustancial y la característica innovadora que se identifica en la Didáctica Imaginativa se encuentra en la consideración de las emociones en el proceso de enseñanza - aprendizaje con relación a los contenidos, favoreciendo así el gusto por el aprendizaje y una comprensión profunda. En este sentido, la Educación Imaginativa se aleja de los enfoques tradicionales centrados en el docente o enfoques progresistas enteramente centrados en el estudiante. Asimismo, se sostiene en un cuerpo teórico profundo y complejo que argumenta, desde un enfoque sociocultural, la importancia de la incorporación de las herramientas cognitivas en la rutina diaria de las aulas para el desarrollo imaginativo de las y los estudiantes de todos los niveles educativos.

La Didáctica Imaginativa promueve una relación distinta entre la tríada pedagógica existente entre docente, estudiante y conocimiento (Van Manen, 2003), más cercana a la propuesta de Palmer (2017) centrada en la exploración flexible, dialógica y comunitario del conocimiento. Este último autor se destaca por impulsar una pedagogía centrada en la asignatura, o en los temas que, a su vez, favorece el sentido de comunidad debido a que tanto docentes como estudiantes se acompañan en el descubrimiento y el involucramiento imaginativo con relación al mundo que habitan.

Inseguridades y sensación de logro durante la planificación como proceso innovador

Sobre la planificación percibida como abierta y con perspectiva diferente, esto puede deberse a que, de manera general, la forma tradicional de planificar consiste en partir de un objetivo, competencia a desarrollar o bien, en un aprendizaje esperado. En el caso de la Didáctica Imaginativa, se parte de la exploración de la conexión emocional del docente con el tema que va a enseñar (Egan y Judson, 2018; Egan, 2005). Esto responde a uno de los principios de este enfoque, el cual sostiene que el involucramiento afectivo e imaginativo de la docente propicia el desarrollo de la imaginación del estudiante.

En esta misma línea, Klafki (1994) argumenta la necesidad de reflexión previa del docente sobre los temas de enseñanza y reconocer su significado en la vida del estudiante, antes de estructurar las actividades de una clase. No obstante, Klafki aún hace mayor énfasis en la relevancia de los contenidos

para la vida del estudiante, mientras que Egan (2017) profundiza en este ejercicio de reflexión e invita al docente a pensar en la relevancia emocional de un tema tanto en su propia vida, como en el mundo y en la vida del estudiantado.

En efecto, para este grupo de estudiantes, la planificación didáctica desde el enfoque de la Educación Imaginativa es distinta a la manera que aprendieron a planificar. Asimismo, se concibe como una manera más abierta de aproximarse a esta actividad docente, permitiendo mayor diversidad en el uso de estrategias de enseñanza. Esto puede deberse a que los formatos de planificación utilizados (Egan y Judson, 2018, p.76-78), sugieren explícitamente ciertas herramientas cognitivas que invitan a flexibilizar la comprensión de diversos de estudiantes. A su vez, las herramientas cognitivas pueden emplearse de distintos modos, incorporando varias en una actividad o utilizando una herramienta cognitiva, como el juego, para una sola actividad.

En cuanto a la actividad de la planificación, el grupo de estudiantes encontró dificultades al iniciar por aprender a planificar de otra manera. Esto, debido a que se desconoce el formato y los pasos para desarrollar las actividades son poco claros en la bibliografía sobre el tema. En este sentido, es posible interpretar que debido al cambio que implica la Didáctica Imaginativa en el desarrollo de las planificaciones, se presentó cierta resistencia inicial.

Por un lado, esto puede relacionarse con las etapas en el proceso didáctico de la práctica docente al incorporar nuevas estrategias. Gutiérrez-Delgado (2018) sostiene que, en las experiencias de innovación, las y los docentes en formación viven tres momentos principales: 1) etapa crítica en la que se presenta resistencia a aceptar cambios en modos de enseñanza; 2) etapa de consolidación, mediante la práctica constante y la reflexión sobre la relevancia del cambio; y 3) etapa de normalización, donde se asimila el nuevo modo de práctica y esto genera una nueva estabilidad.

A partir de esto, se reconoce que el grupo de estudiantes en esta innovación posiblemente llegó a la primera y segunda etapa de este proceso debido a que solamente tuvieron oportunidad de elaborar un ejercicio inicial y se desconoce si hay seguimiento en la incorporación de la Didáctica Imaginativa a la práctica docente. No obstante, para Fullan (2007) la presencia de una fase de resistencia representa parte del cambio educativo, ya que de otra manera es difícil que se viva este proceso con cierta indiferencia con relación al resultado.

En relación con las estrategias para planificar como tener propósitos claros y pensar en sus alumnos, el grupo de estudiantes las utilizó para enfrentar ciertas dificultades. Una de las estrategias consistió en

afianzar el propósito central de la Didáctica Imaginativa: “involucrar la imaginación de los alumnos en el aprendizaje” (Egan y Judson, 2018, p. 75). Es decir, más allá de diseñar actividades divertidas para las niñas y niños, es crucial profundizar de qué manera se promueve la comprensión profunda mediante la conexión imaginativa de las y los estudiantes con los temas que se enseñan. En este sentido, la Educación Imaginativa va más allá de buscar incorporar el entretenimiento momentáneo, lo cual puede obstaculizar en ocasiones la aplicación correcta de las herramientas cognitivas.

Por otro lado, la diversidad de las mismas herramientas cognitivas parece haber guiado al grupo de estudiantes para iniciar y desarrollar sus actividades. A pesar de que en los esquemas para organizar la planificación con este enfoque se omite la indicación de un orden específico en la secuencia didáctica, sí se sugiere partir del significado emocional del tema (Egan, 2017; Egan y Judson, 2018; Egan, 2005). Es decir, también existe cierta coherencia y orden en este formato de planificación. No obstante, es posible que para algunas estudiantes haya sido más sencillo empezar por una herramienta cognitiva y para otras iniciar con una distinta.

Asimismo, otra estrategia fue centrarse en lo que a las niñas y niños les gustaría vivir en una clase. Con esto, se retoma la importancia de la empatía en el momento de la formación inicial docente, debido a que, pensar desde la perspectiva de la infancia promueve la flexibilidad de pensamiento para el diseño de clases que promuevan el aprendizaje significativo (Rodríguez-Saltos, 2020).

Sobre el desarrollo de actividades significativas con herramientas cognitivas, el grupo de estudiantes buscó emplearlas para promover el interés y la motivación de las niñas y niños por aprender sobre los temas elegidos. Algunas de las herramientas cognitivas más utilizadas fueron el juego y la dramatización. Esto, se argumenta que fueron más sencillas de incorporar y vincular con los temas.

En este sentido, es común que se aborde el juego como estrategia didáctica en los programas de formación inicial docente (Sánchez et al., 2020), sin embargo, a raíz de la propuesta de Chodakowski (2009) y Fettes (2005) sobre la formación en Didáctica Imaginativa, se conoce poco cómo han vivido las y los futuros docentes el juego como herramienta cognitiva. Por otro lado, la dramatización permite involucrar la imaginación mediante la adopción de distintos roles, promoviendo la conexión de la vida de las niñas y niños con el currículum, de este modo, los contenidos se avivan (Wilhelm y Edmiston, 1998).

Un aspecto importante encontrado en los testimonios evidencia que la narrativa se concibe, para la mayoría, como un recurso más que se puede incorporar en las actividades, pero con pocas estudiantes se

resalta la narrativa como una estructura que subyace todo el marco de planificación de los temas de enseñanza. En este punto recae uno de los principios más importantes de la Educación Imaginativa, en pensar en los contenidos de enseñanza como grandes historias que contar. Por esto, un aspecto a fortalecer en estas experiencias de formación en Didáctica Imaginativa es profundizar en la comprensión de los contenidos como historias con su contexto emocional e imaginativo.

En cuanto a los temas de las planificaciones motivantes para estudiantes, se identifica de tal manera debido a que se permitió que cada estudiante eligiera uno o tres temas diferentes. Esto evidenció que el grupo de estudiantes seleccionó temas de interés personal, lo cual se vincula a la motivación para el diseño de actividades. Este interés se vio relacionado con la necesidad percibida de abordar temas importantes para el desarrollo integral de los niños y niñas como la educación ambiental, la educación socioemocional o la lectoescritura. Mientras que otras seleccionaron temas que regularmente atraen a los niños y niñas, como los animales del bosque.

Sobre esto, Egan (2005) sostiene que cualquier tema puede ser lo suficientemente interesante mientras se aborde desde su significado emocional. De esta manera, es posible transmitir las características que pueden promover el asombro de las y los estudiantes. Egan (2017), en el contexto particular de uno de sus programas adoptados internacionalmente llamado Learning in Depth, argumenta que permitir a los estudiantes elegir un tema presenta un riesgo debido a que los intereses personales pueden deberse a muchos factores que pueden variar. Mientras que los temas asignados, que a veces provocan poca curiosidad inicialmente, tienen el potencial de permitir una vivencia significativa.

Por otro lado, en el campo de la innovación, mientras los participantes se encuentren motivados, es más factible que el proyecto cumpla sus propósitos (Rivas, 2000). Aunque, Fullan (2007) sostiene que es común indagar sobre la motivación del profesorado como agentes de cambio, y asociar al estudiantado con un papel pasivo como beneficiarios de las innovaciones. En este caso, adquiere relevancia la motivación de las y los estudiantes asociada tanto al desarrollo personal y profesional como al deseo del aprendizaje y desarrollo del otro; en este caso, de los niños y niñas de educación básica.

Entonces, la idea de elegir el tema de interés puede favorecer la motivación inicial de docentes en formación involucrados en una innovación de este tipo, sin embargo, para propiciar una experiencia significativa desde la Educación Imaginativa, tiene valor también que las y los docentes en formación vivan el proceso de involucrarse emocionalmente con temas que en un principio parecen poco

interesantes y encontrar lo imaginativamente estimulante mediante su exploración con las herramientas cognitivas.

Retos presentes y aprendizajes logrados que emergen de la Didáctica Imaginativa

En cuanto a los retos que dificultaron el aprendizaje como la modalidad, la novedad y los cambios, estos se presentaron durante en el transcurso del programa. La modalidad virtual debido a la pandemia fue uno de ellos, lo cual provocó ciertos cambios en el rumbo del tema de las tesis de investigación, así como actividades que se realizaban en ciclos escolares anteriores, como la aplicación de las planificaciones en escuelas de educación básica. Si bien la situación de emergencia implicó estas tensiones en los programas de formación inicial docente, particularmente en la vivencia de las prácticas en el aula, también surgieron alternativas para minimizar esta pérdida, como dar prioridad al desarrollo de criterios de observación y generación de preguntas sobre lo que sucede en una clase, en este caso, en modalidad virtual (Dussel, 2020).

En este caso, los cambios implicaron perder el componente de la práctica, pero abrieron oportunidad a la reflexión sobre la planificación didáctica desde un enfoque nuevo para el estudiantado. A pesar de esto, coincidiendo con Harris (2006), precisamente la novedad del enfoque suscita incertidumbre, ya que al aprender sobre la Didáctica Imaginativa el profesorado busca apegarse lo más posible a las sugerencias de los marcos de planificación. Lo anterior puede provocar frustración debido a que estos formatos carecen de secuencia o instrucciones explícitas sobre qué hacer primero o después. Precisamente, esto es con el fin de propiciar el uso de la imaginación y evitar que se conciba al aprendizaje de la Didáctica Imaginativa como una receta. De este modo, es posible vincular este hallazgo con la interpretación de Wakimoto y Yoshida (2018), quienes sostienen que las tensiones forman parte del aprendizaje y desarrollo de nuevos conceptos como los que requiere la Didáctica Imaginativa.

Sobre las habilidades y actitudes que destacan en la innovación, el grupo de estudiantes hizo mención de la empatía, la imaginación, la creatividad, el conocimiento del contenido, así como la importancia atribuida a la planificación, la transversalidad de los contenidos y la necesidad de la diversificación de estrategias.

Por un lado, la empatía se ha mencionado en esta investigación también como una estrategia utilizada para diseñar las planificaciones, pensando en las preferencias de los niños y niñas, así como en sus emociones al diseñar una clase. En este sentido, aunque el concepto de imaginación del estudiantado no se vincula explícitamente al concepto de empatía, Greene (1995) reconoce que la imaginación y la

empatía están estrechamente vinculadas. Esto, debido a que la imaginación permite profundizar en la perspectiva del otro, siendo capaz de sentir lo que siente el otro. No solo esto, sino que dar la importancia tanto a la imaginación del docente como a la de nuestros estudiantes, promueve una educación con sentido de comunidad.

Por otro lado, se reconoce la relevancia atribuida al conocimiento del contenido en cuanto a los temas que se enseñan. Tanto Shulman (1987) como Tardiff (2004) distinguen entre el conjunto de saberes docentes la importancia del conocimiento de la disciplina en conexión con el conocimiento o saber pedagógico. En este aspecto, son las experiencias de práctica de estudiantes normalistas las cuales se asocian con la reflexión sobre los contenidos de enseñanza (Rafael et al., 2021).

Aun así, en este caso, se presenta otra alternativa para profundizar en su relevancia emocional mediante el ejercicio de planificación didáctica con enfoque de Educación Imaginativa. Asimismo, los testimonios coinciden con Shahi (2018) al reconocer que la Didáctica Imaginativa permite enriquecer el repertorio de estrategias a utilizar en el aula, y a su vez, esto facilita la flexibilidad en la organización de una clase.

Adicionalmente, surgió como un reconocimiento común, mediante la interpretación de las reflexiones escritas, que la presencia de la imaginación en el proceso de planificación es crucial. Esto debido a que se considera como una herramienta que da ideas e impulsa la innovación didáctica. De igual manera, es una capacidad que se activa durante el proceso de planificación, enriqueciendo la creatividad del estudiantado. Lo anterior, de alguna manera, contrasta con los hallazgos de Beghetto (2008) sobre los significados de estudiantes de magisterio con respecto a la imaginación en el aula. El autor encontró que la inclusión de la imaginación en los procesos de enseñanza - aprendizaje, se concibe como algo poco serio y poco académico. Más bien, en este caso, la imaginación se vincula a la innovación y generación de ideas valiosas para la enseñanza.

En relación con la reflexión sobre la planificación, desde el proceso, la elección del tema y las motivaciones del grupo de estudiantes es posible interpretar que la reflexión fue una actividad central en las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa. Esto, posiblemente, se debe a la omisión de las prácticas y al enfoque de la tesis de investigación. No obstante, se desconoce el nivel de profundidad en la reflexión y el efecto que esto pueda tener en el ejercicio de la docencia del grupo de estudiantes.

Sobre esto, Kitchen y Petrarca (2016) sostienen que la reflexión generalmente es lo que permite vincular la teoría y la práctica. Incluso, desde la postura teórica de Schön (1998), los programas de

formación inicial docente centrados en la reflexión, buscan intencionalmente que el estudiantado reconozca su valor en y sobre la acción. En este caso, las estudiantes desarrollaron un ejercicio que les permitió describir su experiencia de planificación con el enfoque de la Didáctica Imaginativa, por lo que se podría decir que se les invitó a reflexionar sobre la acción de la planificación.

De este modo, la reflexión pareció dirigirse también hacia los motivos de elección de temas de las planificaciones y hacia las propias motivaciones de hacer las actividades. En este caso, siguiendo la explicación de Van Manen (2003), el grupo de estudiantes vivió una reflexión pedagógica sobre la acción, la cual permite hacer que las próximas acciones sean mejores y más conscientes. En este sentido, promueven el crecimiento profesional.

En cuanto a los cambios positivos y el entusiasmo por aplicar lo aprendido por parte del grupo de estudiantes, las innovaciones didácticas se caracterizan por buscar mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante alguno de los componentes como los métodos, los contenidos o los objetivos (Macanchí et al., 2020). En el caso de la Didáctica Imaginativa, concebida como una innovación en este campo, su significado como tal adquiere pertinencia si los cambios propuestos son vividos por quienes emplean estas ideas, en este caso, las y los estudiantes normalistas.

Desde su perspectiva, la Didáctica Imaginativa permite abrirle campo a la imaginación en el aula, ya que, por un lado, valoran su presencia en el aprendizaje de los niños y niñas, y por otro, se le exige de alguna manera al docente incorporar su propia imaginación. En este aspecto, se pone en juego una idea central de la teoría de la Educación Imaginativa, la cual sostiene que, para involucrar la imaginación del estudiante, es crucial que el docente involucre su propia imaginación (Egan y Judson, 2018).

Asimismo, se denota entusiasmo por aplicar lo aprendido en el contexto de la educación básica, lo cual permite asumir que el ciclo de la innovación se encuentra abierto a continuar en la mejora constante (Gonzalez y Cruzat, 2019). Por lo tanto, asumiendo a la innovación como un proceso deliberado y planificado, es crucial contar con un plan concreto de seguimiento.

Actividades y recursos para la mejora de la innovación

Los talleres, las tesis y las asesorías como actividades y recursos de apoyo destacan para la efectividad del aprendizaje de la Didáctica Imaginativa y la elaboración de la tesis. Por un lado, las innovaciones involucran distintos momentos y necesidades de acuerdo a sus propósitos de mejora. En el caso de esta innovación, surge la necesidad del aprendizaje de la didáctica imaginativa y el aprendizaje de la elaboración de una tesis de investigación.

De manera que, se viven estos dos procesos paralelos de aprendizaje sobre algo nuevo. En el momento de la formación en la que se encuentran puede resultar algo abrumador, por esto, el papel de las actividades y recursos de apoyo adquiere relevancia. La planificación y los talleres responden a la necesidad del aprendizaje de la Didáctica Imaginativa, y a su vez, permite desarrollar avances para cubrir la segunda necesidad de la tesis de investigación. Por su parte, las asesorías responden a ambas necesidades.

Los talleres sobre Didáctica Imaginativa pueden beneficiar el dominio del enfoque (Egan et al., 2016). No obstante, Tejada (2012) también advierte sobre el manejo de las innovaciones en cuanto al rol de quienes toman parte del cambio. Es decir, debido a que el grupo de estudiantes participantes son docentes en formación, y son quienes ejecutan actividades de la innovación didáctica, podrían estar cumpliendo ya sea un papel de ejecutores, implementadores o bien, agentes de cambio en la innovación. Para el autor, más bien depende del grado de involucramiento y el compromiso asumido mediante su participación. Asimismo, De la Torre (2012) sostiene que la formación inicial docente es un momento crucial para involucrar al futuro profesorado en procesos de innovación mediante actividades de investigación.

Entre los recursos mencionados como apoyo resaltaron las tesis de egresadas de generaciones anteriores con la línea de Educación Imaginativa. Esto, aunque puede ser un recurso apropiado al nivel que requieren elaborar sus productos, puede limitar el entendimiento del estudiantado en cuanto a lo que pueden hacer con sus planificaciones. El peligro de los ejemplos consiste en que se muestran como algo a seguir, mientras que en la Didáctica Imaginativa se busca movilizar las emociones propias y realizar conexiones imaginativas que son únicas tanto para el docente como para sus estudiantes (Chodakowski, 2009). Podría interpretarse que, en este caso, el proyecto da cierta orientación sobre ambas cosas, qué es una tesis y qué es la educación imaginativa.

Sobre el aspecto de la motivación y falta de comunicación con las y los docentes asesores de tesis, las asesorías de tesis de investigación se asumen como una actividad necesaria para el desarrollo de los proyectos. Para esto, la comunicación constante entre estudiante y asesor es un eje fundamental (Mamani-Benito, 2019). Ahora bien, las circunstancias derivadas de la pandemia dificultaron el proceso para llevar a cabo dicha actividad, la cual, previamente, se hacía de manera presencial. En este caso, Castro-Miranda et al. (2018) sostienen que la investigación educativa vivida en las escuelas normales implica más allá que una comunicación teórica o incluso técnica para su aprendizaje. Es decir, la definen como un conjunto de acciones flexibles, que permiten vincular la teoría y la práctica, por lo que requieren

habilidades para hacerlo. De este modo, la figura del formador de docentes juega este papel de quien enseña a investigar.

A pesar de las dificultades de comunicación, también surge la noción de la motivación por parte del equipo docente, quienes impulsaron constantemente a sus estudiantes a seguir con sus proyectos de investigación, asumiendo posiblemente ese rol del asesor-coach que describe Mamani-Benito (2019). En este papel, el asesor de tesis, quien tradicionalmente orienta en la temática de la investigación y en la metodología, requiere, según el autor, un esfuerzo adicional para impulsar al estudiantado en el cumplimiento de sus metas.

Más aún, esta figura del asesor-coach podría ser coherente con las implicaciones de la elaboración de un proyecto de investigación con foco en la Didáctica Imaginativa, donde se requiere la participación de formadores de docentes que también involucren sus emociones e imaginación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chodakowski, 2009; Judson et al, 2020; Pak Lui y Skelding, 2021).

De manera general, tomando en cuenta los significados de ambos actores, la incorporación de la Didáctica Imaginativa en la educación normal como innovación didáctica presenta los siguientes rasgos: primero, surge como una innovación interna donde los factores precipitantes (Rivas, 2000) fueron el conocimiento de la Educación Imaginativa por parte de una de las docentes y la apertura en las modalidades de titulación en los planes de estudio de los programas de licenciatura en educación preescolar y educación primaria ofrecidos en las escuelas normales.

Segundo, se encuentran elementos impulsores (Rivas, 2000) en los significados tanto de docentes como de estudiantes como el sentido de autorrealización al involucrarse en el proyecto, la preocupación de las y los docentes asesores en cuanto al involucramiento emocional de sus estudiantes, aspecto central para esta innovación en particular; y, la identificación de esta innovación como una necesidad (Fullan, 2007) – asumida por el equipo docente como conocimiento que hacía falta abordar en el programa, y por sus estudiantes como una teoría que podría beneficiar a su aprendizaje sobre didáctica desde los inicios de su formación.

En tercer lugar, también se identifican ciertos elementos que inhiben el desarrollo de la innovación (Rivas, 2000) como el poco apoyo percibido por otras personas clave o áreas de la institución, la poca difusión y vinculación con personal de otras instituciones para compartir experiencias y continuar con el aprendizaje sobre la Educación Imaginativa en la formación inicial docente. Y, particularmente en este caso, la incertidumbre provocada por los cambios en la dinámica y modalidad de las actividades para la

elaboración de la tesis obstaculizó en algún punto el involucramiento tanto de docentes como de estudiantes.

Finalmente, en cuanto a internalización del cambio considerando la intensidad de la innovación (Rivas, 2000), por un lado se presenta como una innovación adicional debido a que impulsa al cambio en la toma de decisiones en el proceso didáctico. Aunque, debido al propósito asumido por las y los actores involucrados en esta innovación, también se caracteriza como una innovación nuclear. Esto ya que la Educación Imaginativa promueve un cambio profundo en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo la necesidad de comprender el papel de la imaginación y emociones en el proceso.

No obstante, esto presenta implicaciones para la sostenibilidad de esta innovación didáctica en el contexto de las escuelas normales, lo cual abarca la necesidad de planificar detalladamente el seguimiento del proyecto, tanto para su continuación y mejora dentro de la institución como para acompañar a las y los estudiantes que egresan y comienzan su trayectoria como docentes noveles.

Capítulo 6. Conclusiones y reflexiones finales

En el último capítulo se abarcan las conclusiones y reflexiones finales; primero, relacionadas con los significados del equipo de docentes asesores, y después sobre los significados del grupo de estudiantes. Finalmente, se incluyen reflexiones que ponen en relación los significados de docentes y estudiantes, así como la agenda de investigación y las recomendaciones para la continuidad de la innovación.

Docentes asesores como agentes de cambio en la educación normal

La Educación Imaginativa se concibe como un enfoque innovador; no obstante, una innovación se define como tal por la mejora que aporta a la solución de problemáticas a componentes específicos del sistema; su capacidad para sostenerse en el tiempo y continuar mejorando; su grado y modo de realizar el cambio; el nivel de expansión y crecimiento en el mismo contexto y en otros, así como la apertura de su ciclo. Por lo tanto, para reconocer a qué componentes aporta la formación en Didáctica Imaginativa en el contexto de la escuela normal y cuál es su modo y grado de hacer cambios, se destacan aspectos que resaltaron en los significados del equipo docente a manera de reflexiones.

En esta escuela normal, la formación en Didáctica Imaginativa puede considerarse como una innovación con diversos modos de ejercicio del cambio (Rivas, 2000): primero, existe un cambio por adición debido a los aportes sobre la imaginación y las emociones, algo que se destaca poco en la formación inicial docente; también, se presenta un cambio por reforzamiento porque contribuye al aprendizaje de distintas estrategias didácticas, algo que se busca fomentar en la educación normal; y por último, también se identifica un cambio por reestructuración debido al foco central en las emociones e imaginación en actividad de la planificación didáctica con enfoque en Didáctica Imaginativa, a diferencia de una planificación tradicional centrada en las dimensiones lógicas de los aprendizajes esperados y contenidos. De esta manera, una sola innovación didáctica, en este caso la formación en Didáctica Imaginativa puede proponer distintos modos de cambio dependiendo de los aspectos que se abordan en la realidad educativa.

Los cambios profundos también implican transformación en las creencias y valores de las personas involucradas en las innovaciones educativas. A estas últimas se les han llamado re-culturizantes (Fullan, 2007) o re-orientadoras de valores (Rivas, 2000). En este caso, se vislumbra el valor atribuido a las emociones e imaginación en el proceso de planificación e instrucción, donde se percibe la posibilidad de un cambio de este tipo. Sin embargo, queda pendiente conocer si se traspasan los límites de las

actividades de la línea temática de investigación de Educación Imaginativa. Es decir, ¿cómo viven estos cambios diariamente en su didáctica las y los docentes de la escuela normal que participan en esta innovación?

El equipo docente se involucra porque tiene voluntad de mejorar su práctica y cuenta con motivación para aprender una teoría nueva. A pesar de esto, la innovación se percibe como una experiencia incompleta y con un ciclo un tanto cerrado, o bien, inmovilizado debido a las limitaciones impuestas por la pandemia. Una de las principales limitantes fue no tener la oportunidad de aplicar las planificaciones en instituciones de educación básica y analizar los resultados de esa aplicación. Asimismo, a pesar de existir la iniciativa de realizar más proyectos relacionados con esta línea temática, se omiten estrategias de acción en concreto que permitan al grupo de docentes iniciar este trayecto para continuar con el ciclo abierto de la innovación.

En cuanto al componente específico que concierne a esta innovación didáctica, la práctica resultó ser esencial debido al foco central en las emociones e imaginación, dimensiones ya difíciles de percibir de manera presencial, y aún más de manera virtual. Al descartar la posibilidad de aplicar las planificaciones de manera virtual, principalmente por la poca participación de los niños y niñas en las sesiones sincrónicas durante la pandemia, para el equipo de docentes, destacó que practicar los principios de la Educación Imaginativa es crucial para un aprendizaje profundo sobre su teoría.

Aunado a esto, la actividad de la planificación se entiende solamente como una parte de la experiencia de formación en Didáctica Imaginativa. Es decir, sin la práctica, la experiencia está incompleta. De modo que, se valora la práctica por encima de la planificación, y se considera como un aspecto periférico en la tesis de investigación.

El equipo docente mostró incertidumbre sobre el valor de la experiencia sin contar con la práctica, coincidiendo con la postura sobre los saberes prácticos como algo esencial en la educación normal. En este aspecto, se omite la consideración de otras opciones en cuanto a las posibles acciones alternativas para elaborar la tesis de investigación en esta línea, buscando apearse lo más posible a una experiencia de práctica debido al valor que le otorgan, sobre todo en el tema de la Educación Imaginativa.

En este caso, hay diversas opciones cuando la oportunidad de practicar es limitada. Por ejemplo, Wakimoto y Yoshida, (2018) emplearon un ejercicio de micro-enseñanza donde el mismo grupo de docentes en formación practicó el uso de herramientas cognitivas de la Didáctica Imaginativa, tomando turnos para simular el rol de estudiantes y de docentes. O bien, la investigación podría orientarse hacia

la identificación de estrategias empleadas por otros docentes de educación básica relacionadas con la Didáctica Imaginativa, es decir, indagar sobre el uso de ciertas herramientas cognitivas en diversas disciplinas, particularmente aquellas que parecen ser menos empleadas de manera deliberada, como el humor o las metáforas.

Entretanto, el poco valor atribuido a la planificación didáctica y la posible sobrevaloración de su aplicación en las aulas podría obstaculizar el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas de estudiantes normalistas en cuanto al reconocimiento del papel de la planificación en la práctica docente. Esto, debido a que la docencia es un conjunto de actividades que incluyen tanto la planificación, como el ejercicio de la enseñanza, o bien, el momento de la instrucción. Ambas actividades forman parte de la complejidad y riqueza que conlleva la docencia.

A pesar de esto, se valora más la actividad de planificación con enfoque en Didáctica Imaginativa al ver el resultado de la experiencia de sus estudiantes. Esta expresión de la didáctica permite aproximarse a la planificación, focalizando las emociones que se buscan provocar en las y los niños en conexión con los contenidos, a diferencia de concentrarse solamente en aspectos meramente racionales de los contenidos, fuera de su contexto emocional e imaginativo. Esta aproximación tradicional para Jardine (2012), más bien emerge de un modelo industrial centrado en la eficacia y se implanta en el ámbito educativo, considerando poco los momentos tanto espontáneos como deliberados de conexión entre estudiantes, estudiantes y docentes, estudiantes y contenidos, docentes y contenidos.

En cuanto al involucramiento de la imaginación de estudiantes en el proceso de planificación, hay docentes que reconocen el esfuerzo y otros que consideran que hubo poco ejercicio de su creatividad. Posiblemente, esto se relacione con la noción de imaginación y creatividad que tenga cada docente, así como de su comprensión de esta teoría en particular.

También, habría que considerar que, para este grupo de estudiantes, ha sido un primer acercamiento a la Didáctica Imaginativa, por lo que la búsqueda de hacer el ejercicio correctamente posiblemente las llevó a apegarse a los ejemplos que tuvieron a su alcance, coincidiendo con los hallazgos de Harris (2006). Por esto, dentro de las actividades de formación en Didáctica Imaginativa se puede fortalecer el diseño de talleres de planificación donde se profundice en esta actividad, fomentando la confianza de emplear su imaginación en el desarrollo de la clase. Esto debido a que las oportunidades y opciones para poner en práctica los principios de la Educación Imaginativa fueron limitadas en esta etapa formativa.

En términos generales, la Educación Imaginativa abarca temas que son poco contemplados en los programas de formación inicial docente. A pesar de que los planes de estudio nacionales (CEVIE-DGESPE, 2018) incluyen la educación socioemocional como asignatura, se hace poca o nula referencia directa a la dimensión imaginativa y emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte crucial y transversal del mismo. El enfoque está centrado en el aprendizaje de habilidades socioemocionales y su relevancia para el bienestar general. Asimismo, se desconocen las estrategias específicas que permiten a las y los estudiantes de la escuela normal incorporar estas dimensiones de manera integral en el currículum de educación básica.

La educación normal otorga múltiples oportunidades a sus estudiantes para adquirir la base de conocimientos profesionales que requiere un docente, entre estos, desarrollar habilidades que les permiten acercarse a cuestiones prácticas de la docencia. En este sentido, se favorece el orden y la organización en el diseño de planificaciones, pero en este caso, parece haber obstaculizado el proceso de aprendizaje debido a que se arriesgaron poco para salir de la noción de planificación que trabajan en la escuela normal.

Por otro lado, la capacidad para reflexionar y pensar en las características, intereses y necesidades de las niñas y niños fue de gran beneficio para diseñar las actividades bajo este enfoque. Esto sugiere que la educación normal fomenta la empatía asociada a la docencia, una capacidad crucial a desarrollar.

Estudiantes normalistas como participantes activos en la innovación

En el grupo de estudiantes, las motivaciones para aplicar a la línea temática de investigación de Educación Imaginativa se concentraron principalmente en el interés por conocer y dominar estrategias nuevas. Aunque, también señalaron que llamó su atención el foco que pone la teoría de la Educación Imaginativa a las emociones e imaginación. Esto, de alguna forma, confirma lo que advierten Chodakowski et al. (2011), con respecto a que son aspectos poco abordados durante la formación inicial docente.

Por su parte, la Educación Imaginativa propone un enfoque teórico-práctico del cual podría beneficiarse el futuro profesorado desde el inicio de su formación. Esto, debido a que, tal como señalan Egan et al. (2016), moviliza las creencias y permite abrir posibilidades de acción a las y los estudiantes de profesorado. Particularmente, en el caso de la planificación, se pone en práctica una manera diferente y flexible de acercarse a la enseñanza. De modo que, el grupo de estudiantes que participa en esta innovación caracterizan a este tipo de planificación como uno que se enfoca directamente en generar

emociones utilizando herramientas cognitivas. Por lo que, a diferencia del formato de planificación que usan en la escuela normal, donde el punto de partida son los aprendizajes esperados, aquí son más bien las emociones que se buscan provocar.

En este caso, el ejercicio de planificación logró flexibilizar el pensamiento del grupo de estudiantes mediante la vivencia de una alternativa distinta a una actividad que ya habían aprendido previamente. Las actividades memorables—en su diseño—tuvieron relación con las actividades que más les gustaron de sus planificaciones. Es decir, aquellas que les encontraron sentido dentro del tema que abordaron y que pensaron que sus niñas y niños podrían disfrutar mientras aprenden.

Ante el reto de planificar de esta manera, al enfrentarse a los cambios propuestos, buscaron enfocarse en los propósitos centrales de la Educación Imaginativa, pero también se apoyaron de estrategias que les otorgó su formación normalista, como pensar en las niñas y niños, o bien, estrategias directas de la Didáctica Imaginativa como utilizar personajes ficticios para explicar algún concepto, y comprender que no siempre es necesario utilizar todas las herramientas cognitivas. De acuerdo con lo anterior, comprendieron aspectos claves que resalta la Educación Imaginativa, conectando sus conocimientos previos y sus motivaciones para integrarse a esta línea.

En cuanto a los temas que eligieron para desarrollar sus planificaciones, estos fueron temas por los cuales sentían alguna inquietud. A pesar de verbalizar poco la descripción sobre cómo involucran sus emociones, en la expresión de sus testimonios ilustran su proceso afectivo, hablando con entusiasmo sobre el tema que eligieron y resaltando aspectos que aprendieron sobre él.

Sin duda la virtualidad representó un gran reto para las estudiantes, y aunque entre ellas destacan diversos obstáculos que para algunas fueron más potentes que para otras, puede identificarse que vivir el proceso de desarrollar una tesis de investigación, con sus múltiples tareas de por medio, fue algo retador y complejo para ellas. Esto debido a que requirió de su organización, autonomía y capacidad crítica de selección de información, de interpretación, entre otras cosas. No obstante, se destacaron varias habilidades, conocimientos y actitudes que se pusieron en acción en estas experiencias, como la preocupación para que sus niñas y niños sí sientan y entiendan los temas de sus planificaciones. Asimismo, la imaginación, la creatividad y el reconocimiento de que hay otras maneras de enseñar más allá de lo que aprenden durante sus estudios en la escuela normal.

Al asumir las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa como una innovación, es pertinente destacar qué cambios internos percibieron las mismas estudiantes. Por ejemplo, al mencionar que ahora

reconocen la importancia de la imaginación, puede considerarse que esta innovación provoca un cambio de tipo re-culturizante (Fullan, 2007) debido a que se modifican creencias sobre el aprendizaje. Asimismo, la experiencia de elaborar planificaciones con una lógica distinta como la que sugiere la Didáctica Imaginativa, les permitió reconocer y asumir que son capaces de integrar estrategias innovadoras en la enseñanza, y que son capaces de diseñar actividades propias, con el uso de su creatividad. Esto, también sugiere la presencia de un cambio profundo debido a que se modifican las creencias sobre las propias capacidades.

Si bien hay evidencia de estos cambios en los testimonios tanto orales como escritos del grupo de estudiantes, hace falta indagar sobre cómo llevan a las aulas estas creencias. Es decir, de qué maneras transfieren estos aprendizajes al ingresar al servicio docente en educación básica.

Reflexiones finales: Caminos paralelos entre docentes y estudiantes

Las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa involucran a distintos actores, en este caso, se indagó sobre los significados de docentes y estudiantes participantes. Debido a esto, se ponen en relación algunos aspectos en común entre ambos, así como algunas distinciones que permiten conocer a profundidad las características esenciales de esta innovación.

Por un lado, tanto estudiantes como docentes tienen interés por aprender nuevas estrategias y mejorar como profesionales de la docencia. Específicamente, ambos destacan que el enfoque de la Didáctica Imaginativa es atractivo por atender centralmente a las emociones e imaginación, ya que coinciden en que son aspectos relevantes pero poco abordados en el transcurso de la formación inicial docente, particularmente en la educación normal.

De igual manera, ambos actores expresan haber sentido incertidumbre y desconcierto al inicio, al conocer las implicaciones de la Didáctica Imaginativa, y aunque ciertas inquietudes persisten, en el caso de estudiantes pasan a sentir cierto grado de satisfacción por la oportunidad de realizar planificaciones, y en el caso de docentes, al percibir el aprendizaje de sus estudiantes normalistas. Así pues, tanto docentes como estudiantes reconocen la necesidad de mejorar los vínculos de comunicación para fortalecer las actividades de las asesorías de tesis. Y, no solo esto, sino que el equipo docente está dispuesto a aprender más sobre Didáctica Imaginativa, lo cual responde a los deseos de sus estudiantes, quienes buscan que sean ellas y ellos quienes les enseñen cómo aplicar estas estrategias en el aula.

Ahora bien, en cuanto a las distinciones entre significados de estudiantes y docentes, estos últimos parecen valorar más la práctica que la actividad de la planificación. Mientras que los estudiantes sí

valoran la práctica, al haber vivido la experiencia dan gran importancia a la planificación como la base de su trabajo docente. Por su parte, el equipo docente destaca la necesidad de fortalecer la creatividad y activar la imaginación de sus estudiantes, ya que perciben poca evidencia de esto en sus planificaciones. A pesar de esto, el grupo de estudiantes hace énfasis en cómo ejercitaron su propia imaginación en el desarrollo de las planificaciones, y que la Didáctica Imaginativa, de alguna manera, les obliga a involucrar la imaginación.

Por otro lado, entre el grupo de docentes cumple distintos roles dependiendo del grado de confianza percibida en cuanto a las actividades de la línea temática, así como del grado de conocimiento que perciben tener sobre la Educación Imaginativa. En este sentido, algunos pueden estar cumpliendo el rol de usuarios de la innovación, mientras que otros juegan un papel más activo como agentes de cambio en el contexto de la formación inicial docente. De este modo, lo deseado es que el equipo docente en su totalidad sea capaz de involucrarse activamente. En el caso del grupo de estudiantes, no son solo beneficiarios de la innovación, sino que son también partícipes activos y agentes de cambio educativo en el contexto de la educación básica.

De este modo, el ciclo de la innovación abre dos caminos distintos para cada perfil. Es decir, para docentes, la innovación podría sostenerse en el contexto de la educación normal, mientras que para el estudiantado, que egresa de esta institución, el ciclo de la innovación se expande a la educación básica. Por lo tanto, es en estos contextos donde se puede continuar explorando no únicamente este caso, sino aquellas iniciativas llevadas a cabo en la formación inicial docente que involucren tanto a docentes como a estudiantes.

En términos de las aportaciones generales al conocimiento derivadas de esta investigación, se describen a continuación en relación con las dimensiones que componen el marco teórico. Primero, este estudio permite caracterizar las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa vividas en una escuela normal como una innovación didáctica. Lo anterior, es una contribución directa a la teoría de la Educación Imaginativa debido a que las investigaciones sobre sus aplicaciones han sido poco abordadas previamente desde la perspectiva teórica de la innovación educativa. De modo que, comprender la implementación de proyectos de formación docente desde el campo de la innovación educativa contribuye a la mejora en el diseño, implementación y evaluación de dichos proyectos.

Como una segunda aportación de tipo teórico-metodológica, se toma en cuenta el uso de la narrativa como una unidad central de significado para cada sujeto desde la teoría de los significados de Bruner, en

conexión con la aproximación fenomenológica-hermenéutica para interpretar los significados de experiencias pedagógicas vividas de Van Manen (2003; 2016). Lo anterior, se vinculó con la teoría de la Educación Imaginativa mediante el uso de los opuestos binarios como una herramienta teórico-analítica para conocer a profundidad la narrativa de cada participante. De este modo, las narrativas personales permiten evidenciar aspectos cruciales para los significados de cada participante y a la vez, por ejemplo, en el caso del grupo de estudiantes, evidencian ciertos conflictos emocionales e intelectuales compartidos a lo largo de la descripción de su experiencia.

A raíz de lo anterior, se describe la interpretación del ciclo de las experiencias de formación en Didáctica Imaginativa entendidas como una innovación mediante las siguientes fases:

- entusiasmo y curiosidad inicial para llenar vacíos en la formación;
- incertidumbre y miedo al error;
- apertura al cambio mediante la exploración inicial de la planificación con enfoque de Didáctica Imaginativa;
- reconocimiento del valor de la imaginación en la enseñanza y el aprendizaje;
- reconocimiento de la imaginación como herramienta central para la planificación;
- deseo de profundizar en la práctica de la Didáctica Imaginativa.

Si bien el propósito no consiste en generalizar la descripción o secuencia de estas fases, sí pueden orientar la investigación de experiencias de innovaciones didácticas llevadas a cabo en contextos similares, así como aportar a su planificación. Asimismo, hay campo para continuar la exploración de dichas fases debido a que la innovación es un proceso de mejora constante y, porque en este caso, quedó pendiente la aplicación de las planificaciones didácticas en educación básica.

En cuanto al aporte al conocimiento sobre la formación didáctica de docentes, esta investigación destaca el papel de la planificación como una actividad que permite la apertura al cambio y la exploración de diversos enfoques pedagógicos en el contexto de la educación normal, donde se presenta la oportunidad de mejora en cuanto a la actualización y diversificación de teorías y enfoques didácticos. El entendimiento sobre el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido que enfatiza Shulman (1986) se ve enriquecido al profundizar en las distintas actividades que abarcan el ejercicio la docencia, como es en este caso la planificación didáctica desde el enfoque de la Educación Imaginativa. De igual manera, se destaca el valor de las dimensiones afectivas e imaginativas en el proceso de transformación del conocimiento del contenido al conocimiento pedagógico-didáctico del contenido.

Finalmente, esta investigación aporta al campo de la innovación educativa ya que permite comprender el valor de los significados de las y los actores involucrados en las innovaciones didácticas. El análisis de los significados de quienes viven la experiencia ilustra de manera más cercana los distintos rasgos como su tipología, el modo e intensidad del cambio, los elementos que impulsan o inhiben la innovación, así como sus necesidades de mejora continua. Las herramientas teórico-analíticas empleadas con el fin de acceder a los significados y profundizar en las características e implicaciones de la innovación didáctica presentan un potencial importante para el avance de su conocimiento.

Agenda de investigación

A raíz de los hallazgos, se expone la pertinencia de indagar sobre los significados atribuidos a la imaginación en la educación normal. Esto, porque en este caso, fue recurrente encontrar que la Educación Imaginativa parece llenar ciertos vacíos, principalmente la comprensión de la función de las emociones e imaginación en el aprendizaje. Por esto, profundizar en estos significados podría orientar la implementación efectiva de un programa de formación en Didáctica Imaginativa.

Desde el contexto de la educación normal y la experiencia de la investigación educativa en las escuelas normales, este trabajo expone la pertinencia de estudiar las distintas líneas temáticas que se incorporan desde la teoría de la innovación educativa. Por un lado, se evidencia la necesidad de conocer a profundidad las implicaciones del contexto cultural que es vivido en una escuela normal y que parece tener un gran peso en la apertura y seguimiento de las innovaciones. Por otro, es importante analizar también la perspectiva y entendimiento sobre la misma investigación educativa, y de esta forma, explorar los posibles diversos vínculos que se pueden establecer entre teoría y práctica mediante la participación en la investigación educativa.

En cuanto a la investigación sobre la Educación Imaginativa, aún se desconocen las implicaciones o efectos de estas experiencias en la práctica docente de egresados de esta línea temática de investigación en la escuela normal. De igual forma, hace falta conocer y documentar las vivencias que involucran la puesta en práctica de las planificaciones didácticas desde el enfoque de la Educación Imaginativa durante la formación inicial docente, y no solamente desde la perspectiva de estudiantes y docentes normalistas, sino incorporar a otros actores que se ven involucrados como los tutores y estudiantes de las escuelas de educación básica. Esto, debido a que una de las principales limitaciones en esta investigación fue que debido a la pandemia, el grupo de estudiantes no pudo realizar los ejercicios de práctica.

Consideraciones para la mejora continua de la innovación

Debido a que toda innovación tiene oportunidades de crecimiento, se describen a continuación algunas recomendaciones para la formación en Didáctica Imaginativa en la educación normal. Primero, en cuanto a las distintas actividades que se llevan a cabo durante los dos semestres que el grupo de estudiantes realiza su tesis de investigación, se sugiere considerar las acciones y recursos valorados dentro de un plan de acción estructurado, donde se incorporen los objetivos y calendarización de talleres, asesorías, ejemplos de planificaciones de docentes, observaciones de clases. En el curso de estas actividades, también es crucial otorgar acompañamiento acentuado a las y los estudiantes, principalmente en la fase de incertidumbre y miedo al error, con la finalidad de apoyar en la exploración inicial de la planificación didáctica con enfoque imaginativo.

También, para un mejor aprovechamiento de la experiencia, se recomienda fortalecer la formación de docentes asesores en investigación educativa, así como en el tema de la línea temática de investigación. Asimismo, para este caso de la Didáctica Imaginativa, o bien, cualquier temática desconocida para el estudiantado, se recomienda la formación previa en el tema de la línea de investigación. Por ejemplo, se podría explorar inicialmente la Didáctica Imaginativa mediante las asignaturas del eje de práctica profesional, donde se permita una exposición a diversos enfoques pedagógicos. Esto implicaría la formación teórico-práctica de los diversos actores involucrados, como tutores de las escuelas de educación básica y docentes de la escuela normal con la intención de contar con el apoyo necesario para el estudiantado.

Por otro lado, el grupo de docentes asesores se podría beneficiar de la definición del tipo de proyecto de investigación que sugieren realizar a sus estudiantes. En ese sentido, si la intención es investigar sobre la propia práctica docente, se recomienda considerar la investigación-acción educativa. De este modo se atiende a las necesidades de formación tanto en didáctica como en investigación educativa.

De manera más puntual, se recomiendan las siguientes acciones: 1) organizar talleres disponibles a toda la comunidad de la escuela normal para vivenciar de forma más cercana las implicaciones de la didáctica imaginativa; 2) organizar la visita a clases de docentes que implementan la didáctica imaginativa, ya sea de manera virtual o presencial; 3) incorporar proyectos en asignaturas del trayecto formativo de práctica profesional donde se invite al estudiantado a elaborar planificaciones con este enfoque y comenzar con su exploración antes de seleccionar una línea temática para hacer una tesis de investigación; 4) abrir una convocatoria para docentes de la escuela normal solicitando su participación

en actividades de formación en didáctica imaginativa y elaboración de proyectos colaborativos, no solamente de la escuela normal, sino comenzar a hacer vínculos con otras instituciones donde se emplea este enfoque didáctico, o bien, otros enfoques que busquen fines similares: enfatizar el valor de las emociones e imaginación en el aula; y 5) los grupos de formadores de docentes, pueden comenzar a realizar investigación sobre este tema para poder guiar de manera más cercana y acertada a estudiantes de licenciatura en el camino de realizar una tesis de investigación sobre Educación Imaginativa.

Es posible que, de esta manera, el equipo de docentes que se involucre en la línea temática de investigación pueda vincularse de manera más cercana con sus estudiantes, resolviendo sus dudas personalmente, desde el saber experiencial que otorgan la práctica y la investigación. No obstante, el equipo docente requiere de apoyo para el desarrollo y expansión de una innovación didáctica generada internamente en el contexto de la educación normal. Para esto, es crucial contar con el apoyo de personal clave en la institución que impulse la formalización, continuación y crecimiento del proyecto mediante el diseño, acompañamiento y evaluación de las acciones realizadas para la mejora intencional de la formación del futuro profesorado en las escuelas normales.

Referencias

- Agud, I., & Ion, G. (2019). Research-based Learning in Initial Teacher Education in Catalonia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 99-118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.564>
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Akkerman, S. (2018). Imagination in and Beyond Education. En Zittoun, T. y Glaveanu, V. (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 211-222). Oxford University Press.
- Alemdag, E., & Simsek, P. Ö. (2017). Pre-Service Teachers' Evaluation of Their Mentor Teachers, School Experiences, and Theory-Practice Relationship. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 165-179. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145612>
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006>
HYPERLINK "http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_arttext"& HYPERLINK
"http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300006&script=sci_arttext"script=sci_arttext
- Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial: Fenomenología Hermenéutica Aplicada desde el enfoque de Max van Manen*. Caligrama.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and teacher education*, 46, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.008>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general"*. Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf

- Barrón, C. y Pontón, C. (2014). La reforma de la escuela normal de 1997: Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, D.F: UNAM. <https://evaluaryaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking skills and creativity*, 3(2), 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.06.001>
- Brew, A., y Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768737>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Calisto-Alegría, C. (2021). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Semi-nario de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 205-215. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68317>
- Canales Lacruz, I., & Rovira, G. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *MOVIMIENTO*, 22, 1, 157-172. <https://zaguan.unizar.es/record/62104>
- Cantú, M. y Morado, C. (2016). Planes de clase de historia: Un momento en la formación docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (11), 228-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866907>
- Center for Imagination in Research, Culture and Education [CIRCE]. (2018a). History of CIRCE. <http://www.circsfu.ca/about-us/the-history-of-circe/>
- Center for Imagination in Research, Culture and Education [CIRCE]. (2018b). Researching imagination. <http://www.circsfu.ca/research/>
- Centro Virtual de Innovación Educativa, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. [CEVIE-DGESPE]. (s/f). Planes de Estudios 2018. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>

- Chodakowski, A. (2009). *Teaching made wonderful: Redesigning teacher education with imagination in mind* (Tesis doctoral, Simon Fraser University). <https://core.ac.uk/download/pdf/56373719.pdf>
- Chodakowski, A. y Egan, K. (2011). Engaging Imaginations and Emotions in Preservice Teacher Education. En Cohan, A. y Honigsfeld, A. (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: innovative and successful practices for the 21st century*. Rowman and Littlefield Education.
- Chodakowski, A., Egan, K., Judson, G., y Stewart, K. (2011). Some neglected components of teacher education programs. En Craig, C.J., y Deretchin, L.F. (Eds.), *Cultivating Curious and Creative Minds: The role of teachers and teacher educators, part II* (pp.5-21). Rowman & Littlefield Education.
- Clarkin-Phillips, J., Carr, M., Thomas, R., Tinning, A., & Waitai, M. (2018). Fostering the artistic and imaginative capacities of young children: Case study report from a visit to a museum. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0211-2>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Taylor & Francis Group.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2021). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Gobierno de México: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.).(2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Corni, F., & Fuchs, H. U. (2020). Primary Physical Science for Student Teachers at Kindergarten and Primary School Levels: Part I—Foundations of an Imaginative Approach to Physical Science. *Interchange*, 51(3), 315-343. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09382-0>
- Corni, F., Giliberti, E., & Fuchs, H. U. (2014). Student teachers writing science stories: A case study. In ESERA 2013 Conference-Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning (pp. 2494-2505). ESERA. <http://hdl.handle.net/11380/1001913>
- Covarrubias, P., Armendáriz, E.L. y Garibay, C.S. (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalistas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 511-518. <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/245>

- Covarrubias, D., Siqueiros, M., y López, C. (2017). Diseño propuesta de titulación: Experiencia de estudiantes normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa. Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Congreso llevado a cabo en Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C210117-J152.docx.pdf>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cuevas, Y (2019). Los profesores del sistema educativo mexicano: Formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. En A. Buendía y G. Álvarez, *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 200-223). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching and Educational Transformation. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). *Second international handbook of educational change (Vol. 23)*. Springer Science & Business Media.
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard University Press.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De la Mora, G. (1968). *Prólogo a la Didáctica Magna de Comenio*. Porrúa
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Escuela Española.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación: Identificación, diseño y evaluación*. Trillas.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition*. SAGE Publications.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). ‘We set up a small world’: preschool teachers’ involvement in children’s imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Editorial Biblioteca Nueva.

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Diario Oficial de la Federación. [DOF]. (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Diario Oficial de la Federación. [DOF]. (1988). Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365 HYPERLINK
["http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988"](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988) & HYPERLINK
["http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988"](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988) [fecha=08/06/1988](#)
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a2.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. [DGESPE]. (2019). Estadísticas del ciclo escolar 2018-2019. https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. [DGESPE]. (2019b). Estadísticas del Ciclo Escolar 2018-2019. Ene-Jul 19. <http://enesonora.edu.mx/Alumnos/estadisticas.htm>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. [DGESUM]. (2012). La Reforma Curricular de la Educación Normal. DGESUM. México. https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Dooner, A. M. (2006). Applying Egan's theory of imagination and learning to middle years practice: a professional learning community's experience. Unpublished Master Thesis. University of Manitoba. https://mspace.lib.umanitoba.ca/jspui_org/bitstream/1993/20792/1/Dooner_Applying_Egans.pdf
- Ducoing, P. (2014). De la Formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. UNAM. <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación: volumen I 2002-2011*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Colección Estados del Conocimiento).
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI· DGES Volumen*, 6(10). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la educación superior*, 47(187), 71-92. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Egan, K. (2018). *Mentes Educadas: Cómo las herramientas cognitivas dan forma a nuestro entendimiento*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Egan, K. (2015). Learning in Depth in teaching education. *Teaching Education*, 26 (3), 288-293. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996745>
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. John Wiley & Sons.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K., Bullock, S., y Chodakowski, A. (2016). Learning to teach, imaginatively: Supporting the development of new teachers through cognitive tools. *McGill Journal of Education* 51(3), 999-1012. <https://doi.org/10.7202/1039625ar>
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Narcea Ediciones.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Ellis, G. W., Piña, J., Mazur, R., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B., Huff, I., & Cormier, K. C. (2020). Developing Transmedia Engineering Curricula using Cognitive Tools to Impact Learning and the Development of STEM Identity (RTP). In American Society for Engineering Education Virtual Conference: At Home with Engineering Education. <https://par.nsf.gov/biblio/10165980>
- Ellis, G. W., Huff, I., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B., y Ellis, S. K. (2018). Engaging Children in Design Thinking Through Transmedia Narrative (RTP). 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org/30395>
- Ellis, G. W., & Rudnitsky, A., & McGinnis-Cavanaugh, B., & Huff, I., & Ellis, S. K. (2015, June), Designing a Multimedia Learning Environment that Engages Children Through Narrative Paper

- presented at 2015 ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington.
<https://peer.asee.org/23813>
- Emjower, S., & Al-Jamal, D. (2016). An imaginative approach to teaching grammar. *Journal of Educational Sciences*, 28(1), 183-202. <https://jes.ksu.edu.sa/sites/jes.ksu.edu.sa/files/0028-01-07.pdf>
- Encinas, A., Pino, F.A. y Romero, A.E. (2019). El acompañamiento del tutor en la práctica del estudiante normalista. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3174.pdf>
- Estévez, E., Martínez, J., Coronado, M., Cota, C., Martínez, B., y Martínez, J. (2011). *Centro de Innovación, Investigación y Formación Docente del Noroeste: Proyecto de creación*. SEC.
- Estévez, E. (2013). Un nuevo modelo de formación de docentes en educación básica en una institución laboratorio: caso para estudio en México. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Guanajuato. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1242.pdf>
- Estévez Nenninger, E.H. (2009). “El doctorado no quita lo tarado”: pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México. México:ANUIES.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C., & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Fettes, M. (2005). Imaginative Transformation in Teacher Education. *Teaching Education*, 16 (1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1080/1047621052000341572>
- Fettes, M. (2014). LUCID Research Partnership Report to the Aboriginal Education Council School District 52 (Prince Rupert). <http://www.circsfu.ca/wp-content/uploads/2018/12/LUCID-Report-June3-2014.pdf>
- Fettes, M., Nielsen, T. W., Haralambous, B., & Fitzgerald, R. (2010). Imagination and education: A many-sided vision. In T. W. Nielsen, , R. Fitzgerald, & M. Fettes (Eds.), *Imagination in educational theory and practice: A many-sided vision* (pp. 1–20). Cambridge Scholars.
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., O'Sullivan, M. (2018) Developing deeper understanding of teacher education practice through accessing and responding to pre-service teacher engagement with their

learning. Professional Development in Education.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550099>

Fox, K. (2008). Rethinking experience: What do we mean by this word “experience”? *Journal of Experiential Education*, 31(1), 36–54. <https://doi.org/10.1177/105382590803100105>

Friesen, N. (2012). Experiential evidence: I, we, you. In *Hermeneutic phenomenology in education* (pp. 39-54). Brill Sense.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

García, R.A. (2020). La experiencia, una posibilidad formativa del estudiante normalista. *Revista educ@rmos*, 10 (38), 71-86. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/06/educarnos38.pdf#page=71>

Gholam, A. P. (2019). Inquiry-based learning: Student teachers’ challenges and perceptions. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(2), 6. <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiac/vol10/iss2/6>

Gil, A., Antelm, A. y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449-468.

Glaveanu, V.P., Karkowski, M., Jankowska, D.M. de Saint-Laurent (2018). Creative imagination. En Zittoun, T. y Glaveanu, V. (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 61-86). Oxford University Press.

González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lerma, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 9(1), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. Jossey-Bass.
- Green, C., Eady, M., & Andersen, P. (2018). Preparing Quality Teachers: bridging the gap between tertiary experiences and classroom realities. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 6(1), 104-125. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/3509/>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. *Por los rincones: antología de métodos cualitativos*. Colegio de Sonora.
- Gudmundsdottir, S. y Reinertsen, A. (2009). Klafki's Model of Didaktik Analysis as a Conceptual Framework for Research on Teaching. En Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Edición Kindle. Routledge.
- Guío R., Pintor, M. y Gómez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones educativas*, 17(22), 41-51.
- Gümüşok, F., & Daloğlu, A. (2018). Conceptualization of theory in English language teaching by student teachers and practicing teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 1-17. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/893>
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C., & Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf
- Guzmán-Valenzuela, C. M. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28. doi: 10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC
- Hadzigeorgiou, Y., Klassen, S., & Klassen, C. F. (2012). Encouraging a “romantic understanding” of science: The effect of the Nikola Tesla story. *Science & Education*, 21(8), 1111-1138. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9417-5>
- Hagen, P. (2013). Listening to students: A study of elementary students' engagement in mathematics through the lens of Imaginative Education. Unpublished PhD Thesis. University of British Columbia, Vancouver, B.C., Canada. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165668>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.

- Harris, A. M. (2006). Potent recreation: The relationship between teacher flourishing and imaginative education. Masters dissertation, Faculty of Education-Simon Fraser University. <https://summit.sfu.ca/item/2469>
- Hatt, B. E., & Graham, R. (2018). What is Imagination? Perspectives Held by New Entrants into a B. Ed. Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(3), 231-248. <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56308>
- Heinz, M., & Fleming, M. (2019). Leading change in teacher education: Balancing on the wobbly bridge of school-university partnership. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1295-1306. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1295>
- Hernández, M., Monzón, M.Y., y García, C.M. (2017). Formas de organización didáctica del proceso de aprendizaje: dilemas y retos. Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Congreso llevado a cabo en Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C180117-H047.docx.pdf>
- Hernández, A., Trujillo, L.G., y Santis, R. (2019). Enseñar a investigar en la formación inicial docente: prácticas y habitus en el acompañamiento del documento de titulación. Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Congreso llevado a cabo en Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P049.pdf>
- Herrmann, B., & Gallo, J. R. (2018). Facilitating Discussion of Theory and Practice in Education Seminars. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(1), 2, 1-23. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1265>
- Hrennikoff, M. (2006). Implementing an Imaginative Unit: Wonders of the Water Cycle. *Educational Perspectives*, 39(2), 27-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ877681>
- Hudson, P., Nykvist, S., & Mukherjee, M. (2016). Self-reported learning from co-teaching primary science lessons to peers at university. *Education Reform Journal*, 1(2), 34-48. <https://eric.ed.gov/?id=ED574563>
- Hurtado, P. (2008). Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales, 1921-1984. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
- Iglesias, M. J., Moncho, M., y Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos educativos*, 23 (2019), 49-64. <http://doi.org/10.18172/con.3557>

- Immordino-Yang, M.H. (2016). *Emotions, learning and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience*. Norton.
- Infante Villafañe, M. (2021). La innovación didáctica. Su necesidad en el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 74–78. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.84>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México: INEE. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>
- Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(2), 311–322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- James, C. (2006). Teachers at Work with Imaginative Education: Philosopher Pirates--Teaching over Their Heads. *Educational Perspectives*, 39(2), 12-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877644.pdf>
- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En Denman, C. y Haro, J. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 227-252. Hermosillo: COLSON.
- Jeffrey, B. y Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jensen, S. (2016). Empathy and Imagination in Education for Sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 89-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151868>
- Joram, E., Gabriele, A. J., y Walton, K. (2020). What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88 (2020), 102980, 1.12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Judson, G. (2020). Conceptualizing imagination in the context of school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818289>
- Judson, G. (2018). En el aprendizaje, las emociones también son importantes. En Grimaldo, A., Judson, G., Boullosa, P. y Acuña, S. (2018). *Educación Imaginativa: una aproximación a Kieran Egan*. Ediciones Morata.

- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?. *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360902742845>
- Kavanagh, S. S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 89. <https://doi.10.1016/j.tate.2019.102991>
- Kitchen, J. y Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. En Loughran, J., y Hamilton, M. L. (Eds.). *International handbook of teacher education*. Springer Science and Business Media.
- Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30, <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Koshy, V. (2010). *Action Research for improving educational practice*. SAGE.
- Larkin, M., & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. En: A Thompson & D Harper (eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*, pp. 99-116. John Wiley & Sons, Oxford.
- Leal-Fonseca, D., Rojas De Francisco, L., Ortiz-Pradilla, T. & Monroy-Osorio, J. C. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Lin, P. H., Huang, Y. M., & Chen, C. C. (2018). Exploring imaginative capability and learning motivation difference through picture E-book. *IEEE Access*, 6, 63416-63425. doi: 10.1109/ACCESS.2018.2875675.
- Llanos, B.E. y Vergara, G. (2019). Educación imaginativa en el aprendizaje de un signo de puntuación. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3618.pdf>
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. y Voegtler, K.H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. Jossey-Bass
- Loizou, E. (2017): Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784-795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>

- López, Y., González, J.D. y Martínez, J.J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Congreso llevado a cabo en Mérida, Yucatán. <https://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- Lortie, C. D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Loughran, J., y Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. En Loughran, J., y Hamilton, M. L. (Eds.). *International handbook of teacher education*. Springer Science and Business Media.
- Macanchí-Pico, M. L., Orozco-Castillo, B. M., & Campoverde- Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext&tlng=pt
- Macknight, V. S. (2009). Teaching imagination. (Tesis doctoral, University of Melbourne). <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/35286>
- Macknight, V. S. (2016). Imagining classrooms: stories of children, teaching and ethnography. Mattering Press. https://www.matteringpress.org/wp-content/uploads/2018/06/Imagining_Classrooms_-_2016_-_ePDF.pdf
- Mallart Navarra, J. (2000). Didáctica: Del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española De Pedagogía*, 58(217), 417-438. www.jstor.org/stable/23765819
- McKellar, R. (2006). Opening the doors to dreamland: Developing literacy and engagement through Imaginative Education. Unpublished PhD Thesis. Simon Fraser University, Burnaby, B.C., Canada. <http://summit.sfu.ca/item/4285>
- McKenzie, M. & Fettes, M. (2015). A Case Study of Educational Change: Egan's Framework and the Praxis of Teaching. ResearchGate. Retrieved on August 2, 2020. https://www.researchgate.net/publication/266469961_A_Case_Study_of_Educational_Change_Egan's_Framework_and_the_Praxis_of_Teaching
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. 5ta Edición. Pearson Educación.
- Medina, A. (2009). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Medina, A. y Salvador, F. *Didáctica general* (pp.3-37). Pearson Educación.

- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Mercado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 142-147. <http://www.revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/viewFile/568/531>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16>
- Missias, M. T. (2017). *Teaching Meanings: Imagination and the Teacher In-Becoming*. Unpublished PhD thesis. Michigan State University. https://d.lib.msu.edu/etd/4698/datastream/OBJ/download/Teaching_Meanings_Imagination_and_the_Teacher_In-Becoming.pdf.
- Montero, L.(2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Moreno, R.I., Bazán, A., Pacheco, V., y Irigoyen, J.J. (2017). Planeación para la enseñanza funcional del español en estudiantes normalistas del último semestre. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161001>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Murillo, A. (2018). Formación de Competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior" Profr. Moisés Sáenz Garza". *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa-REIIE*, 2(3), 9-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242696>
- Murillo, F. J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/modelos_innovadores_en_la_formacion_inicial_docente_una_ap/
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>

- Nielsen, T. W. (2010). Lost in translation? Rethinking First Nation education via LUCID insights. *International Review of Education*, 56 (4), 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9168-6>
- Nolan, K. T. (2018). On noticing (and) the theory-practice nexus in mathematics teacher education: Conceptualising new Bourdieuan fields of social practice in field experience. *Mathematics Teacher Education & Development*, 20(3), 119-134. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:189565030>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019a). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019b). *PISA 2021- Creative thinking framework: third draft*. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development y Center for Educational Research and Education. [OECD-CERI] (2019). *Teaching, assessing and learning creative and critical thinking skills in education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/ceri/assessingprogressionincreativeandcriticalthinkingskillsineducation.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *PISA in focus #78: Collaborative problem solving*. OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/collaborative-problem-solving_cdae6d2e-en#page1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 - Resultados México*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf>
- Paixão, G. M., & Borges, F. T. (2018). Imagination and Educational Curriculum: A Literature Review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34310>
- Panjwani, F. y Brown, N. (2020). Teaching for 3Cs: Centering Imagination in Teacher Education (pp.105-124). En Nolan, K. y Tupper, J. (Eds.). *Social Theory for Teacher Education Research: Beyond the technical-rational*. Bloomsbury Academic.

- Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. <http://hdl.handle.net/10495/9843>
- Pearson, G. (2010) Imaginative Education Engaging Aboriginal Learners in Prince Rupert. *Education Canada*, 45(5), 26-29. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n5-Pearson.2.pdf>
- Peralta, D.G., Covarrubias, D. y López, C. (2019). Impacto del enfoque educación imaginativa dentro de una comunidad escolar sonorenses, México. Tercer Congreso Nacional sobre Educación Normal. Congreso llevado a cabo en Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P165.pdf>
- Pesti, C., Györi, J.G., & Kopp, E. (2018). Student teachers as future researchers: how do Hungarian and Austrian initial teacher education systems address the issue of teachers as researchers?. *CEPS Journal*, 8(3), 35-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuentes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232.
- Ralston, N., Waggoner, J., & Carroll, J. B. (2017). Efficacy of Research Curriculum in Educator Preparation Programs. *AILACTE Journal*, 14(1), 55-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1198458>
- Rafael-Ballesteros, Z., Aguilera-Moreno, M., & Lozano-Andrade, I. (2021). Practices and teaching knowledge of Normalist students. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2).
- Rauduvaita, A., Lasauskiene, J., & Barkauskaite, M. (2015). Experience in teaching practice of pre-service teachers: Analysis of written reflections. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1048-1053. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.526>
- Reyes, M. E., y González, F. E. (2015). La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación*. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1858>
- Riesco, M. (2012). Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos. En A. De la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 75-96). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

- Rodríguez, B. (2021). Entre el plan de clase y la implementación: análisis del trabajo docente. RMIE, 26, (90), pp. 815-839. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/07/rmie.90.pdf#page=167>
- Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, (22), 9-21.
- Rosiek J., y Beghetto R.A. (2009) Emotional Scaffolding: The Emotional and Imaginative Dimensions of Teaching and Learning. En: Schutz P. y Zembylas M. (Eds). *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_9
- Roth, H. (2009). The art of lesson preparation. En Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Edición Kindle. Routledge.
- Ruiz Silva, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. Bogotá: UPN. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Sabariago, M., Cano, A. B., Gros, B., y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 239-259. <http://doi.org/10.18172/con.4326>
- Saldaña, E. (2017). *Bildung y praxis: Formación y práctica pedagógica*. México: Ediciones Navarra.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sánchez-Hernández, G., Calzato, W. A., & Deveaux-González, C. P. El juego, lo lúdico en el aprendizaje: reflexiones sobre la formación pedagógica en un grupo de estudiantes de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, D.F. *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, 109.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Secretaría de Contraloría General [SCG]. (2012). Decreto que crea el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. SCG. <http://contraloria.sonora.gob.mx/ciudadanos/compendio-legislativo-basico/compendio-legislativo-basico-estatal/decretos/393--297/file.html>

- Secretaría de Educación y Cultura [SEC]. (2011). Manual de Organización del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. IFODES. http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/CD80B774-2FAE-438E-AFA8-BE7B6D336D1D/70009/ManualdeOrganizacion_IFODES.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020a). 2do Informe de labores 2019-2020. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/2do_informe_de_labores.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020b) Programa sectorial de educación 2020-2024. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2019). Acuerdo Educativo Nacional, Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación. [SEP-SNTE]. (2008). Alianza por la calidad de la educación. SEP-SNTE. http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2002a). Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2002b). Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 1999 Documentos básicos: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes/lepre/plan.pdf>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10(1), 4-33.
- Shahi, R. (2018). "Integrating the Cognitive Tools: What are the Effects?" Unpublished MEd Action Research Project, Simon Fraser University. <http://www.circsfu.ca/wp-content/uploads/2019/08/Rita-Shahi-AR-Report.pdf>

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L.S., and J.H. Shulman. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 99-111. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>
- Smith, R. & Smith, K. (2020). Opportunities and Obstacles to Making Innovation a Priority in Education. *Critical Questions in Education*, 11(2), 167-178. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268200.pdf>
- Soto, E., Núñez, Serván, M. J., Peña, N., y Pérez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Stewart, K. (2014). Teaching the media with mouse woman: Adventures in Imaginative Education. Unpublished PhD Thesis. Simon Fraser University, Burnaby, B.C., Canada. <http://summit.sfu.ca/item/14511>
- Strangeways, A., & Papatraianou, L. H. (2016). Case-Based Learning for Classroom Ready Teachers: Addressing the Theory Practice Disjunction through Narrative Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.7>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tamez, M.R. y Tamayo, J. (2019). Desarrollo de habilidades de investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019 llevado a cabo en Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1875.pdf>
- Tang, S.Y.F., Wong, P.M., Wong, A.K.Y., Cheng, M.M.H. (2018). What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become

- teachers in Hong Kong and Macau. *Asia Pacific Educ. Rev.* 19; 433-444. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9541-x>
- Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2020). Waldorf inspired hyper-imaginative learning trajectories: developing new media literacies in elementary education. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835881>
- Tumbaco Reyes, A. R., Roca Quirumbay, E. T., Roca Quirumbay, C. O., & Villón Gonzalez, T. M. (2022). Gamificación, aprendizaje divertido: propuesta pedagógica en la universidad península de Santa Elena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1447-1463. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1592
- Ulla, M. B., Barrera, K. I. B., & Acompañado, M. M. (2017). Philippine classroom teachers as researchers: teachers' perceptions, motivations, and challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.4>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, (22), 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (E. Sanz, Trans.). Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.
- Vázquez-Torres, E., Reyna-Escobar, J., González-Salazar, N. I., Hernández-Yépez, M. A. & Uvalle-Loperena, Y. (2018). Las TIC como estrategia didáctica innovadora para el diseño del curso: historia de la educación en México del primer semestre de la licenciatura en educación primaria. En: *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y*

la innovación (pp. 1824-1830). Edicions de la Universitat de Lleida.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8278515>

- Waddington T., y Johnson J. (2010) Imaginative Education and the National Framework for Values Education in Australian Schools: Practical Implementations for Promoting Ethical Understanding. En: Lovat T., Toomey R., Clement N. (Eds). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_32
- Wakimoto, S., & Yoshida, T. (2018). An elementary EFL teacher education course based on the Imaginative Approach. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 20(1), 21-34. https://doi.org/10.18993/jcrdaen.20.1_21
- Wurf, G., & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932328>
- Wyatt-Smith, C., y Adie, L. (2018). New Cultures in Teacher Education. En Wyatt-Smith, y Adie, L. (Eds.) *Innovation and Accountability in Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2026-2_1
- Yeigh, T., y Lynch, D. (2017). Reforming Initial Teacher Education: A Call for Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 112-127. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165006>
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.00>
- Zittoun, T. y Glaveanu, V. (2018). Imagination at the frontiers of psychology. En Zittoun, T. y Glaveanu, V. (Eds.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 1-15). Oxford University Press.

Anexos

ANEXO A

Guion de entrevista dirigido a estudiantes

Información general

Programa: _____

Tema de las planificaciones: _____

Grado al que se dirigen las planificaciones: _____

1. ¿Cómo es que llegaste a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?
2. ¿Cuáles fueron tus motivos para seleccionar esta línea temática de investigación? ¿Te consideras una persona imaginativa? ¿Te interesan las actividades que generalmente se asocian al uso de la imaginación y la creatividad, como el arte?
3. ¿Qué esperabas aprender de esta línea cuando te inscribiste? ¿De qué manera pensabas que se distinguía de otras líneas (al inscribirte)?
4. ¿Qué pensaste y cómo te sentiste al saber que, por el contexto actual, no se les pediría aplicar sus planificaciones?
5. ¿Cómo te sientes respecto a la teoría de la educación imaginativa? ¿Qué aspectos de la teoría consideras que son los más importantes para tu formación?
6. ¿Qué actividades sientes que te han ayudado más a conocer y aprender sobre la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo crees que estas actividades te ayudaron?
7. ¿Por qué elegiste o aceptaste este tema para hacer las planificaciones? ¿Cómo te sentías respecto al tema cuando lo elegiste o lo aceptaste (te provocaba curiosidad, emoción, aburrimiento, ansiedad)?
8. ¿Cómo era tu conocimiento del tema al iniciar cuando lo elegiste o te fue asignado? ¿Crees que fue suficiente para empezar a planificar o tuviste necesidad de profundizar en el tema? ¿La educación imaginativa te ayudó a comprender el tema, o a verlo de una manera distinta?
9. De todo el contenido que abarca este tema, ¿podrías platicar cómo seleccionaste el contenido específico más relevante para el diseño de las planificaciones? ¿Cómo trasladaste lo que sabías sobre el tema a tus planificaciones?
10. ¿Puedes describir cómo se hace una planificación didáctica con el enfoque imaginativo? ¿Hubo alguna idea o concepto de la EI que te ayudó en tu proceso de planificación?

11. ¿Cómo te sentiste haciendo una planificación didáctica con este enfoque imaginativo? ¿Te pareció sencillo o complicado? ¿Notaste ventajas con respecto a la manera en la que planificaban anteriormente?
 12. En el desarrollo de tus planificaciones con enfoque imaginativo, ¿Identificaste algo sobre el tema que te provocara alguna emoción, ya sea positiva o negativa? ¿Qué emociones asociaste con el tema? ¿Cómo te sientes respecto al tema ahora?
 13. ¿Encontraste algo sobre el tema que estimulara tu imaginación? ¿Qué papel ha tenido tu imaginación en el proceso de planificación didáctica?
 14. A pesar de no tener la oportunidad de aplicar estas actividades con un grupo, ¿podrías compartir un ejemplo de alguna que haya sido significativa para ti? ¿Por qué es significativa para ti esta actividad?
 15. ¿Cómo diseñaste la evaluación para esta actividad o para este mismo tema? ¿Incorporaste la perspectiva de la educación imaginativa en la evaluación, por ejemplo utilizando alguna herramienta cognitiva?
 16. ¿Qué habilidades de planificación didáctica has notado que usaste a través de estas experiencias?
 17. Además de esto, ¿qué conocimientos didácticos aprendidos durante tus estudios, has aplicado para este proyecto?
 18. ¿Qué competencias actitudinales notas que has desarrollado en estas experiencias? (Por ejemplo, relacionadas con: solución de problemas, toma de decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo, autorregulación, aprendizaje autónomo, entre otras)
 19. ¿Has observado mejoras o cambios en los conocimientos y habilidades didácticas que has adquirido durante tu formación a partir de vivir esta experiencia? ¿Qué ha aportado esta experiencia a tu futura carrera como docente?
- En términos más generales:
20. ¿Qué actividades han sido las más importantes para ti al hacer tu tesis? (sesiones con el grupo, asesorías, lecturas, talleres) ¿Cómo te han ayudado estas actividades?
 21. ¿Qué instrumentos han utilizado para hacer su tesis? ¿Cómo te sentiste usando estos instrumentos (como el registro anecdótico)?
 22. ¿Ha contribuido el uso de estos instrumentos a la mejora de tus habilidades reflexivas? ¿De qué manera?
 23. ¿Qué retos enfrentaste durante esta experiencia? ¿Cómo los enfrentaste?

24. Aparte de lo que has mencionado antes ¿hay algo que te gustaría agregar sobre los aprendizajes que te llevas de esta experiencia?
25. ¿Recibiste apoyo de tu asesor(a) para todo lo que implica la elaboración de tu tesis? ¿cómo fue su apoyo? ¿Tienes alguna sugerencia para que el apoyo de los asesores sea mejor?
26. ¿Recibiste apoyo de la institución para hacer tu tesis? ¿De qué modo te apoyó? ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el apoyo de la institución?
27. Antes de terminar, ¿te gustaría agregar algo más o tienes alguna pregunta?

ANEXO B

Guion de entrevista para docentes asesores

Información general

Número de estudiantes asesorados: _____

Tiempo de trabajo en la institución: _____

Tiempo de trabajo en la línea temática: _____

1. ¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?
2. ¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación? ¿Ha vivido alguna experiencia o tiene algún interés particular que lo ha llevado a elegir trabajar con esta línea?
3. ¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿De qué manera han cambiado estas expectativas?
4. ¿Qué piensa y cómo se siente respecto a las decisiones que tomaron sobre no pedir a los estudiantes aplicar sus planificaciones?
5. ¿Cómo han respondido sus estudiantes al no tener la oportunidad de aplicar sus planificaciones?
6. ¿Qué expectativas observa de sus estudiantes al integrarse a esta línea?
7. ¿En qué momento de su carrera conoció la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo se siente respecto a la teoría de la EI? ¿Qué aspectos de la teoría considera son los más importantes?
8. ¿Podría describir cómo ha sido su experiencia de enseñar este enfoque a sus estudiantes?
9. ¿Considera importante que un futuro profesor(a) aprenda sobre esta teoría? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles han sido las respuestas de sus estudiantes al aprender sobre conocer esta teoría?
11. ¿Podría describir cómo hacen sus planificaciones con enfoque imaginativo los estudiantes a diferencia de las planificaciones que hacen normalmente?

12. ¿Cómo han sido las experiencias de sus estudiantes con el diseño de las planificaciones con enfoque imaginativo? ¿Cuáles han sido sus dificultades y cómo las han resuelto? ¿Cuáles han sido sus aciertos o las experiencias más exitosas?
13. ¿Ha observado usted que los estudiantes involucren sus emociones respecto a los temas que trabajaron? ¿Podría dar un ejemplo de cómo lo percibe?
14. ¿Ha podido advertir si los estudiantes involucran su imaginación al hacer sus planificaciones? ¿De qué manera?
15. ¿Podría compartir un ejemplo de alguna actividad de las planificaciones que considere usted que demuestre el conocimiento didáctico de sus estudiantes? ¿Por qué llamó su atención esta actividad?
16. ¿Qué habilidades de planificación didáctica observa que emplean sus estudiantes a través de esta experiencia?
17. ¿Qué conocimientos sobre didáctica aprendidos durante su licenciatura han empleado sus estudiantes para este proyecto?
18. ¿Qué competencias actitudinales nota que han desarrollado sus estudiantes en esta experiencia? (por ejemplo: solución de problemas, toma de decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo, autorregulación, aprendizaje autónomo, entre otras)
19. ¿Ha observado cambios o mejoras en los conocimientos y habilidades didácticas de los estudiantes a partir de vivir esta experiencia? ¿Cuáles?
20. ¿Podría describir el proceso o la metodología que utiliza para orientar a sus estudiantes en la realización de su tesis?
21. ¿Qué instrumentos han utilizado sus estudiantes para la elaboración de su tesis? ¿Cómo utilizan estos instrumentos, por ejemplo el registro anecdótico para reflexionar sobre el proceso de planificación? ¿Les dieron pautas o indicaciones específicas?
22. ¿Ha observado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas de sus estudiantes a raíz de su trabajo de tesis? ¿Cuáles?
23. En general, ¿Qué retos han enfrentado sus estudiantes? ¿Cómo los han enfrentado?
24. ¿Qué aprendizajes considera usted que sus estudiantes han adquirido con esta experiencia?
25. ¿Cómo ha sido su experiencia como asesor en las distintas actividades que conlleva esta línea?
26. ¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿De qué modo le apoyó? ¿Qué recomendaría para mejorar en el apoyo que le brinda la institución?

27. ¿Ha difundido (usted o sus estudiantes) su trabajo derivado esta línea temática mediante publicaciones o eventos académicos? En caso de ser así, ¿podría platicar cómo fue esta experiencia para usted?

28. De acuerdo a su experiencia en este año, ¿hay algo que le gustaría modificar sobre el proyecto en general para el próximo ciclo escolar?

29. Antes de terminar, ¿le gustaría agregar algo más o tiene alguna pregunta?

ANEXO C

Relación de dimensiones, categorías, subcategoría y fuentes de información con las preguntas elaboradas para los guiones de entrevista.

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Fuente de información	Preguntas
Educación Imaginativa (Egan, 1997; 2005; Egan y Judson, 2018; Fettes 2005)	Formación en didáctica imaginativa	Principios teóricos de la educación imaginativa	Estudiantes	5. ¿Cómo te sientes respecto a la teoría de la educación imaginativa? ¿Qué aspectos de la teoría consideras que son los más importantes para tu formación? (Imagina que le vas a explicar brevemente de qué se trata a un compañero/a que no está en la línea) 6. ¿Qué actividades sientes que te han ayudado más a aprender sobre la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo crees que estas actividades te ayudaron?
			Docentes asesores	7. ¿En qué momento de su carrera conoció la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo se siente respecto a la teoría de la EI? ¿Qué aspectos de la teoría considera son los más importantes? 8. ¿Podría describir cómo ha sido su experiencia de enseñar este enfoque a sus estudiantes? 10. ¿Cuáles han sido las respuestas de sus

Planificación didáctica imaginativa	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos	estudiantes al conocer esta teoría? 10. ¿Puedes describir cómo se hace una planificación didáctica con el enfoque imaginativo? ¿Hubo alguna idea o concepto de la EI que te ayudó en tu proceso de planificación? 11. ¿Cómo te sentiste haciendo una planificación didáctica con este enfoque imaginativo? ¿Te pareció sencillo o complicado? ¿Notaste ventajas con respecto a la manera en la que planifican anteriormente?
	Docentes asesores	11. ¿Podría describir cómo hacen sus planificaciones con enfoque imaginativo los estudiantes a diferencia de las planificaciones que hacen normalmente? 12. ¿Cómo han sido las experiencias de sus estudiantes con el diseño de las planificaciones con enfoque imaginativo? ¿Han tenido dificultades? ¿Cómo lo han resuelto? ¿Cuáles han sido los aciertos y las experiencias más exitosas?
Involucramiento emocional e imaginativo de docentes en formación	Estudiantes	12. En el desarrollo de tus planificaciones con enfoque imaginativo, ¿Identificaste algo sobre el tema que te provocara alguna emoción (positiva/negativa)? ¿Qué emociones asociaste con el tema? ¿Cómo te sientes respecto al tema ahora? 13. ¿Encontraste algo sobre el tema que estimulara tu imaginación? ¿Qué papel ha tenido tu imaginación en el proceso de planificación didáctica?
	Docentes asesores	13. ¿Ha observado usted que los estudiantes involucren sus emociones respecto a los temas que

Formación didáctica (Shulman,1986, 1987; Klafki,1995)	Conocimientos y actividades significativas de razonamiento y acción pedagógica	Comprensión del contenido	Estudiantes	trabajaron? ¿Podría dar un ejemplo de cómo lo percibe?
		Comprensión del contenido	Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos	14. ¿Ha podido advertir si los estudiantes involucran su imaginación al hacer sus planificaciones? ¿De qué manera?
		Transformación de la comprensión del contenido en comprensión didáctica-pedagógica del contenido	Estudiantes	7. ¿Por qué elegiste o aceptaste este tema para hacer las planificaciones? ¿Cómo te sentías respecto al tema cuando lo elegiste (te provocaba curiosidad, emoción, aburrimiento, ansiedad)?
		Conocimiento didáctico-pedagógico	Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos	8. ¿Cómo era tu conocimiento del tema al iniciar cuando lo elegiste o te fue asignado? ¿Crees que fue suficiente para empezar a planificar o tuviste necesidad de profundizar en el tema? ¿La educación imaginativa te ayudó a comprender el tema, o a verlo de una manera distinta?
			Docentes asesores	15. ¿Podría compartir un ejemplo de alguna actividad de las planificaciones que considere usted que demuestre el conocimiento didáctico de sus estudiantes? ¿Por qué

Práctica reflexiva (Schön, 1998)	Formación para la práctica reflexiva	Evaluación de la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes de los docentes en formación	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas	llamó su atención esta actividad? 15. ¿Cómo diseñaste la evaluación para esta actividad o para este mismo tema? ¿Incorporaste la perspectiva de la educación imaginativa en la evaluación, por ejemplo utilizando alguna herramienta cognitiva?
		Reflexión desde la práctica	Estudiantes Documental: registros anecdóticos	En términos más generales: 20. ¿Qué actividades han sido las más importantes para ti al hacer tu tesis? (sesiones con el grupo, asesorías, lecturas, talleres) ¿Cómo te han ayudado estas actividades? 21. ¿Qué instrumentos han utilizado para hacer su tesis? ¿Cómo te sentiste usando estos instrumentos (como el registro anecdótico)?
		Reflexión sobre la práctica	Docentes asesores	20. ¿Podría describir el proceso o la metodología que utiliza para orientar a sus estudiantes en la realización de su tesis? 21. ¿Qué instrumentos han utilizado sus estudiantes para la elaboración de su tesis? ¿Cómo utilizan estos instrumentos, por ejemplo el registro anecdótico para reflexionar sobre el proceso de planificación? ¿Les dieron pautas o indicaciones específicas?
			Estudiantes Documental: registros anecdóticos	16. ¿Qué habilidades de planificación didáctica empleaste a través de estas experiencias? 17. Además de esto, ¿qué conocimientos didácticos aprendidos durante tus estudios, has aplicado para este proyecto? 18. ¿Qué competencias actitudinales notas que has

	<p>desarrollado en estas experiencias? (por ejemplo: solución de problemas, toma de decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo, autorregulación, aprendizaje autónomo, entre otras)</p> <p>23. ¿Qué retos enfrentaste durante esta experiencia? ¿Cómo los enfrentaste?</p> <p>24. Aparte de lo que has mencionado antes ¿hay algo que te gustaría agregar sobre los aprendizajes que te llevas de esta experiencia?</p>
	<p>Docentes asesores</p> <p>16. ¿Qué habilidades de planificación didáctica observa que emplean sus estudiantes a través de esta experiencia?</p> <p>17. ¿Qué conocimientos sobre didáctica aprendidos durante su licenciatura cree usted que sus estudiantes han empleado para este proyecto?</p> <p>18. ¿Qué competencias actitudinales han desarrollado sus estudiantes en esta experiencia? (por ejemplo: solución de problemas, toma de decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo, autorregulación, aprendizaje autónomo, entre otras)</p> <p>23. En general, ¿qué retos han enfrentado sus estudiantes? ¿Cómo los han enfrentado?</p> <p>24. ¿Qué aprendizajes considera usted que sus estudiantes han adquirido con esta experiencia?</p>
<p>Innovación educativa</p>	<p>Naturaleza de la innovación</p> <p>Dimensión contextual,</p> <p>Estudiantes</p> <p>1. ¿Cómo es que llegaste a participar en la línea</p>

<p>(Rivas, 2000; De la Torre, 1994)</p>	<p>axiológica y explicativa</p>	<p>temática de investigación de educación imaginativa?</p> <p>2. ¿Cuáles fueron tus motivos para seleccionar esta línea temática de investigación? ¿Te consideras una persona imaginativa? ¿Te interesan las actividades que generalmente se asocian al uso de la imaginación y la creatividad, como el arte?</p> <p>3. ¿Qué esperabas aprender de esta línea cuando te inscribiste? ¿De qué manera pensabas que se distinguía de otras líneas (al inscribirte)?</p>
		<p>Docentes asesores</p> <p>1. ¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?</p> <p>2. ¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación? ¿Ha vivido alguna experiencia o tiene algún interés particular que lo ha llevado a elegir trabajar con esta línea?</p> <p>3. ¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿De qué manera han cambiado estas expectativas?</p> <p>6. ¿Qué expectativas observa de sus estudiantes al integrarse a esta línea?</p> <p>9. ¿Considera importante que un futuro profesor(a) aprenda sobre esta teoría? ¿Por qué?</p>
<p>Desarrollo de la innovación</p>	<p>Condiciones, factores y estrategias para la implementación</p>	<p>Estudiantes</p> <p>4. ¿Qué pensaste y cómo te sentiste al saber que, por el contexto actual, no se les pediría aplicar sus planificaciones?</p> <p>25. ¿Recibiste apoyo de tu asesor(a) para todo lo que implica la elaboración de tu tesis? ¿Cómo fue su apoyo? ¿Tienes alguna</p>

Internalización del cambio	Dimensión evaluadora: tipología (componente, grado de intensidad, modo y extensión)		<p>sugerencia para que el apoyo de los asesores sea mejor?</p> <p>26. ¿Recibiste apoyo de la institución para hacer tu tesis? ¿De qué modo te apoyó? ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el apoyo de la institución?</p>
		Docentes asesores	<p>4. ¿Qué piensa y cómo se siente respecto a las decisiones que tomaron sobre no pedir a los estudiantes aplicar sus planificaciones?</p> <p>5. ¿Cómo han respondido sus estudiantes al no tener la oportunidad de aplicar sus planificaciones?</p> <p>25. ¿Cómo ha sido su experiencia como asesor en las distintas actividades que conlleva esta línea?</p> <p>26. ¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿De qué modo le apoyó? ¿Qué recomendaría para mejorar en el apoyo que le brinda la institución?</p>
		Estudiantes Documental: Registros anecdóticos	<p>19. ¿Has notado mejoras o cambios en los conocimientos y habilidades didácticas que has adquirido durante tu formación a partir de vivir esta experiencia? ¿Qué ha aportado esta experiencia a tu futura carrera como docente?</p> <p>22. ¿Ha contribuido el uso de estos instrumentos a la mejora de tus habilidades reflexivas? ¿De qué manera?</p>
		Docentes asesores	<p>19. ¿Ha observado cambios o mejoras en los conocimientos y habilidades didácticas de los estudiantes a partir de vivir esta experiencia? ¿Cuáles?</p>

22. ¿Ha observado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas de sus estudiantes a raíz de su trabajo de tesis? ¿Cuáles?

27. ¿Ha difundido (usted o sus estudiantes) su trabajo derivado esta línea temática mediante publicaciones o eventos académicos? En caso de ser así, ¿podría platicar cómo fue esta experiencia para usted?

28. De acuerdo a su experiencia en este año, ¿hay algo que le gustaría modificar sobre el proyecto en general para el próximo ciclo escolar?

Nota: En la tabla se presentan las dimensiones centrales para la investigación con su desglose en categorías y subcategorías, así como su articulación con las fuentes de información y las preguntas dirigidas a los distintos sujetos. Las preguntas se encuentran numeradas de acuerdo al orden que llevan en el guion, y éste, obedece al orden cronológico de las actividades que realizan docentes y estudiantes para su elaboración de tesis con enfoque en educación imaginativa.

ANEXO D

Formato para revisión de expertos

Directora de tesis: Dra. Etty Haydeé Estévez Nénninger

Estudiante: Carolina López Larios

Doctorado en Innovación Educativa

Universidad de Sonora

03/02/2021

Estimado Dr. _____,

Agradeciendo su valioso tiempo y retroalimentación de antemano, en este documento se presentan los guiones de entrevista dirigidos a estudiantes y docentes de una escuela normal que hacen parte de la tesis

de doctorado titulada: **Experiencias de formación en didáctica imaginativa: significados e implicaciones en una innovación en la educación normal.**

Objetivo general

Describir los significados de las experiencias de estudiantes y docentes asesores de una escuela normal en el desarrollo de una innovación enfocada en didáctica imaginativa con el fin de profundizar en sus implicaciones para la formación inicial docente.

Objetivos Específicos

1. Analizar los significados de las experiencias de estudiantes normalistas en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante el diseño de planificaciones con el enfoque de la educación imaginativa y el uso del registro anecdótico para la elaboración de su tesis.
- Analizar los significados de las experiencias de docentes asesores a partir del acompañamiento a sus estudiantes en una innovación que involucra el desarrollo de habilidades didácticas y reflexivas mediante el diseño de planificaciones con el enfoque de la educación imaginativa y el uso del registro anecdótico para la elaboración de su tesis.

Nota: En la siguiente tabla se presentan las dimensiones centrales para la investigación con su desglose en categorías y subcategorías, así como su articulación con las fuentes de información y las preguntas dirigidas a los distintos sujetos. En la columna de preguntas encontrará que están numeradas de acuerdo al orden que llevan en el guion, y éste, obedece al orden cronológico de las actividades que realizan docentes y estudiantes para su elaboración de tesis con enfoque en educación imaginativa.

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Fuente de información	Preguntas
Educación Imaginativa (Egan, 1997; 2005; Egan y Judson, 2018; Fettes 2005)	Formación en didáctica imaginativa	Principios teóricos de la educación imaginativa	Estudiantes	5. ¿Qué actividades te han ayudado más a comprender la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo crees que esto te ayudó? 6. ¿Qué aspectos de la teoría han llamado tu atención o han despertado tu interés?
			Docentes asesores	7. ¿Qué actividades le han ayudado más a comprender la teoría de la educación imaginativa? ¿De qué manera le han ayudado estas actividades?

				8. ¿Qué aspectos de la teoría han llamado su atención o han despertado su interés? 10. ¿Cómo ha notado la respuesta de sus estudiantes al aprender sobre esta teoría? 10. ¿Puedes describir cómo se hace una planificación usando los formatos con el enfoque imaginativo? 11. ¿Cómo te sentiste usando estos formatos? ¿Te pareció sencillo o complicado? ¿Qué ventajas notaste al usarlos?
		Planificación didáctica imaginativa	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos	
			Docentes asesores	11. ¿Podría platicar cómo hacen sus planificaciones los estudiantes? 12. ¿Cómo ha visto que responden sus estudiantes al diseño de las planificaciones con enfoque imaginativo? ¿Han tenido dificultades? ¿Cómo lo han resuelto?
	Aprendizaje imaginativo	Internalización de herramientas cognitivas	Estudiantes	12. ¿Identificaste algo sobre el tema que te provocara alguna emoción? ¿Qué emociones asociaste con el tema? 13. ¿Encontraste algo sobre el tema que estimulara tu imaginación? ¿Cómo utilizaste tu imaginación para hacer tus planificaciones?
			Docentes asesores	13. ¿Ha notado usted que los estudiantes involucran sus emociones respecto a los temas que trabajaron? ¿Podría dar un ejemplo? 14. ¿Ha podido notar si los estudiantes involucran su imaginación al hacer sus planificaciones? ¿De qué manera?
Formación didáctica (Shulman,1986,1987; Klafki,1995)	Conocimientos y actividades significativas de razonamiento y acción pedagógica	Comprensión del contenido Transformación de la comprensión del contenido	Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos Estudiantes Documental: Registros anecdóticos	7.¿Por qué elegiste este tema para hacer las planificaciones? 9. ¿Cómo era tu conocimiento del tema antes de hacer las planificaciones y cómo es ahora? 8. ¿Podrías platicar cómo seleccionaste el contenido específico para el diseño de las planificaciones?

Práctica reflexiva
(Schön, 1998)

Formación
para la práctica
reflexiva

<p>en comprensión pedagógico-didáctica del contenido Conocimiento pedagógico implicado en el acto de enseñanza</p>	<p>Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas y registros anecdóticos</p> <p>14. De las actividades que diseñaste, ¿podrías compartir un ejemplo de alguna que haya sido significativa para ti?</p>
	<p>Docentes asesores</p> <p>15. ¿Podría compartir un ejemplo de alguna actividad de las planificaciones de sus estudiantes que haya llamado su atención? ¿Por qué llamó su atención esta actividad?</p>
<p>Evaluación de la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes en los contextos de práctica</p>	<p>Estudiantes Documental: Planificaciones didácticas</p> <p>15. ¿Cómo diseñaste la evaluación para esta actividad o para este mismo tema?</p>
<p>Reflexión desde la práctica</p>	<p>Estudiantes Documental: registros anecdóticos</p> <p>20. ¿Qué actividades han sido las más importantes para hacer tu tesis? ¿Cómo te han ayudado estas actividades?</p> <p>21. ¿Cómo fue para ti aprender a usar instrumentos como el registro anecdótico de tu propia práctica para hacer una tesis?</p> <p>23. ¿Qué significa para ti hacer una tesis sobre esta nueva perspectiva educativa?</p>
	<p>Docentes asesores</p> <p>20. ¿Cómo es el proceso por el que guían a los estudiantes a realizar su tesis? ¿cuentan con alguna ruta de trabajo o procedimientos específicos?</p> <p>21. ¿Cómo utilizan los estudiantes los instrumentos como el registro anecdótico para reflexionar sobre el proceso de planificación?</p>
<p>Reflexión sobre la práctica</p>	<p>Estudiantes Documental: registros anecdóticos</p> <p>16. ¿Qué habilidades didácticas has notado que pusiste en práctica a través de estas experiencias?</p>

Innovación educativa (Rivas, 2000; De la Torre, 1994) Naturaleza de la innovación Dimensional contextual, axiológica y explicativa

	<p>17. ¿Qué conocimientos aprendidos durante tus estudios has usado para este proyecto?</p> <p>18. ¿Qué actitudes propias notas que has trabajado en estas experiencias?</p> <p>24. ¿Enfrentaste retos durante esta experiencia? ¿Cómo los enfrentaste?</p> <p>25. ¿Qué aprendiste de esta experiencia?</p>
Docentes asesores	<p>16. ¿Qué habilidades didácticas ha notado que ponen en práctica sus estudiantes a través de estas experiencias?</p> <p>17. ¿Qué conocimientos aprendidos durante sus estudios cree usted que han usado para este proyecto?</p> <p>18. ¿Qué actitudes nota que han trabajado en estas experiencias?</p> <p>23. ¿Han enfrentado retos sus estudiantes? ¿Cuáles son los principales retos y cómo los han enfrentado?</p> <p>24. ¿Qué aprendizajes cree usted que sus estudiantes han logrado con esta experiencia?</p>
Estudiantes	<p>1. ¿Cómo es que llegaste a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?</p> <p>2. ¿Cuáles fueron tus motivos para seleccionar esta línea temática de investigación?</p> <p>3. ¿Qué esperabas de esta línea cuando te inscribiste?</p>
Docentes asesores	<p>1. ¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?</p> <p>2. ¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación?</p> <p>3. ¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿Han cambiado estas expectativas? ¿de qué manera?</p>

Desarrollo de la innovación	Condiciones, factores y estrategias para la implementación	Estudiantes	<p>6. ¿Cómo ve las expectativas de sus estudiantes al integrarse a esta línea?</p> <p>4. ¿Qué pensaste y cómo te sentiste al saber que, por el contexto actual, no se les pediría aplicar sus planificaciones?</p> <p>26. ¿Recibiste apoyo por parte de tu asesor? ¿cómo fue su apoyo?</p> <p>27. ¿Recibiste apoyo de la institución para hacer tu tesis? ¿de qué modo te apoyó?</p>
		Docentes asesores	<p>4. ¿Qué piensa y cómo se siente respecto a las decisiones que tomaron sobre no pedir a los estudiantes aplicar sus planificaciones?</p> <p>5. ¿Cómo han respondido sus estudiantes al no tener la oportunidad de aplicar sus planificaciones?</p> <p>25. ¿Cómo ha sido su experiencia como asesor en las distintas actividades que conlleva esta línea?</p> <p>26. ¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿de qué modo le apoyó?</p>
Internalización del cambio	Dimensión evaluadora: tipología (componente, grado de intensidad, modo y extensión)	Estudiantes Documental: Registros anecdóticos	<p>19. ¿Has notado cambios o mejoras en estas habilidades, conocimientos y actitudes a partir de vivir esta experiencia? ¿Cómo son estos cambios o mejoras?</p> <p>22. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas a raíz de su trabajo de tesis? ¿De qué manera?</p>
		Docentes asesores	<p>9. ¿Considera importante que los estudiantes aprendan sobre esta perspectiva educativa? ¿Por qué?</p> <p>19. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades, conocimientos y actitudes a partir de esta experiencia? ¿Cómo son estos cambios o mejoras?</p>

22. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas de sus estudiantes a raíz de su trabajo de tesis? ¿De qué manera?

27. ¿Ha compartido su trabajo derivado esta línea temática mediante publicaciones o eventos académicos? En caso de ser así, ¿podría platicar cómo fue esta experiencia para usted?

28. De acuerdo a su experiencia en este año, ¿hay algo que le gustaría modificar sobre el proyecto en general para el próximo ciclo escolar?

De manera general, los siguientes criterios pretenden ser una guía a modo de sugerencia para evaluar los guiones de entrevista dirigidos a estudiantes y a docentes:

Criterios

Suficiencia: Las preguntas que pertenecen a una misma dimensión bastan para su indagación.

Claridad: Las preguntas se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Coherencia: Las preguntas tienen relación lógica con la dimensión, categoría y subcategoría.

Relevancia: Las preguntas son esenciales o importantes, es decir, deben ser incluidas.

Nota: A continuación puede colocar sus observaciones **en las preguntas que considere necesario:**

Guion de entrevista dirigido a estudiantes

Información general

Programa: _____

Tema de las planificaciones: _____

Grado al que se dirigen las planificaciones: _____

Pregunta

Observaciones

1. ¿Cómo es que llegaste a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?

2. ¿Cuáles fueron tus motivos para seleccionar esta línea temática de investigación?

3. ¿Qué esperabas de esta línea cuando te inscribiste?
4. ¿Qué pensaste y cómo te sentiste al saber que, por el contexto actual, no se les pediría aplicar sus planificaciones?
5. ¿Qué actividades te han ayudado más a comprender la teoría de la educación imaginativa? ¿Cómo crees que esto te ayudó?
6. ¿Qué aspectos de la teoría han llamado tu atención o han despertado tu interés?
7. ¿Por qué elegiste este tema para hacer las planificaciones?
8. ¿Podrías platicar cómo seleccionaste el contenido específico para el diseño de las planificaciones?
9. ¿Cómo era tu conocimiento del tema antes de hacer las planificaciones y cómo es ahora?
10. ¿Puedes describir cómo se hace una planificación usando los formatos con el enfoque imaginativo?
11. ¿Cómo te sentiste usando estos formatos? ¿Te pareció sencillo o complicado? ¿Qué ventajas notaste al usarlos?
12. ¿Identificaste algo sobre el tema que te provocara alguna emoción? ¿Qué emociones asociaste con el tema?
13. ¿Encontraste algo sobre el tema que estimulara tu imaginación? ¿Cómo utilizaste tu imaginación para hacer tus planificaciones?
14. De las actividades que diseñaste, ¿podrías compartir un ejemplo de alguna que haya sido significativa para ti?
15. ¿Cómo diseñaste la evaluación para esta actividad o para este mismo tema?
16. ¿Qué habilidades didácticas has notado que pusiste en práctica a través de estas experiencias?
17. ¿Qué conocimientos aprendidos durante tus estudios has usado para este proyecto?
18. ¿Qué actitudes notas que has trabajado en estas experiencias?
19. ¿Has notado cambios o mejoras en estas habilidades, conocimientos y actitudes a partir de vivir esta experiencia? ¿Cómo son estos cambios o mejoras?

Las siguientes preguntas son más generales sobre la experiencia que has vivido:

20. ¿Qué actividades han sido las más importantes para hacer tu tesis? ¿Cómo te han ayudado estas actividades?

21. ¿Cómo fue para ti aprender a usar instrumentos como el registro anecdótico de tu propia práctica para hacer una tesis?

22. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas a raíz de tu trabajo de tesis? ¿De qué manera?

23. ¿Qué significa para ti hacer una tesis sobre esta nueva perspectiva educativa?

24. ¿Enfrentaste retos durante esta experiencia? ¿Cómo los enfrentaste?

25. ¿Qué aprendiste de esta experiencia?

26. ¿Recibiste apoyo por parte de tu asesor? ¿cómo fue su apoyo?

27. ¿Recibiste apoyo de la institución para hacer tu tesis? ¿de qué modo te apoyó?

28. Antes de terminar, ¿te gustaría agregar algo más o tienes alguna pregunta?

Comentarios generales:

Guion de entrevista para docentes asesores

Información general

Número de estudiantes asesorados: _____

Tiempo de trabajo en la institución: _____

Tiempo de trabajo en la línea temática: _____

Pregunta

Observaciones

1. ¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?

2. ¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación?

3. ¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿Han cambiado estas expectativas? ¿de qué manera?

4. ¿Qué piensa y cómo se siente respecto a las decisiones que tomaron sobre no pedir a los estudiantes aplicar sus planificaciones?

5. ¿Cómo han respondido sus estudiantes al no tener la oportunidad de aplicar sus planificaciones?

6. ¿Cómo ve las expectativas de sus estudiantes al integrarse a esta línea?
7. ¿Qué actividades le han ayudado más a comprender la teoría de la educación imaginativa? ¿De qué manera le han ayudado estas actividades?
8. ¿Qué aspectos de la teoría han llamado su atención o han despertado su interés?
9. ¿Considera importante que los estudiantes aprendan sobre esta perspectiva educativa? ¿Por qué?
10. ¿Cómo ha notado la respuesta de sus estudiantes al aprender sobre esta teoría?
11. ¿Podría platicar cómo hacen sus planificaciones los estudiantes?
12. ¿Cómo ha visto que responden sus estudiantes al diseño de las planificaciones con enfoque imaginativo? ¿Han tenido dificultades? ¿Cómo lo han resuelto?
13. ¿Ha notado usted que los estudiantes involucren sus emociones respecto a los temas que trabajaron? ¿Podría dar un ejemplo?
14. ¿Ha podido notar si los estudiantes involucran su imaginación al hacer sus planificaciones? ¿De qué manera?
15. ¿Podría compartir un ejemplo de alguna actividad de las planificaciones de sus estudiantes que haya llamado su atención? ¿Por qué llamó su atención esta actividad?
16. ¿Qué habilidades didácticas ha notado que ponen en práctica sus estudiantes a través de estas experiencias?
17. ¿Qué conocimientos aprendidos durante sus estudios cree usted que han usado para este proyecto?
18. ¿Qué actitudes nota que han trabajado en estas experiencias?
19. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades, conocimientos y actitudes a partir de esta experiencia? ¿Cómo son estos cambios o mejoras?
20. ¿Cómo es el proceso por el que guían a los estudiantes a realizar su tesis? ¿cuentan con alguna ruta de trabajo o procedimientos específicos?

21. ¿Cómo utilizan los estudiantes los instrumentos como el registro anecdótico para reflexionar sobre el proceso de planificación?

22. ¿Ha notado cambios o mejoras en estas habilidades reflexivas de sus estudiantes a raíz de su trabajo de tesis? ¿De qué manera?

Las siguientes preguntas son más generales sobre la experiencia que han vivido:

23. ¿Han enfrentado retos sus estudiantes? ¿Cuáles son los principales retos y cómo los han enfrentado?

24. ¿Qué aprendizajes cree usted que sus estudiantes han logrado con esta experiencia?

25. ¿Cómo ha sido su experiencia como asesor en las distintas actividades que conlleva esta línea?

26. ¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿de qué modo le apoyó?

27. ¿Ha compartido su trabajo derivado esta línea temática mediante publicaciones o eventos académicos? En caso de ser así, ¿podría platicar cómo fue esta experiencia para usted?

28. De acuerdo a su experiencia en este año, ¿hay algo que le gustaría modificar sobre el proyecto en general para el próximo ciclo escolar?

29. Antes de terminar, ¿le gustaría agregar algo más o tiene alguna pregunta?

Comentarios generales: