

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1521>

Artículos científicos

Experiencias de una innovación en estudiantes normalistas: didáctica imaginativa para la planificación de la enseñanza

*Experiences of an innovation with students' teachers:
imaginative didactics for lesson planning*

*Experiências de uma inovação em alunos do ensino normal:
didática imaginativa para planejamento de ensino*

Carolina López-Larios

Universidad de Sonora, México

carolina.lopezlarios@unison.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4602-4860>

Edgar Oswaldo González-Bello

Universidad de Sonora, México

edgar.gonzalez@unison.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6297-2516>

Daniela Covarrubias Capaceta

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Prof. Jesús Manuel Bustamante
Mungarro", México

daniela.covarrubias.capaceta@enesonora.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0006-2525-9133>

Resumen

La didáctica imaginativa propone el uso de herramientas cognitivas en el aula para fomentar la conexión imaginativa y emocional del docente y de los estudiantes con sus aprendizajes. Posicionada como una innovación educativa que promueve cambios significativos en la enseñanza, su implementación puede ser obstaculizada por la presencia de resistencias para moverse fuera de las rutinas conocidas. El interés para la realización del estudio surge por la incorporación de la didáctica imaginativa como una alternativa para los estudiantes del octavo semestre de una escuela normal de México para la elaboración de planes de clase. El objetivo del texto es analizar las motivaciones, dificultades y aprendizajes como parte de los significados de los estudiantes de una escuela normal sobre sus experiencias de participación

en una innovación para la formación sobre didáctica con base en la noción teórica de la educación imaginativa. Desde el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, el estudio se desarrolla mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada a ocho estudiantes de una escuela normal que recibieron formación sobre educación imaginativa. Los resultados destacan el interés de los estudiantes por desarrollar su propia imaginación, al mismo tiempo que se asume a esta formación como un aspecto innovador de la formación inicial docente. Otro de los hallazgos advierte sobre la incertidumbre vivida al momento de diseñar planificaciones con foco en el uso de herramientas cognitivas, principalmente apoyadas en la relevancia emocional del currículo. Las conclusiones se centran en reconocer que, como una innovación, la didáctica imaginativa genera oportunidades para involucrar más la imaginación y emociones de los docentes en formación.

Palabras clave: Innovación educativa, Formación inicial docente, Didáctica imaginativa, Estudiantes.

Abstract

Imaginative Education proposes the intentional integration of cognitive tools to foster teachers' imaginative and emotional connection with students and their learning. In this way, it positions itself as an educational innovation that promotes significant changes in teaching. The implementation of these innovations is often hindered by the lack of awareness towards change and the presence of resistance to move through unfamiliar routines. Precisely, the objective of this article is to analyze the meanings of student teachers of a normal school in Mexico about their experiences participating in an innovation that involved learning the Imaginative Education approach, specifically regarding their motivations, difficulties and learning. Using a qualitative approach and the phenomenological-hermeneutic method, this study is developed in two stages of application of a semi-structured interview to 8 student teachers of a normal school in Mexico who received training on Imaginative Education. Based on a thematic analysis, the results highlight students' interest in developing their own imagination, at the same time, this training is assumed as an innovation for initial teacher education. This opens up the possibility of learning about teaching strategies based on emotions and imagination to diversify educational practice. Additionally, this study's findings warn about the experiences of the innovative process, regarding the uncertainty lived by student teachers at the moment of designing lesson plans with a perspective that focuses on the use of cognitive tools, mainly supported in the emotional relevance of the curriculum.

In the context of initial teacher education, these innovative actions manage to awaken the interest in knowing and mastering new strategies for teaching, at the same time that they promote the deep understanding of contents by using cognitive tools to favor a learning environment where creativity is nourished. As an innovation, imaginative teaching through this approach, creates opportunities to further develop the imagination of student teachers in this phase of their professional development.

Keywords: Educational innovation, Initial teacher education, Imaginative teaching, Student teachers.

Resumo

A didática imaginativa propõe o uso de ferramentas cognitivas em sala de aula para promover a conexão imaginativa e emocional do professor e dos alunos com sua aprendizagem. Posicionado como uma inovação educacional que promove mudanças significativas no ensino, sua implementação pode ser dificultada pela presença de resistência para sair das rotinas conhecidas. O interesse pela realização do estudo surge da incorporação da didática imaginativa como alternativa para os alunos do oitavo semestre de uma escola normal no México para a elaboração de planos de aula. O objetivo do texto é analisar as motivações, dificuldades e aprendizagem como parte dos significados dos alunos de uma escola normal sobre suas experiências de participação em uma inovação para formação didática baseada na noção teórica de educação imaginativa. A partir da abordagem qualitativa e do método fenomenológico-hermenêutico, o estudo desenvolve-se mediante a aplicação de uma entrevista semi-estruturada a oito alunos de uma escola normal que receberam formação em educação imaginativa. Os resultados evidenciam o interesse dos alunos em desenvolver a sua própria imaginação, ao mesmo tempo que esta formação se assume como uma vertente inovadora da formação inicial de professores. Outro dos achados alerta para a incerteza vivida na elaboração de planos centrados na utilização de ferramentas cognitivas, apoiadas principalmente na relevância emocional do currículo. As conclusões centram-se em reconhecer que, como inovação, a didática imaginativa gera oportunidades para envolver mais a imaginação e as emoções dos professores em formação.

Palavras-chave: Inovação educacional, Formação inicial de professores, Didática Imaginativa, Alunos.

Fecha Recepción: Octubre 2022

Fecha Aceptación: Junio 2023

Introducción

En el campo de la innovación, es común abordar la importancia del papel del docente en los procesos de cambio educativo, aunque es menos frecuente destacar el rol fundamental del docente en formación, particularmente durante su etapa de estudiante. De la Torre (1998) sugiere que la innovación y la formación van de la mano; es decir, una formación inicial del docente que omita la enseñanza de la innovación estaría limitada. En esta fase, es precisamente donde se pueden aprender sobre ciertos riesgos desde una perspectiva informada, sistemática y con el acompañamiento de un equipo de formadores de docentes. Las innovaciones en educación, ya sea que aborden todo un sistema, una institución o el aula, comparten el fin último de mejorar el aprendizaje del estudiante.

Aunque existe una gran cantidad de iniciativas para el mejoramiento de la enseñanza a través de innovaciones, la participación en estos procesos supone la motivación y compromiso de las personas implicadas, aunque también pueden verse afectadas por limitantes como la formación escasa en estas acciones (Guío et al., 2015), o por la falta de sensibilización para el cambio (Pila et al., 2020), así como la existencia de resistencias para moverse fuera de rutinas desconocidas, lo cual provoca incertidumbre (Serdyukov, 2017).

En su desarrollo, la innovación tiene la posibilidad de traducirse en acciones fragmentadas o bien, pueden estancarse en el camino de consolidación para ser compartidas y difundidas a mayor escala. Asimismo, el contexto institucional también ejerce influencias que pueden potenciar u obstaculizar de manera significativa la implementación de las innovaciones. En este caso, los ambientes de trabajo hostiles que fomentan miedo al error promueven poco el surgimiento de cuestionamientos ante acciones y prácticas innovadoras (Leal et al., 2020). Sin embargo, también un ambiente excesivamente armónico (Riesco, 2012) deja espacios limitados para detonar preguntas e iniciativas creativas que solucionen alguna problemática, debido a la falta de obstáculos, o bien, a la falta del reconocimiento de lo que se propone mejorar. Por el contrario, parece que una cultura de innovación en las instituciones conlleva un balance entre la armonía y cierta tensión; es decir, hay espacio y momentos para cuestionar las acciones realizadas con la visión de mejorar continuamente.

Específicamente, entre las principales limitantes durante la implementación de innovaciones didácticas tienen que ver con la relación personal e individual del docente en el entorno institucional y el ambiente donde se promueven cambios significativos para favorecer el aprendizaje. Aquí, otros actores clave son el conjunto de estudiantes, y en este caso, futuros docentes que se forman en escuelas normales, con quienes se intenta promover nuevos aprendizajes. Las innovaciones en el aula, acciones estratégicas que demandan mayor protagonismo al estudiante que busca formarse como docente, representan oportunidades

donde tendrán la chance de tomar riesgos, aprender del error y, a la vez, desarrollar una cultura de innovación (Gil et al., 2018; Pila et al., 2020; Serdyukov, 2017).

Si bien para Huberman (1995) el ciclo de vida del profesorado comienza con el ejercicio de la docencia, evidencias más recientes (Malderez et al., 2007) sostienen que la identidad docente y el desarrollo profesional empiezan durante la fase de la formación inicial. Este es un periodo crítico para aprender a experimentar con posturas distintas y cuestionar los propios aprendizajes con la intención de ir construyendo su identidad docente.

Debido a las dificultades que surgen en la etapa de exploración y supervivencia, a la cual, como egresados de una escuela normal, se aproximan (Sánchez-Olavarría, 2020), es crucial preparar al estudiantado para transitar los momentos de prueba y error que caracterizan a esta fase inicial de inserción a la docencia. Así mismo, es fundamental ofrecer cierta preparación para el choque de la realidad con el acercamiento a diversos contextos educativos.

La didáctica imaginativa ha sido, precisamente, una oportunidad de innovación para la formación inicial docente. Esta propuesta parte de la teoría formulada por Egan (1997; 2005), la cual sostiene que es crucial involucrar de manera intencional la imaginación y las emociones del estudiante en sus diferentes aprendizajes, y esto se extiende también al personal docente a cargo.

Egan (1997) explica cómo el ser humano es capaz de desarrollar su intelecto, empleando como base la teoría sociocultural de Vygotsky (2012). También describe el papel de las herramientas culturales que se interiorizan y funcionan como herramientas cognitivas, permitiendo la comprensión del mundo y de las experiencias, así como la imaginación de nuevas y distintas posibilidades. Al ejercitar el uso de estas herramientas, que provienen principalmente del cuerpo y el lenguaje, se convierten en instrumentos que permiten pensar y observar el mundo de forma más flexible.

Por eso, la propuesta didáctica de Egan y Judson (2018) está orientada a innovar con la incorporación intencional de herramientas cognitivas en el aula, ya que pueden fomentar la conexión imaginativa y emocional del docente con los estudiantes y sus aprendizajes. Entre las herramientas cognitivas sugeridas para la infancia se encuentran la narrativa, la metáfora, los ritmos, el juego de roles, las oposiciones binarias, el juego, la dramatización, entre otras. Si bien estas se dirigen al aprendizaje eficaz de niños y niñas en edades tempranas, su potencial se extiende a lo largo de la vida, ya que siguen formando parte del conjunto de instrumentos que permiten al ser humano comprender y mediar su experiencia.

En cuanto a la implementación de innovaciones didácticas, la literatura aporta evidencia empírica en el contexto de la formación inicial docente. Sin embargo, en su

mayoría, estas se orientan a la descripción de proyectos desarrollados por equipos de formadores de docentes (Avidov-Ungar y Forkosh-Baruch, 2018; Colás-Bravo et al., 2018; López-Carrillo et al., 2019; Manrique-Arribas y Monreal Guerrero, 2019; Moreno et al., 2020).

De forma contrastante, la evidencia es notoriamente escasa respecto a la participación de docentes en formación en procesos de innovación educativa como agentes de cambio (Bedir, 2019; Min et al., 2022). Aún menos ha sido explorada la disposición de los docentes en formación hacia la innovación. No obstante, Girardet (2018) encontró que ciertas creencias sobre el aprendizaje pueden obstaculizar la apertura para la transformación de la práctica docente. Por otro lado, la reflexión sobre dichas creencias, sumada al análisis de distintas prácticas, puede propiciar cambios en el profesorado en formación.

La didáctica imaginativa de Egan (1997; 2005; 2018) se ubica entre estas alternativas como una innovación de la didáctica a ser explorada por los docentes en formación. Tal es el caso de Corni et al. (2014), Corni & Fuchs (2020), Covarrubias et al. (2017) y Wakimoto y Yoshida (2018), quienes han estudiado la implementación de los principios pedagógicos de la didáctica imaginativa en el contexto de la formación inicial docente. Estos autores, quienes han participado en su mayoría como formadores de docentes, han explorado experiencias y resultados de sus estudiantes en cuanto a su aprendizaje y puesta en práctica de las herramientas cognitivas en los entornos escolares.

De forma específica, Covarrubias et al. (2017), Fettes (2005) y Wakimoto y Yoshida (2018) coinciden en la presencia de dificultades para comprender e incorporar las herramientas cognitivas que son sugeridas con base en la teoría de la educación imaginativa. Para Fettes (2005), esto se debe a una posible falta de exposición durante sus experiencias como estudiantes a esta forma de aprender. Sin embargo, para Wakimoto y Yoshida (2018), el conflicto o disonancia forma una parte crucial del proceso de aprendizaje y del desarrollo de conceptos para docentes en formación. A pesar de estas dificultades, destacan los beneficios en el desarrollo del pensamiento flexible y creativo y en la profundización de la comprensión de los contenidos de enseñanza (Corni et al., 2014; Corni y Fuchs, 2020; Covarrubias et al., 2017; Wakimoto y Yoshida, 2018).

De esta manera, la aplicación de los principios de la didáctica imaginativa en el aula puede analizarse desde la perspectiva de la innovación educativa, especialmente cuando se integra de manera organizada y sistemática en un contexto educativo particular. En ese sentido, el objetivo de este texto es analizar las motivaciones, dificultades y aprendizajes como parte de los significados que los estudiantes de una escuela normal de México otorgan

a sus experiencias de participación en una innovación para la formación sobre didáctica en el enfoque de educación imaginativa.

Por lo tanto, los objetivos específicos son los siguientes: 1) identificar las motivaciones de los estudiantes de una escuela normal al participar en una innovación para la formación en didáctica imaginativa; 2) reconocer las dificultades de los estudiantes de una escuela normal durante su involucramiento en una innovación sobre formación en didáctica imaginativa; 3) analizar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de una escuela normal al participar en una innovación sobre formación en didáctica imaginativa.

Método

Esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo (Cohen et al., 2018; Creswell, 2014) siguiendo la lógica del método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003). Este método permite profundizar en cómo las personas dan sentido a sus vivencias, haciendo uso de la descripción e interpretación para la explicación del significado esencial de la experiencia estudiada.

Siguiendo la lógica de un estudio fenomenológico-hermenéutico, se eligió una muestra intencional con estudiantes de una escuela normal de México, utilizando los siguientes criterios de selección: 1) estar inscrito en programas de Licenciatura en Educación Preescolar o en Educación Primaria, y 2) participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa durante el ciclo escolar 2019-2020. Se contactó a 11 estudiantes que cumplieron con estos criterios, de los cuales 8 personas, todas mujeres, accedieron a participar en la aplicación de una entrevista semi-estructurada.

Para cumplir con estos propósitos, se diseñó un guion de entrevista de acuerdo con conceptos teóricos que orientaron la construcción de las preguntas y con el fin de validar el instrumento. Previo a su aplicación, se realizó una revisión por expertos y se hicieron varios ajustes a algunas de las preguntas del guion. Entre estos conceptos teóricos que guiaron la elaboración del instrumento se encuentran: educación imaginativa, formación didáctica, práctica reflexiva e innovación educativa.

La aplicación del instrumento se realizó en formato virtual por videollamada utilizando el sistema *Zoom*. Este procedimiento se llevó a cabo en dos partes para posibilitar el abordaje de diferentes temas: la primera etapa de entrevistas se centró en la naturaleza de la innovación: su dimensión axiológica, contextual y explicativa; así como aspectos del desarrollo de la misma: las condiciones, factores y estrategias para la implementación. También se incluyeron preguntas relacionadas con el aprendizaje de los principios teóricos de

la educación imaginativa como parte de la experiencia de formación en didáctica imaginativa. En esta etapa, las entrevistas tuvieron una duración promedio de 27 minutos.

En la segunda etapa de entrevistas, que tuvo una duración aproximada de 66 minutos, se abordaron temas sobre la formación en didáctica general que se vive en las escuelas normales, como la comprensión del contenido y su transformación en comprensión didáctica-pedagógica del mismo. Asimismo, se preguntó sobre la experiencia de planificación con el enfoque de la didáctica imaginativa, específicamente relacionado con el involucramiento emocional e imaginativo de las estudiantes.

Posteriormente, los testimonios recuperados se transcribieron y se inició un proceso de codificación siguiendo los principios del análisis temático (Ayala-Carabajo, 2008; Van Manen, 2003) y del análisis interpretativo fenomenológico (Larkin y Thompson, 2012). Esto permitió aplicar un análisis inductivo por caso y, después, otro de corte horizontal para la exploración de significados de estudiantes desde un enfoque colectivo.

Derivado del análisis de datos y en los alcances y la intención de síntesis de este texto, una sección inicial expone como resultados la construcción de una primera categoría que se denominó: *"Motivos de estudiantes para sumarse a la innovación: entusiasmo por aprender sobre educación imaginativa"*. Entre sus sub-categorías se encuentran:

- 1) Atracción por nuevas estrategias con foco en la imaginación y las emociones.
- 2) Interés por desarrollar su propia imaginación.
- 3) Visión del estudiante sobre la educación imaginativa como una teoría innovadora en su formación.

Para una segunda categoría, se describe cómo vivieron el proceso de aprender a utilizar los principios de la educación imaginativa en el diseño de planificaciones, por lo cual fue nombrada: *"Experiencia del proceso innovador: de la incertidumbre a la satisfacción en el diseño de planificaciones"*. Aquí se derivan cinco sub-categorías:

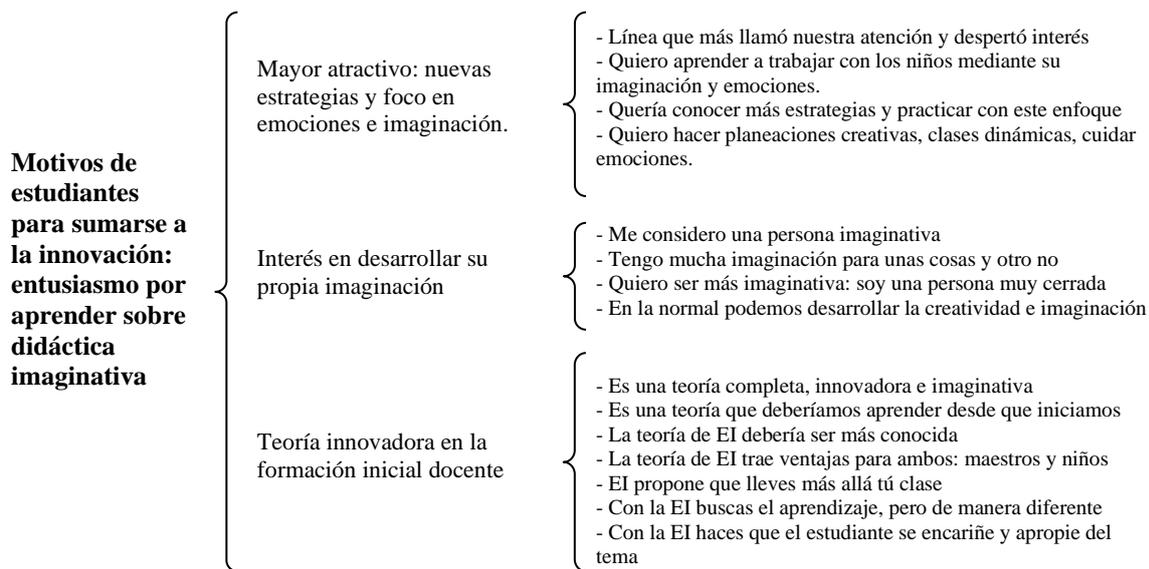
- 1) Planificación abierta y con una perspectiva diferente.
- 2) Dificultades al aprender a planificar de otra manera.
- 3) Estrategias para un diseño distinto de planificaciones didácticas.
- 4) Desarrollo de las actividades desarrolladas con las herramientas cognitivas.
- 5) Temas de planificaciones más motivantes para estudiantes.

Resultados

Motivos de estudiantes para sumarse a la innovación: entusiasmo por aprender sobre didáctica imaginativa

El grupo de estudiantes que participó en la línea temática de investigación de educación imaginativa comparte intereses y motivaciones para involucrarse en este proyecto. En la Figura 1 se presenta la relación de categoría, sub-categorías y datos reducidos que aportan a la expresión de significados de los participantes.

Figura 1. Representación gráfica de categoría 1.



Fuente: Elaboración propia

Mayor atractivo: nuevas estrategias con foco en la imaginación y las emociones

Las estudiantes comparten un interés especial en aprender sobre la teoría de la educación imaginativa. Para algunas, esta curiosidad nació al participar en un taller introductorio impartido por la coordinadora de la línea temática. Para otras, el interés surgió al conocer la oferta de diversas líneas temáticas de investigación disponibles en la escuela normal. Algunas comentaron que, al tener la posibilidad de elegir entre varias opciones, como su primera opción por orden de preferencia seleccionaron la línea temática de educación imaginativa. Se señaló: *“El tema que me llamó la atención y más me gustó por todo lo que tenía fue educación imaginativa, y gracias a Diosito quedé. Fue mi primera opción y donde quedé.”* (Estudiante 1).

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

Adicionalmente, también motivó a las estudiantes la posibilidad de imaginarse sobre su futura práctica como docentes en educación básica: *“espero que me ayude a tener mucha*

más imaginación, a poder hacer mis planeaciones creativas y más que nada a que mis alumnos aprendan y se les quede, porque muchas veces nada más se memorizan las cosas por un tiempo y después se olvida todo” (Estudiante 1). Para otras, resultó atractivo el tema de las emociones, como en este caso: “La primera impresión que dio la maestra cuando nos platicó sobre este enfoque, es que iba directo en las emociones y que el aprendizaje era más significativo; sí me gustó la verdad.” (Estudiante 8).

Interés en desarrollar su propia imaginación

En el grupo se expresaron diversas posturas sobre la propia imaginación, es decir, algunas se consideran imaginativas y otras, no. Por ejemplo: “Siento que todavía me falta, me limité mucho y no sé explicar esto. 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 una estudiante: “La verdad no me considero una persona imaginativa, pero 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 el análisis de las experiencias permite resaltar 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 está mi creatividad, ¿no? Al hacer mis trabajos, por ejemplo, en la normal, nos pidieron muchas cosas: hacer un muñeco, una estatua y cosas así. 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

Las estudiantes expresaron que eligieron esta línea temática principalmente porque comparten la idea de que la teoría de la educación imaginativa es innovadora, ya que propone “nuevas formas de enseñanza que trae ventajas para maestros y niños” (Estudiante 2). Sin embargo, también se advierte que “es muy diferente, llamativa y abarca varias partes que nos habían faltado anteriormente.” (Estudiante 1). Es decir, aporta con otros aspectos que estaban ausentes en su formación.

Algunas estudiantes resaltan que la teoría de educación imaginativa debería ser más conocida por la comunidad docente en general, pero que también debería incorporarse más temprano en su formación. Sobre esto, se comenta que: “Es una teoría que requiere

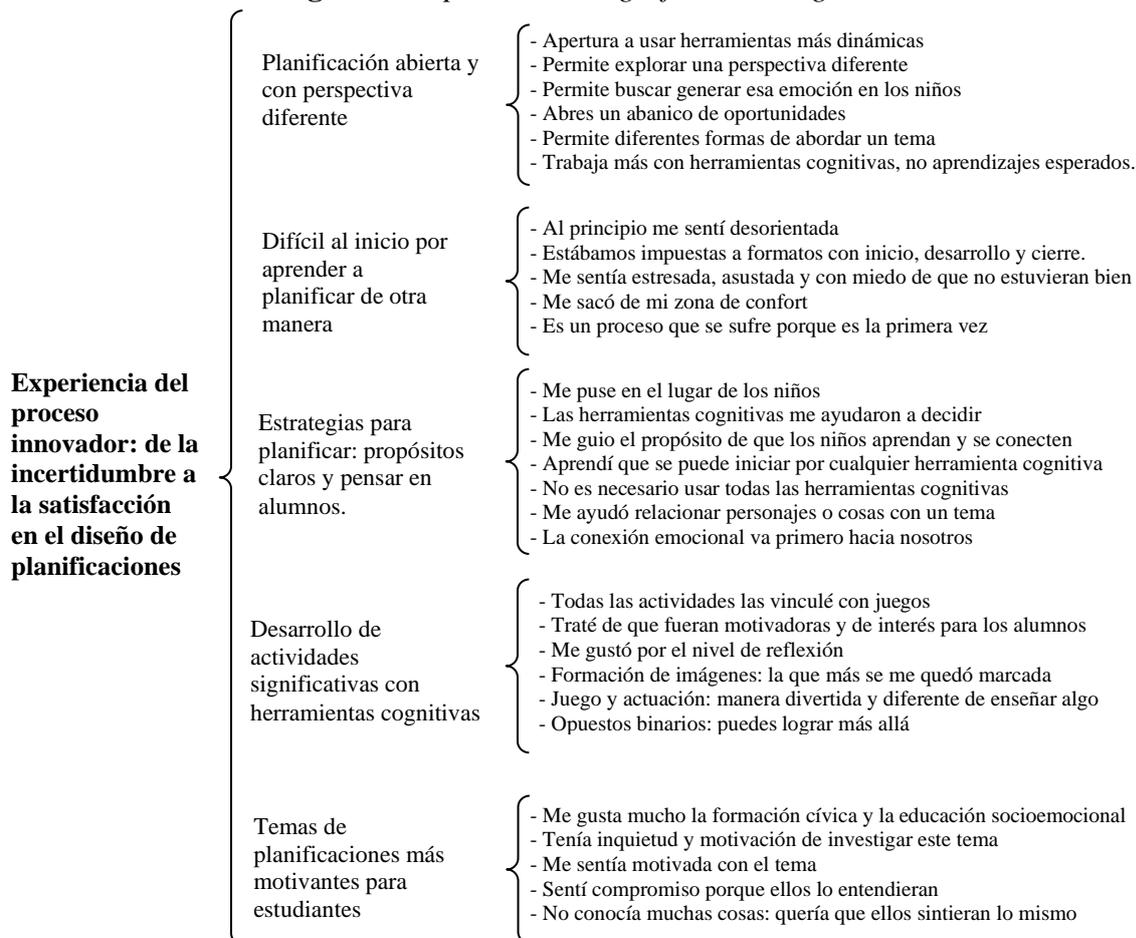
conocerse más, siento yo. En lugar de enseñarnos la teoría del conductismo –se van a lo más viejito, a lo que se aplica de una manera–, sin querer muchas veces terminas aplicando el conductismo y todo eso ¿no?, Entonces yo opino que este enfoque debe enseñarse desde que inicia en nuestra formación docente para que uno mismo pueda aplicarlo” (Estudiante 5).

También, entre los aspectos que subrayan el carácter innovador de esta teoría, se mencionó 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 un estudiante tenga gusto para aprender” (Estudiante 5).*

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

En esta innovación, una actividad principal fue el diseño de tres planificaciones que fueron elaboradas por cada estudiante, siguiendo los principios que la didáctica imaginativa sugiere, planteados en un formato de planificación específico publicado en Egan y Judson (2018). A pesar de que existen dos tipos de formatos, 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, correspondientes a las edades de estudiantes en educación básica. En esta categoría, desglosada en la Figura 2, se derivan las sub-categorías asociadas a la experiencia de planificación empleando los principios didácticos de la educación imaginativa.

Figura 2. Representación gráfica de categoría 2.



Fuente: Elaboración propia

Planificación abierta con perspectiva diferente

En las experiencias de planificación se vivieron ciertas emociones compartidas, sobre todo al inicio del proceso. Se solicitó elaborar tres planificaciones con el tema que ellas eligieran, utilizando el formato que sugieren los principios didácticos de la educación imaginativa.

También se reconocieron algunas características particulares en este tipo de planificación, por ejemplo, se 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 otras que se utilizan, creo que hay más apertura”* (Estudiante 2). También reconocen su potencial para la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas: *“Creo que esa es la ventaja de planificar de esta forma, con la educación imaginativa, pone más en el centro de atención esa parte de que los niños y niñas imaginen, mientras se encuentren una relación significativa con el tema que se les está enseñando.”* (Estudiante 3).

Asimismo, destacan diferencias entre el formato empleado para la planificación didáctica con el enfoque de la educación imaginativa y el formato que usan regularmente en

la escuela normal para aprender a hacer sus planes de clase: *“En contraste, se tienen similitudes con el formato tradicional de la normal, pero la verdad es muy diferente porque realmente trabajamos con aprendizajes esperados; en educación imaginativa se trabaja más con herramientas cognitivas. El objetivo es 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 sí, pero implícitamente y cuando tuve 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 evidenciaron las dificultades que tuvieron al inicio, ya que generó incertidumbre no saber empezar con el diseño, debido a que fue la primera vez que utilizaron el formato de planificación propuesto por los proponentes de la didáctica imaginativa. Una de ellas comenta: *“Al principio me sentí desorientada porque eran muchas cosas, muchas actividades. Estuvimos impuestos a los formatos de la normal, nada más con inicio, desarrollo y cierre. Por tiempos, tenemos que poner una actividad corta, sin poder extendernos.”* (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, está perfecto en tu cabeza. Sí, el proceso se sufre porque es la primera vez que lo estamos haciendo.”* (Estudiante 8).

Se destacó que el formato empleado tiene una figura circular donde se incluyen distintas ideas y sugerencias sobre el uso de las herramientas cognitivas. Sobre esto, comparten lo siguiente: *“Lo difícil fue, ¿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 incluyeron diversas actividades en sus planificaciones donde identificaron el 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 opuestos binarios, entre otras. Se enfatizó 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 lees un texto o algo así, no todos*

se interesan. Cada quien aprende diferente, entonces, le varié. En específico, no tengo una actividad que me haya gustado mucho, porque creo 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 plasmé que estábamos en un futuro y que imaginaran. Fue la que más se me quedó marcada. Con ganas de aplicarla y hacer cómo que estamos en el futuro, y que hay carros voladores y la ciudad está limpia. Fue la que más me llenó porque dije: es padre llevar a los niños en nuestra mente a un lugar limpio, cuidado y moderno que pueden crear ellos mismos”. (Estudiante 5).

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

Las estudiantes mencionaron algunas estrategias que emplearon para superar las dificultades en el diseño de sus planificaciones y, sobre todo, para cerciorarse de elaborar diseños creativos e innovadores, con la mirada puesta en el aprendizaje de niños y niñas. Por ello, se comentó: “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 aprender, me agarré de lo poquito que conocí de ellos” (Estudiante 5).

Por su parte, también destacó: “Me ayudó, más que nada, comprender la relación que tiene que niños y niñas sepan, por ejemplo, relacionar personajes u objetos con un tema. 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).

También surgieron dudas sobre el uso adecuado de las herramientas cognitivas a partir del tema que se eligió para hacer sus planificaciones, el cual estaba relacionado con temas de discriminación. Sobre esto se comenta: “La parte de chistes y humor se me hizo difícil incluirlas. Como el tema que elegí es un tema más serio, es difícil hacer burlas. El chiste se da más en estos temas complicados o serios, pero yo había pensado hacerlo de manera contrario, decirles que esas palabras no podemos decirlas o al escucharlas saber qué hacer o cómo buscar ayuda. La maestra me expresó que no siempre es necesario utilizar todas las herramientas. Entonces lo hice a un lado y entendí que algunos temas pueden no permiten favorablemente el empleo de ciertas herramientas – este sería un conflicto con el que me quede con dudas”. (Estudiante 2).

Adicionalmente, se destaca como estrategia la búsqueda de la conexión emocional e imaginativa del propio docente como un paso previo para buscar generarlo con sus estudiantes: “Es lo que me queda a mí, y no sé si sea de la teoría, pero se enfoca mucho en

que los alumnos tienen que trabajarlo y conectar ellos emocionalmente y todo, pero siento que todo va 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 más motivantes para estudiantes

En cuanto a la selección de temas para el diseño de sus planificaciones, hubo quienes eligieron temas que son de gusto o generaban cierta inquietud. Entre estos, por ejemplo, una estudiante seleccionó una ciudad, conectado con el concepto de identidad y 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 los niños y niñas 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 sobre las emociones, cómo las pueden regular. Me sentía motivada al hacerlo”* (Estudiante 1).

De manera similar, también se relató cómo se 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 por Zoom. Pero, aun así, yo decía ¿qué? ¿Leerles el cuento nada más? ¿Hacerles preguntas? Me di cuenta de que no solo existe esta opción y ponerles una hoja de trabajo, lo que normalmente se hacía, sino que he podido conocer otras herramientas que existen y cómo aplicarlas.”* (Estudiante 8).

También, una estudiante hizo énfasis en buscar transmitir la sensación de asombro que fue vivida 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 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).

Discusión

Con respecto a los motivos del estudiante para sumarse a la innovación, un hallazgo relevante se refiere a la posibilidad de aprender sobre estrategias para planificar la enseñanza con base en emociones y la imaginación, lo cual se presentó como algo mayormente atractivo. Es común encontrar intereses de docentes en formación para conocer y aplicar otras estrategias en el aula (Gutiérrez-Delgado et al., 2018). Esto sugiere cierta apertura para diversificar la docencia, a pesar de los hallazgos y discusión sobre la educación normal, donde se destaca la permanencia de una enseñanza más rígida y tradicional (Ducoing, 2014; Vázquez et al., 2018). Se considera que las experiencias de aprendizaje más tradicionales motivan al estudiante a buscar alternativas para promover un aprendizaje más significativo.

El propósito de la didáctica imaginativa ha sido fomentar la comprensión profunda de contenidos en planes de estudio, empleando herramientas cognitivas para mediar el interés, la curiosidad y el placer para fomentar aprendizajes mediante una planificación con base en una estructura narrativa (Egan et al., 2016). Por lo tanto, la presencia del deseo de aprender diversas estrategias didácticas permite evidenciar rasgos de una participación comprometida y actitud de mejora, lo cual es coherente con los elementos que impulsan a las innovaciones didácticas (De la Torre y Barrios, 2012; Macanchí et al., 2020). La participación voluntaria y entusiasta resalta como un aspecto que contribuye al compromiso afectivo que intenta fortalecer la educación imaginativa.

Otro de los motivos principales que promueve la participación en esta innovación fue el fortalecimiento de su propia imaginación; sin embargo, se profundizó poco en su concepto. Más bien, para el grupo de estudiantes, la imaginación se asoció con el deseo de tener más ideas y creatividad a la hora de planificar, lo que coincide con 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).

Asociado con la comprensión de la imaginación, esta es entendida como una capacidad desarrollable; por lo que, una persona que se percibe como poco imaginativa, es capaz de modificar sus creencias y prácticas con el ejercicio constante y consciente de su imaginación (Chodakowski et al., 2010; Egan y Judson, 2018). Por tal razón, Pérez (2018) destaca que en escuelas normales se requiere favorecer contextos áulicos donde se propicie la creatividad de los estudiantes, ya que persiste cierta resistencia a la innovación. En este sentido, la didáctica imaginativa puede otorgar oportunidades para desarrollar más la imaginación de los docentes en formación, respondiendo a esta necesidad.

Asimismo, se destaca cómo la educación imaginativa es asumida como una teoría innovadora en el contexto de la escuela normal. Por un lado, era nueva para la mayoría, o bien, conocían

aspectos superficiales. Sobre esto, Díaz Barriga (2010) y Fullan (2007) sostienen que la novedad atrae la participación en las innovaciones didácticas, aunque su verdadero significado y potencial para mejorar va más allá de incorporar algo novedoso en el sistema; más bien, se relaciona con el mejoramiento de algún componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se le atribuye el adjetivo calificativo de innovadora, debido a un mejoramiento significativo que se estima al emplear herramientas cognitivas y entender que el aprendizaje está relacionado con la imaginación y las emociones.

Egan y Judson (2018) mencionan que las herramientas cognitivas sugeridas en sí, no son nuevas, pero la manera de entender y articular la comprensión sobre el desarrollo intelectual, vinculado a la imaginación y las emociones, es distinta a cómo se había comprendido la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza hasta el momento. Por lo tanto, el aspecto innovador del enfoque reside en mejorar la comprensión del proceso formativo y la ejecución de acciones para que esto suceda de la manera más efectiva.

A pesar de que existen diversas propuestas didácticas que buscan favorecer el aprendizaje significativo, la educación imaginativa también se distingue al alejarse de los enfoques tradicionales centrados en el docente o enfoques progresistas que son centrados en el estudiante. Por su parte, promueve una relación distinta entre la tríada pedagógica constituida por estudiante, docente y conocimiento (Van Manen, 2003). Esta relación es más bien cercana a la propuesta de Palmer (2017), quien impulsa una pedagogía centrada en la asignatura, o en el conocimiento que, a su vez, favorece el sentido de comunidad debido a que docentes y estudiantes se acompañan en el descubrimiento y el involucramiento imaginativo con relación al mundo que habitan.

Por otro lado, en relación a diversas experiencias del proceso innovador que se analiza, los hallazgos permiten ubicar diversas situaciones con respecto al diseño de planificaciones. La manera tradicional de planificar consiste en empezar de un objetivo, competencia a desarrollar o bien, en un aprendizaje esperado. En el caso de la didáctica imaginativa, se recomienda partir de explorar la conexión emocional del docente con el tema que va a enseñar (Egan, 2005; Egan y Judson, 2018). Esto responde a uno de los principios de este enfoque: el involucramiento afectivo e imaginativo del docente para propiciar el desarrollo de la imaginación del estudiante, donde existe la posibilidad de una planificación abierta, con perspectiva diferente.

En esta misma línea, Klafki (1995) argumenta la necesidad de reflexión previa del docente sobre la enseñanza para reconocer su significado en la vida del estudiante, antes de estructurar las actividades de una clase. No obstante, mientras este autor hace un mayor énfasis en la relevancia de contenidos para la vida del estudiante, Egan (2017) da un paso

atrás en este ejercicio de reflexión e invita al docente a pensar en la importancia de un tema en la vida del estudiante. Asimismo, varía el tipo de relevancia que sugieren ambos autores. Para Egan, la relevancia va orientada a aspectos afectivos e imaginativos, e inspira al docente a cuestionarse cómo un tema puede mover sus propias emociones, debido a la implicancia para el desarrollo de la imaginación y el intelecto.

En efecto, para este grupo de estudiantes, la planificación didáctica con 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), indican explícitamente qué herramientas cognitivas son las más adecuadas para diversos grupos de edades. 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.

También se destaca que, en cuanto a la actividad de la planificación, se identificó que el grupo de estudiantes tuvo dificultades al iniciar, debido al desconocimiento del formato y a que los pasos para desarrollar las actividades carecen de claridad o son lineales en la bibliografía sobre el tema. En este sentido, esto permite interpretar que, debido a las modificaciones que implican los principios de la educación imaginativa en el desarrollo de las planificaciones, hubo cierta resistencia inicial.

Por una parte, esto puede relacionarse con las etapas en el proceso didáctico de la práctica docente al incorporar nuevas estrategias identificadas por Gutiérrez-Delgado et al. (2018), quien sostiene que, en las experiencias de innovación, la comunidad docente en formación vive 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 se genera una nueva estabilidad.

A partir de esto, se observa que el grupo de estudiantes en esta innovación posiblemente llegó a la primera y segunda etapa del proceso, debido a que solamente tuvieron oportunidad de elaborar un ejercicio inicial y se desconoce si hay seguimiento en la incorporación de la educación imaginativa a la enseñanza. A pesar de que la resistencia puede considerarse como un factor que inhibe el ciclo innovador, para Fullan (2007) más bien representa parte del cambio educativo, ya que de otra manera es difícil que se viva este proceso con cierta indiferencia en relación al resultado.

De especial relevancia fue la definición de propósitos claros y pensar en los alumnos como estrategia para la planificación. A pesar de que el grupo de estudiantes tuvo dificultades

al elaborar las planificaciones, se aplicaron diversas estrategias para atender sus retos. Entre estas, una estrategia fue 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 entretenidas para niños y niñas, se sugiere profundizar en la forma en que se promueve la conexión imaginativa del estudiante con los temas que se enseñan. En este sentido, es común encontrar propuestas didácticas como la gamificación, la cual busca promover la enseñanza lúdica (Gutiérrez-Delgado et al., 2018; Tumbaco et al., 2022), aunque se destaca el riesgo de utilizar estrategias con la finalidad de propiciar una clase divertida.

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, se sugiere empezar con el significado emocional del tema (Egan, 2005; Egan, 2017; Egan y Judson, 2018). No obstante, es posible que para algunas estudiantes haya sido más sencillo empezar por una herramienta cognitiva, mientras que para otras fue más pertinente iniciar con una distinta. Asimismo, centrarse en lo que a niños y niñas les gustaría vivir en una clase fue otra estrategia. Aquí se considera 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 y el aprendizaje significativo (Rodríguez-Saltos, et al., 2020).

Un hallazgo más en la actividad de planificación radica en que el grupo de estudiantes empleó las herramientas cognitivas para promover el interés y la motivación de niños y niñas sobre los temas elegidos. De las herramientas cognitivas más utilizadas, destacan el juego y la dramatización, porque fueron más sencillas de incorporar y vincular con los temas. La evidencia empírica demuestra que es común el uso del juego como estrategia didáctica en 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 acerca de cómo futuros docentes han vivido el juego como herramienta cognitiva. Por otro lado, la dramatización permite involucrar la imaginación mediante la adopción de distintos roles, promoviendo la conexión de vida de niños y niñas con el currículum; de este modo, los contenidos se avivan (Wilhelm & Edmiston, 1998).

No menos importante es que, en cuanto a las cuestiones motivantes para el estudiante, se documenta cómo en el desarrollo de las tres planificaciones solicitadas, cada persona pudo elegir hasta tres temas diferentes. Esto permitió reconocer que seleccionaron temas de interés personal, lo cual se vincula a la motivación para el diseño de actividades. El interés se vio relacionado con la necesidad de abordar temas de educación básica: educación ambiental,

educación socioemocional o la lectoescritura. Otras personas seleccionaron temas que regularmente atraen a niños y niñas, como los animales del bosque.

Sobre esto, Egan (2005) sostiene que cualquier tema puede ser suficientemente interesante mientras se aborde desde su significado emocional. De esta manera, es posible que se transmitan las características que promueven el asombro del estudiante. En el contexto de uno de sus programas educativos, Egan (2017) argumenta que permitir al estudiante elegir un tema representa un riesgo, debido a que los intereses personales pueden variar. Mientras que los temas asignados, que a veces provocan poca curiosidad inicialmente, tienen el potencial de permitir una vivencia significativa.

Es pertinente señalar que, 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 las acciones que buscan promover la motivación del estudiante, lo cual es asociado al desarrollo personal y profesional, así como el deseo de aprendizaje y desarrollo del otro; en este caso, niños y niñas de educación básica.

Conclusiones

En el grupo de estudiantes, las motivaciones para participar en la línea temática de investigación sobre educación imaginativa están concentradas en el interés de conocer y dominar estrategias nuevas para enseñar; también señalaron que es atrayente el énfasis que se demarca en las emociones y la imaginación. De alguna forma, esto confirma lo que se advierte respecto a que son aspectos poco abordados durante la formación inicial docente.

Por su parte, la didáctica imaginativa es un enfoque teórico-práctico del cual podría beneficiarse el futuro profesorado, desde el inicio de su formación. Esto se debe a que moviliza las creencias y permite abrir posibilidades de acción al estudiante, que de alguna manera se han visto afectadas por la permanencia de enfoques tradicionales de enseñanza. 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 participó en esta innovación caracteriza a este tipo de planificación como aquella que se enfoca en utilizar herramientas cognitivas para generar y provocar emociones; esto supone una diferencia con el formato de planificación en la escuela normal, donde comúnmente se utiliza como punto de partida la definición de aprendizajes esperados.

Así, el grupo de estudiantes vivió el ejercicio de planificación con ciertas sensaciones de frustración, las cuales son asociadas de cierta forma con las dificultades que provocan los

cambios, aunque esto también produce cierta satisfacción en cuanto a sus logros acerca de culminar el reto que implicó diseñar planificaciones con los principios de la educación imaginativa. En tal sentido, se logra 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 mantienen relación con las actividades que más gustaron de sus planificaciones; es decir, aquellas que tienen más sentido dentro del tema que abordaron, pero también permitieron imaginar que podrían disfrutar sus niños y niñas mientras aprenden.

Ante el reto de planificar la enseñanza desde esta perspectiva innovadora y al enfrentarse a cambios propuestos, cada estudiante buscó centrarse en los propósitos centrales de la didáctica imaginativa y en las estrategias directas de este enfoque –como el uso de personajes ficticios para explicar–, pero también se apoyaron en estrategias que su formación otorgó, mientras también se vislumbra el esfuerzo vertido en comprender que no siempre se requiere utilizar todas las herramientas cognitivas. De forma complementaria, alcanzaron a entender otros aspectos claves que resalta la educación imaginativa: la necesidad de conectar conocimientos previos y las propias motivaciones.

Futuras líneas de investigación

De alguna forma, esto confirma lo que se advierte respecto a que son aspectos poco abordados durante la formación inicial docente.

Por su parte, la didáctica imaginativa es un enfoque teórico-práctico del cual podría beneficiarse el futuro profesorado, desde el inicio de su formación. Esto se debe a que moviliza las creencias y permite abrir posibilidades de acción al estudiante, que de alguna manera se han visto afectadas por la permanencia de enfoques tradicionales de enseñanza. 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 participó en esta innovación caracteriza a este tipo de planificación como aquella que se enfoca en utilizar herramientas cognitivas para generar y provocar emociones; esto supone una diferencia con el formato de planificación en la escuela normal, donde comúnmente se utiliza como punto de partida la definición de aprendizajes esperados.

Así, el grupo de estudiantes vivió el ejercicio de planificación con ciertas sensaciones de frustración, las cuales son asociadas de cierta forma con las dificultades que provocan los cambios, aunque esto también produce cierta satisfacción en cuanto a sus logros acerca de culminar el reto que implicó diseñar planificaciones con los principios de la educación imaginativa. En tal sentido, se logra 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 mantienen relación con las actividades que más gustaron de sus planificaciones; es decir, aquellas que tienen más sentido dentro del tema que abordaron, pero también permitieron imaginar que podrían disfrutar sus niños y niñas mientras aprenden.

Ante el reto de planificar la enseñanza desde esta perspectiva innovadora y al enfrentarse a cambios propuestos, cada estudiante buscó centrarse en los propósitos centrales de la didáctica imaginativa y en las estrategias directas de este enfoque –como el uso de personajes ficticios para explicar–, pero también se apoyaron en estrategias que su formación otorgó, mientras también se vislumbra el esfuerzo vertido en comprender que no siempre se requiere utilizar todas las herramientas cognitivas. De forma complementaria, alcanzaron a entender otros aspectos claves que resalta la educación imaginativa: la necesidad de conectar conocimientos previos y las propias motivaciones.

Referencias

- Avidov-Ungar, O. & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191 Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- 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. Doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Bedir, H. (2019). Developing a framework for the integration of 21st century learning and innovation skills into pre-service ELT teachers' practicum. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 828-843. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246514.pdf>
- Chodakowski, A. (2009). *Teaching made wonderful: Redesigning teacher education with imagination in mind* (Tesis doctoral, Simon Fraser University).
- Chodakowski, A., Egan, K., Judson, G. C., & Stewart, K. (2010). Chapter 1: Some Neglected Components of Teacher Education Programs. *Action in Teacher Education*, 32(5-6), 5-21. Doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.10519470>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Taylor & Francis Group.

- Colás Bravo, P., De Pablos Pons, J., Conde Jiménez, J., & Reyes de Cozar, S. (2018). Innovación pedagógica en la formación del profesorado apoyada por videos en red. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 163–186. Doi: <https://doi.org/10.6018/j/333111>
- Corni, F., & Fuchs, H. (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. Doi: <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, D., Siqueiros, M., y López, C. (2017). Diseño propuesta de titulación: Experiencia de estudiantes normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa. 1° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C210117-J152.docx.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Editorial Escuela Española.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2012). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- 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.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. John Wiley & Sons.
- Egan, K. (2017). *Aprendizaje en profundidad*. Ediciones Universidad Finis.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Narcea Ediciones.
- Egan, K., Bullock, S., & Chodakowski, A. (2016). Learning to teach, imaginatively: Supporting the development of new teachers through cognitive tools. *McGill Journal of Education* 51(3), 999-1012. Doi: <https://doi.org/10.7202/1039625ar>

- Fettes, M. (2005). Imaginative Transformation in Teacher Education. *Teaching Education*, 16 (1), 3-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1047621052000341572>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- 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. *Educación*, 54(2), 449-468.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *British Educational Research Journal*, 6, 3-36. Doi: <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>
- 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.
- 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/antiores/45/45_Delgado.pdf
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In Guskey, T. & Huberman, M., *Professional development in education: new paradigms and practices*. Teachers College Press.
- 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. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Larkin, M., & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. En: A Thompson & D Harper, *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners* (pp. 99-116). Oxford.
- Leal, D., Rojas, L., Ortiz, T. y Monroy, J. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427-443. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- López-Carrillo, D., Calonge-García, A., Rodríguez-Laguna, T., Ros-Magán, G., & Lebrón-Moreno, J. A. (2019). Using Gamification in a Teaching Innovation Project at the University of Alcalá: A New Approach to Experimental Science Practices. *Electronic Journal of E-learning*, 17(2), 93-106. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220168>
- Macanchí, M., Orozco, B. & Campoverde, M. (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/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. Doi: <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Manrique-Arribas, J. y Monreal Guerrero, I. (2019). La clase invertida y la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 132-136. Doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1670>
- Min, M., Lee, H., Hodge, C., & Croxton, N. (2022). What Empowers Teachers to Become Social Justice-Oriented Change Agents? Influential Factors on Teacher Agency toward Culturally Responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 54(5), 560–584. Doi: <https://doi.org/10.1177/001312452111027511>
- Moreno, A., Rodríguez, C., Gómez, G. y Ramos, M. (2020). Educational Innovation in Higher Education: Use of Role Playing and Educational Video in Future Teachers' Training. *Sustainability*, 12(6), 2558. Doi: <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons.
- Pérez, A.M. (2018). Generación de contextos creativos en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aguascalientes, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P658.pdf>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuentes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232.
- 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). 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-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Sánchez, G., Calzato, W. A., & Deveaux-González, C. P. (2020). El juego, lo lúdico en el aprendizaje: reflexiones sobre la formación pedagógica en un grupo de estudiantes de licenciatura. *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, 109.

- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 39-56. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1406>
- 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.
- 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. Doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1592
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez, E., Reyna, J., González, N., Hernández, M. y Uvalle, 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). Universitat de Lleida.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- 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. Doi: https://doi.org/10.18993/jcrdaen.20.1_21
- Wilhelm, J. & Edmiston, B. (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, and Integration Through Drama*. Heinemann Drama.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Metodología	Carolina López-Larios
Software	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello <<igual>>
Validación	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello <<igual>>
Análisis Formal	Carolina López-Larios
Investigación	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello <<igual>>
Recursos	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Curación de datos	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello <<igual>>
Escritura - Preparación del borrador original	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Escritura - Revisión y edición	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Visualización	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Supervisión	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello <<igual>>
Administración de Proyectos	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>
Adquisición de fondos	Carolina López-Larios, Edgar Oswaldo González-Bello, Daniela Covarrubias Capaceta <<igual>>