

APRENDER DESDE Y CON EL TERRITORIO: UNA EXPERIENCIA DE ACOMPANIAMIENTO A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Marissa Peña Calva, mpena@envm.edu.mx. María Guadalupe Guzmán Villa, mguzman@envm.edu.mx, Imelda Calva Zúñiga; icalva@envm.edu.mx, Estefana Simón Ñonthe, esimon@envm.edu.mx. Escuela Normal "Valle del Mezquital", Progreso de Obregón, Hidalgo, México.

Resumen. La presente ponencia reporta la puesta en práctica y sistematización del Acompañamiento a tres estudiantes de 7o semestre de la Licenciatura en educación preescolar de la escuela Normal Valle del Mezquital (Hidalgo, México) en el diseño e implementación de situaciones de enseñanza sustentadas en los principios del Modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la que se busca, que el conocimiento no puede separarse del contexto sociocultural en el que viven las infancias. (Brown, Collins & Duguid, 2000) y la educación basada en el lugar (Gruenewald, 2003). Para realizar la sistematización se revisaron los materiales de la asignatura de Aprendizaje servicio, las planeaciones elaboradas por normalistas, las observaciones y retroalimentaciones a su práctica por parte de la asesora del curso y los textos de análisis y reflexión de estudiantes. La sistematización de la experiencia desprende tres ejes de análisis: Configuración de saberes pedagógicos en la planeación, Significando experiencias vividas en el recorrido didáctico y Cuando el aula se extiende hacia la vida y la vida entra al aula.

Palabras clave: Sistematización de experiencia (SE), Acompañamiento, estudiantes normalistas, configuración y saberes pedagógicos.

Introducción

El Acompañamiento a estudiantes normalistas implica observación y seguimiento del proceso de formación en su práctica profesional. El seguimiento representa un proceso complejo que responde a estrategias definidas para tal efecto; una de ellas es la sistematización de experiencias (SE). En los términos de Guiso (2001), la estrategia permite la comprensión de las prácticas como base para el aprendizaje y la intervención "desde" y "para" las mismas.

En la formación docente inicial que se lleva a cabo en las escuelas normales la sistematización de experiencias educativas representa una estrategia que se identifica en el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en educación preescolar (LEPREE), específicamente en el trayecto formativo de prácticas y saberes pedagógicos, donde se articula el acercamiento gradual a las

instituciones de educación básica por parte de estudiantes en diferentes fases de la trayectoria de formación (inmersión, profundización y despliegue).

Entre las finalidades de los trayectos de formación, específicamente el de Práctica la reflexión y la producción de saberes y conocimientos se fortalece mediante la investigación-acción y la sistematización de experiencias (SE). Este proceso genera narrativas pedagógicas que contribuyen al conocimiento, la comprensión profunda de las prácticas educativas y su mejora por parte del estudiantado. (SEP. Orientaciones para el desarrollo del Trayecto: Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos. 2023)

De acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva metacognitiva, las estudiantes normalistas de 7º semestre, en las prácticas profesionales se comprometen con el registro de la experiencia mediante el diario, el diseño de instrumentos para diagnósticos, recuperación de fotos y videos. El compromiso alude a la documentación de ideas, pensamientos, emociones y actuaciones, todas ellas enmarcadas en acciones sociales situadas (Martinic, 1998). En este proceso se visibilizan el diseño de situaciones de enseñanza, los momentos de trabajo con pequeños preescolares (de 3, 4 y 5 años), las evidencias de aprendizaje, los materiales didácticos, así como la participación de padres de familia y agentes de la comunidad. Estos elementos, en su conjunto, configuran la intervención docente, entendida como el entramado de decisiones, acciones y mediaciones que el profesorado despliega en contextos educativos específicos

Sin embargo durante el acompañamiento a las estudiantes, se observa que la recuperación de registros —diarios, notas de campo, evidencias de interacción y productos de intervención— constituye un insumo valioso, pero aún poco sistematizado. Aunque se integran elementos contextuales y se realizan procesos de análisis, contraste y comparación de la información, estas acciones no siempre derivan en una comprensión profunda de las relaciones, patrones, rutinas y formas de interacción presentes en la práctica docente.

La ausencia de una sistematización explícita limita la posibilidad de que las estudiantes construyan narrativas pedagógicas críticas y flexibles, capaces de orientar el diseño de situaciones de enseñanza coherentes con los enfoques humanistas, comunitarios, inclusivos y transformadores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esto genera una brecha entre los principios curriculares y la práctica formativa, dificultando que las futuras docentes desarrollen criterios sólidos para planear, intervenir y reflexionar sobre su quehacer educativo.

En consecuencia, se vuelve necesario problematizar y organizar de manera rigurosa el proceso de sistematización de la experiencia de tres estudiantes del diseño e implementación de

situaciones de enseñanza, para reconocer ¿cómo se configuran los saberes pedagógicos, al vincularse con el contexto de la comunidad? El objetivo es analizar e interpretar el tránsito de actividades centradas exclusivamente en el trabajo dentro de la escuela hacia una propuesta pedagógica con mayor sentido formativo, vinculada al contexto, la cultura y la vida cotidiana de las y los pequeños del Jardín de Niños *Denhi Catade*.

Desarrollo

El proceso de sistematización de experiencias (SE), entendido desde Mera (2019), constituye en el ámbito de la práctica docente un espacio formativo orientado a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva concibe la sistematización como una herramienta que favorece una formación integral, al permitir analizar, comprender y resignificar las experiencias educativas que emergen en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes.

Mera (2019) concibe la sistematización como una propuesta pedagógica orientada a organizar, teorizar y reorientar las prácticas educativas. Este proceso implica una reflexión crítica y participativa sobre la experiencia vivida, mediante la cual los sujetos que intervienen en el proceso educativo construyen significados y comprenden las realidades que emergen en la cotidianidad escolar. En la sistematización, en consonancia con Jara (2019), la tarea es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir o explicitar la lógica del proceso vivido, entre ellos: los factores que intervinieron, la manera en que se relacionaron entre sí y las razones por las cuales lo hicieron de ese modo.

El acompañamiento de acuerdo con las Orientaciones para el desarrollo del trayecto: Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos (2023) reconoce al formador como interlocutor, observador y analista de lo que realiza el estudiante normalista y establece una vía de comunicación donde indaga y cuestiona acerca de las razones de elección del tipo de planeación, secuencia, actividad, materiales y forma de evaluación.

Además, una tarea central del acompañamiento que brinda el docente formador es reconocer en el estudiante su experiencia como su saber, lo que permite fortalecer y ampliar gradualmente su conocimiento. Este proceso, que como señala Mera (2019), implica realimentar, interpelar y orientar al estudiante para profundizar su comprensión, favorece un aprendizaje más reflexivo y situado. Se trata de un acompañamiento intencionado cuyo propósito central es promover la autonomía del futuro docente, un elemento fundamental durante los semestres séptimo y octavo, cuando asume mayores responsabilidades en su práctica profesional. Como se puede observar este tipo de acompañamiento deja de lado la prescripción y se convierte en uno que busca

fortalecer los dominios y saberes profesionales del estudiante a través del proceso reflexivo y su capacidad crítica para ejercer la docencia.

Entre los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer que desarrollan en el proceso de acompañamiento las estudiantes se reconocen:

“Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna, al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.”. (p. 09)

“Analiza críticamente los planes y programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando en cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica”. (p. 12)

Así como la capacidad del dominio del análisis de los planes y programas y que refiere a:

“Identifica los propósitos, los principios, los conceptos disciplinarios, los contenidos, los enfoques pedagógicos, didácticos y humanísticos, del nivel preescolar para comprender su articulación con los distintos campos, áreas, ámbitos y niveles, grados de la educación básica, a fin de realizar ajustes.” (p. 12)

Resultados

A continuación, se presenta los resultados del plan de sistematización aplicando los cinco pasos que propone Jara (2019), que orienta el proceso de investigación y admite ordenar la información presentada, además, de acuerdo con el proceso metodológico de la sistematización de la experiencia (SE), las estudiantes normalistas consultadas poseen documentos en los que han registrados los datos que facilitaron la reconstrucción de las experiencias en distintos momentos de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia sistematizada se sitúa en el diseño e implementación de la planificación “Los paisajes de mi comunidad”. Experiencia que representó una oportunidad formativa de tres estudiantes de séptimo semestre, que contribuyó a mejorar su práctica educativa. El interés de la sistematización de la experiencia es el análisis e interpretación del tránsito de actividades centradas exclusivamente en el trabajo dentro de la escuela hacia una propuesta pedagógica con mayor sentido formativo, vinculada al contexto, la cultura y la vida cotidiana de las y los pequeños del Jardín de Niños *Denhi Catade*. Desde esta perspectiva, la propuesta de Jara (2019) plantea cinco momentos los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Propuesta Metodológica de la Sistematización de la Experiencia

Propuesta Metodológica en Cinco Tiempos	
A. El punto de partida:	
Haber participado en la experiencia	

Tener registros de las experiencias
B. Las preguntas iniciales:
¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo)
¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)
¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)
¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
¿Qué procedimientos vamos a seguir?
C. Recuperación del proceso vivido:
Reconstruir la historia
Ordenar y clasificar la información
¿Para qué queremos hacer esta sistematización?
D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
Analizar y sintetizar.
Hacer una interpretación crítica del proceso
E. Los puntos de llegada:
Formular conclusiones
Comunicar los aprendizajes

Fuente. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Jara (2019)

La reflexión se focalizó en el análisis e interpretación de tres ejes centrales de la experiencia: la configuración de las decisiones pedagógicas, reconociendo y significando las experiencias vividas en el recorrido didáctico de la unidad y el aula se extendió hacia la vida y la vida entró al aula, que se analizan a continuación

Configuración de Saberes Pedagógicos en la Planeación

En la recuperación de las experiencias vividas por parte de las estudiantes, en sus textos escritos son visibles algunas ideas fuerza que advierten el modo en que fueron organizando, articulando y otorgando sentido a elementos o saberes pedagógicos que poco a poco van configurando su acción educativa en el aula de educación preescolar. En sus textos y diálogos como parte de la retroalimentación en el acompañamiento por parte del asesor en la escuela normal, dejan ver cómo construyen un entramado coherente entre propósitos, contenidos, metodologías, recursos, evaluación y vínculos con los pequeños de educación preescolar, como lo señalan en los testimonios:

“reconozco que mi proceso de planeación se encuentra estrechamente vinculado con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo que respecta a una enseñanza situada, inclusiva y centrada en los procesos de aprendizaje de los alumnos”. (Estudiante n. 1)

“en las planeaciones se incorporan los enfoques de los planes y programas de estudio vigentes mediante la articulación de los campos formativos, privilegiando experiencias de aprendizaje significativas que parten de la realidad social y cultural de los niños”. (Estudiante 2)

“Las actividades de cada proyecto fueron diseñadas de manera secuenciada, partiendo de la exploración y el reconocimiento de saberes previos para avanzar hacia la aplicación de los aprendizajes en situaciones concretas”. (Estudiante n.1)



“en la planeación “Paisajes de mi comunidad.”, el trabajo con el entorno inmediato posibilitó que los alumnos observaran, compararan y valoraran elementos de su comunidad, fortaleciendo aprendizajes comunitarios desde una lógica de aprendizaje situado”. (Estudiante n.3)

En los testimonios se reconoce algunos saberes docentes vinculados directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los cuales orientan las decisiones que se toman durante el diseño y la implementación de situaciones de enseñanza en la planificación. Estos principios, son entendidos como ideas fundamentales que dan coherencia y sentido a la práctica educativa. Al respecto, Coll (1992) señala que los principios pedagógicos permiten al docente hacer visibles sus conocimientos sobre cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se evalúa y cómo se organiza la vida en el aula. Peña y Ramírez (2023) aportan que la movilización del saber pedagógico en la planificación, principalmente en los momentos de diseño del diagnóstico, de estrategias, de actividades y de recursos, se debe a que estos son componentes orientados a la acción en el aula o espacio de aprendizaje; por lo tanto, se van articulando elementos de pensamiento, juicio y toma de decisiones orientados por diversos saberes (curricular, del alumno, contextuales, didácticos y disciplinares).

Desde esta perspectiva, los saberes pedagógicos que van configurando las estudiantes normalistas los expresan en la manera en que articulan las ideas y los referentes de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para construir situaciones de enseñanza, por ejemplo el principio pedagógico de que los aprendizajes no pueden construirse al margen de la realidad de las infancias y de que el aprendizaje significativo solo puede construirse cuando se vincula con la realidad sociocultural, constituyen una perspectiva que dialoga con Lave & Wenger, (1991) de la educación situada, la cual sostiene que el conocimiento se construye en interacción con los contextos reales y con las prácticas culturales que les dan sentido. Lo anterior se advirtió en el testimonio siguiente:

“El reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos fue un eje transversal en ambas planeaciones, ya que partí de experiencias cercanas y significativas para ellos, como las celebraciones comunitarias y el conocimiento de su entorno. Esto permitió que los aprendizajes adquirieran sentido y relevancia, fortaleciendo la motivación y el interés por participar en las actividades propuestas”. (Estudiante n. 3)

“los recursos y materiales que utilice los seleccione considerando el contexto social y cultural del grupo, priorizando materiales concretos, accesibles y vinculados con la vida cotidiana de los niños”. (Estudiante n. 2)

Los testimonios de las estudiantes revelan una concepción de aprendizaje situada, donde las actividades propuestas —como observar, comparar y valorar elementos de la comunidad— se sustentan en el reconocimiento del contexto como punto de partida para la construcción del conocimiento. En este sentido, ambas normalistas coinciden en que los conocimientos previos y las experiencias cercanas de los niños constituyen un eje fundamental para dotar de

significado a los aprendizajes. Esto se aprecia cuando una de ellas señala que partir de celebraciones comunitarias y del conocimiento del entorno permitió que “los aprendizajes adquirieran sentido y relevancia, fortaleciendo la motivación y el interés por participar en las actividades propuestas” (Estudiante n. 3). Asimismo, se destaca la selección intencionada de recursos y materiales vinculados con la vida cotidiana, priorizando elementos concretos y accesibles que dialogan con la realidad sociocultural del grupo, como lo expresa otra estudiante al afirmar que eligió materiales “considerando el contexto social y cultural del grupo” (Estudiante n. 2). En conjunto, los relatos muestran una apuesta por una enseñanza que reconoce la diversidad, valora la cultura local y coloca al territorio como mediador del aprendizaje, reafirmando la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que emerjan del entorno y regresen a él transformadas en conocimiento significativo.

Significando Experiencias Vividas en el Recorrido Didáctico

En el nivel preescolar las y los educadores han tenido la posibilidad de organizar su intervención con formas de trabajo didácticamente congruentes con los procesos de aprendizaje de sus alumnos, estas formas se convierten en saberes docentes que favorecen su intervención en el aula. Entre las opciones se reconocen los proyectos y las modalidades con enfoque globalizador para abordar los contenidos curriculares nacionales o locales presentes en el programa de estudios de educación básica. Las modalidades son: el Centro de interés, Taller crítico, Unidad didáctica, Rincones de aprendizaje o Aprendizaje Basado en Juego (ABJ).

Cada modalidad tiene formas particulares de implementarse, en tanto plantean fases y momentos específicos para organizar la enseñanza. Esto permite diferenciarlas tanto en su estructura didáctica como en la intención del trabajo pedagógico.

En la experiencia sistematizada (SE) la modalidad elegida por parte de las estudiantes fue la unidad didáctica “Los paisajes de mi comunidad”, orientada con el propósito que los niños reconozcan los paisajes naturales y culturales de su comunidad mediante la observación, la investigación guiada, la expresión oral y la pintura, con el propósito de fortalecer su identidad y el sentido de pertenencia al identificar los elementos naturales presentes en su contexto.

En la experiencia de las normalistas el entorno inmediato se convirtió en el principal recurso pedagógico. Por ello, la barranca, el cerro, el kiosco, la presa y el campo deportivo de la comunidad de Tepeitic, perteneciente a Mixquiahuala, Hidalgo, dejaron de ser espacios cotidianos para transformarse en objetos de observación, reflexión y representación por parte de los alumnos preescolares. Esta resignificación del entorno se aprecia en las imágenes recuperadas.



NOTA: Imágenes n.1 Actividades de expresión visual, donde representan la barranca y el cerro de la comunidad de Tepeitic.

Donde el contacto directo con los lugares geográficos permitió que las normalistas fuesen configurando el saber referido al criterio de territorialidad, que implica favorecer en los preescolares el desarrollo de su identidad, el sentido de pertenencia de su comunidad a través de recorridos y lecturas de su realidad. A través de estas vivencias, los niños construyen representaciones simbólicas de elementos como *la barranca, el cerro y el río*, destacando componentes naturales —las flores, el agua, la cascada y las piedras— cuyo brillo, producto del reflejo de la luz solar, era imaginado por ellos como si se tratara de piedras preciosas.

La riqueza del contexto de la comunidad en la intervención de las normalistas fue valorada mediante la expresión visual, vinculada al eje de educación estética. De ahí que el lenguaje de las artes visuales permitió a los niños representar aquello que veían o imaginaban, y los elementos de las artes visuales como el color, la forma, la textura y la composición permiten a los pequeños recrear los paisajes de su comunidad, mostrando sensibilidad, creatividad y atención a los detalles del entorno.

A partir de ello, las producciones de los pequeños preescolares permitieron que las estudiantes normalistas reconocieran cómo la experiencia estética se convierte en un medio para comprender, reinterpretar y valorar el lugar donde viven las y los pequeños (ver imágenes n. 1). Además, fueron comprendiendo que el recorrido que efectuaron con sus alumnos por el río, el centro de la comunidad y la instalación en la cancha central de la localidad se convirtió en un espacio para la observación y la focalización; un momento para apreciar con mayor atención y detalle los colores del entorno, los elementos naturales y culturales que lo integran, así como para identificar las casas, los árboles, el cerro y las letras blancas que representan el nombre de la comunidad.

En este sentido, los saberes pedagógicos, de acuerdo con Peña y Ramírez (2023), no son sólo un objeto de estudio de las ciencias de la educación, sino también una actividad que moviliza diversos saberes por estar presentes en la enseñanza. Bajo esta lógica las estudiantes normalistas fueron reconociendo y significando las experiencias vividas durante el recorrido por el contexto, las cuales favorecieron la identidad y el sentido de pertenencia al permitir que los pequeños se reconozcan como parte de ese territorio.

Un aprendizaje reconocido por las normalistas de acuerdo con García (2023) alude a concebir como eje la experiencia del territorio en el aprendizaje de los preescolares y los elementos centrales de este fueron: el territorio, la naturaleza, la cultura, la historia y comunidad, promoviendo la participación de los pequeños en su comunidad, el énfasis en la colaboración y su conexión con el espacio físico y cultural.

Asimismo, un segundo aprendizaje alude al sentido construido en las actividades diseñadas e implementadas en la unidad, las cuales fortalecieron el campo formativo del lenguaje, ya que los niños describían lo observado y compartían sus experiencias e interpretaciones de los distintos paisajes con la expresión de gestos, movimientos y el lenguaje de las artes, por lo que en el desarrollo de las actividades se activó el eje articulador de artes y experiencias estéticas, y a través de esta fueron vinculando las situaciones o experiencias de aprendizaje, que identificaban en la lectura de la realidad, con los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los Campos formativos considerados en el Plan de Estudios de Educación Preescolar 2022.

Finalmente, la experiencia se vinculó con la interculturalidad crítica al promover la lectura del contexto y el reconocimiento de los significados culturales asociados a los espacios comunitarios. Este proceso no solo permitió que los niños interpretaran su realidad a partir de la observación, el diálogo y la exploración directa, sino que también abrió oportunidades para que las familias compartieran saberes locales, relatos, memorias y prácticas cotidianas vinculadas con dichos espacios. La participación de los padres de familia enriqueció la comprensión de los alumnos, pues aportaron perspectivas propias sobre la historia, el uso y el valor simbólico de la barranca, el cerro, la presa o el kiosco, fortaleciendo así la relación entre escuela, comunidad y territorio.

Cuando el Aula se Extiende hacia la Vida y la Vida entra al Aula.

La planificación conjunta de las tres estudiantes normalistas mostró procesos donde se diversificó actividades y efectuaron ajustes al graduar el nivel de complejidad, materiales y apoyos según el grado escolar de las niñas y los niños de su grupo (primero, segundo y tercer año), en sintonía con las propuestas de **Bransford, Brown y Cocking (2000)** se advierten saberes docentes para el diseño de experiencias diferenciadas que responden a las características y niveles de desarrollo de cada alumno en el grupo correspondiente. En el caso de las estrategias las salidas a la comunidad, los encuentros con personas y padres de familia, así como el uso de objetos reales y materiales de la vida cotidiana mostraron la capacidad de generar ambientes de aprendizaje más auténticos y contextualizados, donde el aula se extendió hacia la vida y la vida entró al aula, como se advierte en las imágenes recuperadas de la práctica:



Nota: Imágenes 2. Recorrido en la comunidad de actividades de lectura de la realidad y artes visuales: los paisajes naturales

Los recursos y materiales definidos por las estudiantes normalistas, considerados en el diseño de las experiencias de aprendizaje, fueron seleccionados desde una perspectiva situada y contextualizada. Esta decisión coincide con los planteamientos de **Brown, Collins y Duguid (1989-2000)**, quienes sostienen que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando se construye a partir de prácticas auténticas y objetos culturalmente relevantes. Asimismo, Esta forma de trabajo dialoga con los aportes de Gruenewald, (2003) y su enfoque de *place-based education* o aprendizaje basado en el lugar (ABL), que destaca la importancia de aprender desde y con el territorio para fortalecer la identidad, la pertenencia y la conciencia comunitaria. Además, estas experiencias favorecieron la motivación, la asistencia y la participación de las familias, aspectos que autores como Epstein (2011) consideran esenciales para consolidar una relación escuela–comunidad sólida y corresponsable, donde la colaboración y la participación colectiva son fundamentales tanto en los entornos escolares como fuera de estos. Por lo cual, el Aprendizaje basado en el lugar enfatiza en la creación de procesos que atiendan las necesidades y características de los estudiantes, considerando las contribuciones de la comunidad para la toma de decisiones en la planificación institucional (Ramírez. 2017, citado en Bogoya y Prado 2024).

Conclusiones

La sistematización de la experiencia de las estudiantes advierte el trabajo con la territorialidad, el cual permitió reconocer que el contacto directo con los espacios geográficos —la barranca, el cerro, el río y sus elementos naturales— constituyó una aportación fundamental para que las normalistas configuraran un saber situado, profundamente vinculado con la realidad comunitaria. A través de recorridos, observación y lectura del entorno, se generaron aprendizajes significativos tanto para las docentes en formación como para las infancias, quienes desarrollaron identidad, sentido de pertenencia y la capacidad de construir representaciones simbólicas de lo que observaban, imaginando, por ejemplo, que el brillo de las piedras era propio de piedras preciosas. Estas vivencias evidencian el potencial pedagógico del territorio como recurso para la comprensión del mundo y la construcción de significados.

Sin embargo, también se identificaron vacíos importantes, especialmente en la sistematización de estas experiencias y en la profundización teórica sobre la territorialidad como categoría pedagógica; además, se advierte la necesidad de fortalecer estrategias que articulen de manera más explícita la exploración del entorno con procesos reflexivos y de documentación que permitan ampliar la mirada crítica sobre el territorio y su relación con la identidad infantil.

Referencias Bibliográficas

BARBOSA-CHACÓN, Jorge Winston, Barbosa Herrera, Juan Carlos, & Rodríguez Villabona, Margarita. (2015). *Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria*. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado en 29 de marzo de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008&lng=es&tlng=es.

BOGOYA C., Y PRADO D. (2024) *El aprendizaje basado en el lugar y sus alcances en la educación actual: una revisión de la literatura*. Universidad Antonio Nariño, Colombia. Correo: victor.prado@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5494-6721>

BRANSFORD, J., BROWN, A., & COCKING, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

BROWN, J. S., COLLINS, A., & DUGUID, P. (2000). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., & VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

EPSTEIN, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

GRUENEWALD, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.

JARA O. HOLLIDAY (2019) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: En www.cepalforja.org/sistematizacion

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

MARTINIC, SERGIO (1998), “El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación”, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: “Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana”, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, en: http://www.grupo_chorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF (consulta: 30 de mayo de 2013).

MERA, K. (2019). *La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento*. P. 99-108. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1886>

PEÑA, M ; RAMIREZ M. (2023) *Los saberes que movilizaron los docentes de la licenciatura en Educación Preescolar en la enseñanza a distancia en período de pandemia*. En: GUZMAN, M. C. (coords.). *Experiencias formativas de docentes y estudiantes normalistas en la modalidad de educación a distancia*. México: AM Editores y CLAVE editorial, 2023. p. 89-104.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). *Anexo 03. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2024) *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del trayecto: Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos. Plan de Estudio 2022*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar*. Subsecretaría de Educación Básica.

