

# Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

Año 2 No. 2 Marzo 2018

ISSN: 2594-1003



2<sup>do</sup> Congreso Nacional  
de Investigación sobre  
Educación Normal



TECNOLÓGICO  
NACIONAL DE MÉXICO

DGESPE  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA  
EDUCACIÓN

## ***Acerca del CONISEN***

La Secretaría de Educación Pública, reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones Formadoras de Docente, en ese sentido, es necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo. Por tal motivo, tienen el propósito de organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

**Objetivos:** Impulsar la investigación en las Escuelas Normales, fortalecerla participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación, socializar los conocimientos generados y difundir los resultados de la investigación en la práctica docente y la actividad académica.

Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 2 Número 2, es una publicación anual, publicada y editada por el Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Av. Universidad #1200, 5º; piso Cuadrante 5-16 Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México, Tel. (55) 36002511 Ext. 65064, [d\\_vinculacion05@tecnm.mx](mailto:d_vinculacion05@tecnm.mx), Editor Responsable y Responsable de la última actualización de este número Mtro. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Av. Universidad #1200, 5º; piso Cuadrante 5-24 Col. Xoco, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Tel. (55) 36002511 Ext. 53570, [www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx), [www.conisen.mx](http://www.conisen.mx). Correo Electrónico: [asanchezca@nube.sep.gob.mx](mailto:asanchezca@nube.sep.gob.mx) [info@conisen.mx](mailto:info@conisen.mx). Teléfono: (55) 5536002511, Ext. 53570. Reserva de derechos al uso exclusivo No.04-2017-090614374600-203, ISSN: 2594-1003, ambos son otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Última actualización 01 de octubre de 2018.

## **Línea Temática 1. Innovación educativa en las escuelas normales**

### **Secuencia didáctica y adecuación curricular**

*Jeimy Aline Fragoso Pineda*

### **Las habilidades cognitivas de los normalistas en la producción de textos académicos**

*Petra Bautista Aroche*

### **Desafíos a los que se enfrentan los jóvenes normalistas de nuevo ingreso**

*Esmeralda Dionicio García*

### **Comprensión de textos de normalistas: estudio diagnóstico**

*Mirián Adriana Noriega Jacob*

### **¿Ser docente, vocación, tradición, formación?... acción oculta en la escuela normal.**

*Eduardo Noyola Guevara*

### **Trayectorias formativas de los formadores de docentes en la ENVM**

*María Guadalupe Guzmán Villa, Marissa Peña Calva, María De Lourdes Ramírez Rodríguez*

### **Emociones en la formación docente**

*Yadira Alonso Olivar, Jorge Arturo Azpilcueta Hernández, Maritza Trejo Urieta*

### **Formación ciudadana: herramienta para construir la democracia desde la escuela**

*Jesús Ortiz Figueroa, Catalina Guadalupe Ortiz Macías, Juan Carlos Madrueño Pinto*

### **Las representaciones sociales sobre la formación docente de formadores de maestros**

*Alberto Manuel Rangel Domínguez, Ricardo Javier Hernández Dimas, Norma Alicia Leal López*

### **Propuestas de mejora en la formación docente: evaluación del desempeño**

*Diana Karina González López*

### **Sentidos de la formación en los docentes de la ENBIO**

*Carvente Flores Erika, Hernández Soriano Jaime Antonio*

### **Comparación del nivel de comprensión lectora en estudiantes normalistas de Guadalajara**

*Mario Ángel González, Francisco Javier Pedroza Cabrera, Claudia Liliana Vázquez Juárez*

### **Formas de procesar la diferencia y el derecho a la no discriminación**

*Martha Olivia Juárez Roque*

### **Construcción de una tesis: perspectivas de estudiantes y docentes en la BYCENES**

*Martha Lizeth Tequida López, Yazmín Guadalupe Soto Medina, Luis Antonio Álvarez Nájera*

**La reflexión en acción: una propuesta para la formación de formadores en matemáticas**

*Ana Rosa Arceo Luna, David Alfonso Páez*

**Enfoque afectivo en la formación de docentes de educación básica**

*Miguel Antonio Aguirre Medrano*

**¿Qué profesores estamos formando? La formación de profesores normalistas desde la OPD**

*Carlos Alberto Reyes De La Cruz*

**Adecuaciones curriculares al curso de educación física plan de estudios 2012 preescolar**

*José Manuel Guerrero Carrasco, José María Huitzil Suárez, Lucila Araceli Gil Galindo*

**Cultura y alfabetización digital de los estudiantes normalistas**

*Jesús José George Dávila, Guadalupe Badillo Márquez, Gumecindo Orduña López*

**Grupos progresivos: una estrategia para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés**

*Ma. Guadalupe Martínez Ortiz, Cyomara Inurrigarro Guillén, Hilda Alicia Guzmán Elizondo*

**La construcción de significados sobre la RIEB en docentes de educación primaria: las experiencias en colima**

*Maritza Soto Barajas*

**La evaluación de aprendizajes por competencias en práctica profesional: investigación-acción**

*Socorro García Martínez, Fernando Sánchez Estrada, Rosa María Mendoza Cortés*

**La formación científica básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

*Moisés Cruz Ventura, Jorge Bastida Muños, Alejandro García Oaxaca*

**Los organizadores gráficos para enseñar la formación científica básica en educación primaria**

*Roxana Sánchez Lorandi, Moisés Cruz Ventura, Jorge Bastida Muños*

**Argumentación y habilidades investigativas de los estudiantes de una escuela normal**

*Suemy Leticia Rivero González, Zuleima Olguín Velasco*

**El modelo serafines: propuesta de intervención educativa en la formación de formadores**

*Esperanza Margarita Martínez Becerra*

**Representaciones sociales sobre documentos de grado. Escuela Normal 2 de Nezhualcóyotl**

*Alberto Sebastián Barragán, Yolanda Guadalupe Máximo Bastida, José De Jesús Andriano León*

**Didáctica de las herramientas fundamentales para el aprendizaje en la formación inicial**

*German Walters Meraz*



**Competencias socioemocionales en educadores físicos en formación: la importancia del autoconcepto**

*José Pablo Siqueiros Aguilera, Martha Olivia Peña Ramos, Jesús Enrique Mungarro Matus*

**Estudio documental del portafolio como herramienta reflexiva para valorar las competencias profesionales en la formación inicial**

*Irma Inés Neira Neaves, José Silvano Hernández Mosqueda, Hilda Margarita López Oviedo*

**Experiencia de formación en la maestría en docencia transdisciplinaria en educación básica**

*Martina López Valdovinos, Eréndira Camargo Cintora*

**Proyectos de enseñanza socioformativos: teoría y metodología para la educación normal**

*José Manuel Vázquez Antonio, Jennifer Vázquez Antonio, Leticia Gallardo Montiel*

**Articular la formación inicial de docentes con el desarrollo de competencias pedagógicas**

*Juan Antonio De La Cruz Y Trejo, Cecilia Reyes Olivans, Cynthia Margarita Ovalle Vásquez*

**La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente**

*Edith Linares Alemán*

**La tutoría en educación superior. Una experiencia en el posgrado**

*José Francisco Nava Gallegos, Leticia Serna Niño*

**Construcción del conocimiento compartido, una mirada desde la filosofía de la educación**

*Juan Gutiérrez García*

**Las competencias de inclusión educativa en la formación docente**

*Juan Manuel Rodríguez Tello, Ismael Huber Méndez Orta, Lucero Márquez Gámez*

**El camino a ser docente: desde la experiencia de una docente en formación**

*Guadalupe Del Rosario Martínez Aguilera, Claudia Isabel Obregón Nieto, Julián Saavedra López*

**Tópicos para la formación de profesionales para las escuelas multigrado**

*Miguel Ángel Vértiz Galván, Nelly Del Pilar Cervera Cobos, Mónica García Hernández*

**El enfoque por competencias de los formadores de docentes**

*José Antonio García Mora, Eduardo Mora Vello, Miguel Santos Abraján*

**Estrategias para el fortalecimiento de la evaluación de los aprendizajes en nivel preescolar**

*Jacqueline Mena Osorio*

**Importancia de la educación artística en la formación de docentes de primaria**

*Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez, Diana Teresa Quiroz Canales, Mauricio Martínez Cedillo*

**Dos años de resultados**

*Sandra Edith Tovar Calzada, Edgar Omar Gutiérrez, Sergio Eduardo Ángel Vázquez*

**La formación docente. Un análisis comparado entre lo público y lo privado**

*María Del Rosario Bringas Benavides, Jorge Pérez Mejía, Rosa María González López*

**Emociones y autoestima. Una experiencia en la EIB**

*Alma Guadalupe Góngora Magaña, Geovany Jesús Cruz Góngora, Georgina Del Carmen Cámara Gutiérrez*

**Evaluación: un desafío en la formación inicial docente. La perspectiva de estudiantes de la BENV**

*Alejandro Edder Verdejo Servín, Sandra Verónica Melo Rodríguez, Víctor Hugo Meza Cruz*

**Identidad profesional de docentes en formación: una mirada desde sus experiencias**

*Laura Cariño Sánchez, Laura Susana Acosta Pérez, Margarita Botis Ortega*

**Identidad y vocación en los normalistas al iniciar su formación profesional**

*Ríos Ochoa Rodolfo, Mejía Figueroa Jesús Carlos, Navarrete López Gutberto Ezequiel*

**Innovar en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales: estudio de caso**

*José David Morales Díaz, María Teresa Mendoza Cardozo, Elizabeth Salgado Flores*

**Creencias docentes acerca del acompañamiento para la elaboración del informe de práctica profesional**

*Hernández Belmonte Sergio Hugo*

**La práctica reflexiva a partir del análisis del trayecto de práctica profesional**

*Carlos Ramírez Silván, Carlos Jiménez Rosales, Eugenia Sebastiana Del Rosario Domínguez Estrada,*

**Escuela normal rural: formación e idoneidad**

*Darney Mendoza Morales, Ivett Maurita Mendoza Alegría, Nadia Minor Ferra*

**Evolución de la práctica docente del estudiante en formación inicial**

*C. María Gabriela Soto Del Valle, Lep María Del Carmen Pérez Álvarez, Juana Eugenia Martínez Amaro,*

**Dominio de los contenidos de enseñanza. Una competencia profesional en la formación inicial de docentes**

*Benítez Galindo Luis, Ramírez Escobar Masiel Mauricio, Fuentes Favila Luis Macario*

**Imaginario social de los estudiantes de nuevo ingreso a las escuelas normales**

*Graciela Romero García, Ma. Cristina Herrera Tovar, Alicia Reyes Medrano*

**La formación de la competencia ética de los estudiantes normalistas**

*Miguel Ángel Reyes Martínez*

**Acciones de tutoría para atender las necesidades de formación de estudiantes normalistas**

*Mario Alberto Baas Lara, Ileana Emiré Carrillo Peraza, Amira Cámara Cortés*

**Contextualización de la enseñanza a nuevas necesidades socio-educativas a través de la formación continua**

*Magdaleno Zarazúa Navarro*

**Paradojas de la diversidad: el discurso de los actores**

*Fabiola Hernández Aguirre, Imelda Álvarez García, Edgar Antonio Gutiérrez Salgado*

**Implicaciones del estudiante normalista de octavo semestre**

*Armando Martínez Contreras, Sergio González Isidro, Rafael Rodríguez González*

**Alcance de competencias profesionales en docentes en formación para jardín de niños y primaria**

*Reyna Amalía Martínez Muñoz, María Del Rosario Camacho Jiménez, Mayra Beatriz Ortiz Rodríguez*

**Autoformación y representaciones sociales de los formadores en la escuela normal, estudio en caso**

*Luis José González Varela, Citlali Romero Villagómez*

**Formación docente para la educación inclusiva. Tarea pendiente**

*Elizabeth Muñoz Rodríguez, Melba Bringas Hidalgo, Nayeli Cossío Vázquez*

**La enseñanza de las matemáticas como elemento identitario de estudiantes normalistas**

*Román Ricárdez Ricárdez, Daniel Hernández Díaz*

**Autovaloración de práctica docente**

*José Bernardo Sánchez Reyes, Laurencia Barraza Barraza*

**Formación profesional docente en las escuelas normales: retos académicos, sociales y éticos**

*Irazema Edith Ramírez Hernández, Betsy Soto Pérez, Angélica Victoria Tercero Velasco*

**Representaciones sociales del buen profesor por alumnos de licenciatura en educación primaria de BYCENES**

*Karlos Maas Fonseca, Héctor Adrián Echeverría López, Luis Fernando Castelo Villaescusa*

**El desarrollo de la competencia reflexiva en la MIEEB**

*Alicia Dávila Gutiérrez, Rosalba Ramírez Castañeda, Isabel Monroy Plata*

**La tutoría: objetivos y funciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes**

*Ruth Montes Martínez, Claudia Margarita Paz Reboloso, Berenice Aguilar Rosales,*

**Formación de estudiantes en la licenciatura de educación inicial en Puebla**

*Mirna Martínez Solís, Claudia Rodiles Álvarez Manilla*

**La práctica reflexiva en la elaboración del informe de prácticas profesionales**

*Carlos David Siñuentes Castañeda, Rafael Rodríguez González, Sergio González Isidro*

**Análisis situacional del perfil docente frente a las demandas educativas, caso ENRGEZ**

*Ferrer Aragón Saul, Martínez Delgado Armando, Nolasco Franco Yuvirasi*

**La preparación didáctica del docente formador**

*Rogelio Kim Kim, Salas Feregrino Irma, Ma. Susana Montero López*

**Teorías implícitas y pensamiento metafórico de profesores egresados de la BYCENES**

*Blanca Julia Silva Ballesteros, Silvia Lorena Cruz Rodríguez, Héctor Adrián Echeverría López*

**El proceso cognitivo de la atención en la práctica del docente novel**

*Cyomara Inurrigarro Guillén, Benito Delgado Luna, Rafael Alberto González Porras*

**La construcción de la identidad docente de los estudiantes de la ENUFC**

*Teresa Peña Rodríguez, Rocío Acosta Jaimes, Yadira Alonso Olivar*

**Evaluación del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes normalistas**

*Hernán Hernández Ayala, Samuel Inzunza Tapia, Jorge Trujillo Segoviano*

**Estrategias didácticas con títeres para minimizar conductas agresivas en niños de preescolar**

*Jaime Quijada Florentino, Silva Ballesteros Blanca Julia, Castelo Villaescusa Luis Fernando*

**Evaluación de tutoría en el Instituto Jaime Torres Bodet: perspectiva del tutorado**

*Carmen Arely Merino Loza, , ,*

**La práctica reflexiva en la transformación del sujeto docente y estudiante**

*Isabel Monroy Plata, Alicia Dávila Gutiérrez, Xóchitl López Cano*

**La función del docente tutor: impacto en la profesionalización del licenciado intercultural bilingüe**

*Carmen León Rodríguez, Nancy Ordoñez Robles*

**Situación problema. Punto de partida en el diseño de la planeación didáctica**

*Yeny Jazmín Ocampo Tapia, Henide Viridiana Honorato Vara*

**La intervención docente en la construcción del portafolio de aprendizaje**

*Nadya Edith Rangel Zavala, Dalia Elena Serrano Reyna, Víctor Hugo Vázquez Reyna*

**La formación docente para favorecer el enfoque moderno de enseñanza-aprendizaje de matemáticas**

*Gamboa Robles Marco Antonio, María Belén Félix Bringas, María Julieta Maldonado Figueroa*

**Las conceptualizaciones de formar educadoras en la licenciatura de educación preescolar**

*Martha Sánchez Tablas, Teresa Peña Rodríguez*

**Expectativas del estudiante normalista frente la escuela telesecundaria y sus tutores**

*Valentín Félix Salazar, Mireya Rubio Moreno, Gloria Castro López*

**Formación de valores en los estudiantes de la licenciatura de educación especial**

*Stalin Santos Murga, Lucrecia Mondragón Sosa*

**La mediación pedagógica en las normales: un reto por asumir**

*García González Gloria Ivonne*

**Desarrollo de metacognición a través de las etapas de asimilación del conocimiento**

*Daniela Patricia Martínez Hernández, Basilio Vargas Cervantes,*

**Los cuerpos académicos en la formación de investigadores**

*Karina Alejandra Cruz Pallares*

**Ética docente aplicada, un aspecto insoslayable en la formación de formadores**

*José Martín Hurtado Galves, María Concepción Leal García*

**Formación en LSM a través de libros de actividades en la BECENE**

*Juan Carlos Rangel Romero, Martha Patricia Mireles Alemán*

**Rotación directiva en la conformación de equipos de trabajo y logros académicos**

*Pedro Emilio Guzmán Cervantes, Raymunda Leticia Trejo Hernández, Teodora Delgado Morales,*

**Áreas de oportunidad en tesis de investigación en una escuela normal**

*César Augusto Cardeña Ojeda*

**Escuelas de tiempo completo: desafío para las escuelas normales**

*Pedro Emilio Guzmán Cervantes, Sylvana Padilla Ramírez, Clara Ivett Guerrero Flores*

**Análisis exploratorio y valoración del perfil de egreso: plan de estudios 2012**

*Hilda Margarita López Oviedo, Irma Inés Neira Neaves, Martha Ibáñez Cruz*

**Ética profesional de los estudiantes de la BYCENES**

*Ríos Ochoa Rodolfo, Navarrete López Gutberto Ezequiel, Rivera Kisines Claudia Rocío*

**El diagnóstico psicopedagógico de los alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura en educación primaria**

*Claudia León Rodríguez, Carlos Gerardo Brabata Domínguez, Alfonso Serra Domínguez*

**Construcción y reconocimiento de la identidad profesional del licenciado en educación inicial**

*Geider Joel Solís Itz*

**Inteligencia emocional y formación de profesores de educación básica**

*José Manuel Arredondo Chávez, Ramón Berumen Martínez, Jesús Lamberto Martínez Aldana*

**Innovación observacional y teórica desde la asignatura de sujeto y formación profesional**

*Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez, Noé Carmona Moreno, María Del Consuelo Silva López*

## **Línea Temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales**

### **Documentos recepcionales, enseñanza de la lectura-escritura y alumnos con discapacidad intelectual.**

*Georgina Águila Pastrana, Alejandra Avalos Rogel, Liliana Elizabeth Grego Pavón*

### **Actitudes y valores necesarios para la formación como licenciado en educación especial.**

*Liliana Aidé Galicia Alarcón, Luz María Cortés Ramos*

### **Perfil de egreso del futuro profesor de educación primaria: ¿real o ideal?**

*Rubio Moreno Mireya, Castro López Gloria, Félix Salazar Valentín*

### **La práctica docente para favorecer las competencias profesionales de los estudiantes de la ENCH.**

*Dra. Angelita Juárez Martínez, Armando Gerardo Flores Lagunas, Javier Antúnez Montoya*

### **Propuestas didácticas de los docentes en formación para favorecer el pensamiento científico.**

*Ma. Blanca Montaña Luna, Elvira Jaramillo Monterrubio*

### **Práctica docente reflexiva en la centenaria escuela normal Ignacio Manuel Altamirano.**

*Stalin Santos Murga, Lucrecia Mondragón Sosa*

### **Modelo de Toulmin en el diseño de propuestas didácticas para enseñar matemáticas.**

*Arely Morales Ayala, Dora Karina Pérez Hernández, Alondra Sánchez Colula*

### **Práctica docente en la primera generación de Educación Especial: Condiciones contextuales.**

*Alejandro Moreno Lozano, Aida Edna Amezcual Gutiérrez, Jaqueli*

### **La evaluación con exámenes: Análisis de su práctica en la Escuela Primaria.**

*Javier Iván Aguilera García, Cecilia Aldaz Ponce*

### **La evaluación como competencia profesional en la formación docente inicial.**

*Sergio Adolfo Dueñas García, Néstor Ricardo Vega Medina, Francisco Rodríguez Gómez,*

### **Identidad Profesional, rasgo a fortalecer en los docentes en formación.**

*Nancy Miriam Salmerón Mosso, Josefina Herdosay Salinas, Rosa Iris Soberanis Serrano*

### **La web 2.0 como recurso para elevar el nivel de apropiación tecnológica.**

*Angélica Fabiana Oviedo Mandujano, Arnoldo Lizárraga Juárez*

### **El portafolios, evaluación de videos de práctica docente.**

*Berta Pacheco Villavicencio, Pedro Andrés García Pacheco, Edith Nallely Ramos García*

### **La formación en investigación educativa de los estudiantes de la BENEPJPL.**

*Perla Lizeth Córdova Valenzuela, Jihan García-Poyato Falcón, Nayeli Jesús Soto López*

**Una mirada hacia la importancia de la observación en la práctica docente.**

*Alondra Monserrat Ortiz Jaramillo, María Fernanda Martínez Becerra, Guadalupe Minerva Castillo Hernández*

**La configuración de saberes docentes en estudiantes normalistas.**

*Aguilera Moreno Maricruz, Rafael Ballesteros Zoila, Gutiérrez Álvarez Edith*

**Los nuevos maestros: Grado de satisfacción durante el ciclo escolar 2016-2017.**

*Juan Manuel Vázquez Molina, Blas Alberto Gómez Heredia, Javier Sáenz Gutiérrez*

**Instrumentos de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes normalistas.**

*Héctor Eliseo García Fernández, Jorge Galván Arellano, Joel Martínez Gómez*

**Escuelas multigrado, una oportunidad para innovar la licenciatura en educación primaria.**

*Betzabé Leticia Bravo Flores, Jorge Arturo Azpilcueta Hernández*

**La relación teoría-práctica en las prácticas de formación de maestros: presentación de un instrumento para su análisis.**

*Rocío Rodríguez Loera, Javier Onrubia Goñi*

**Enseñanza de matemáticas con material Montessori a estudiantes de una primaria pública.**

*Calva Estrada María Cristina, Quijano Magaña Dulce Del Rosario, Estrella González Julio Antonio*

**Efectos de usar estrategias para atender Inteligencias Múltiples en niños de Primaria.**

*Rodríguez Vázquez Margarita Del Carmen, Quijano Magaña Dulce Del Rosario, Landi Isabel Padrón Solís*

**Racionalidad crítica de Freire aplicada en los procesos de lectura y escritura.**

*Ibeth Guadalupe Tamayo Leyva*

**Las prácticas profesionales en la formación de maestros.**

*Profesor Francisco Careaga Domínguez, Manuel Salvador Romero Navarro, Luis Aguilar Bastida,*

**"Valoraciones transitorias". Expectativas, relevancia y propuestas formativas del profesor novel sobre la experiencia normalista.**

*Erick Zorobabel Vargas Castro*

**La construcción del conocimiento mediante el feedback en la formación docente.**

*Cecilia Ortega Díaz, Antonio Hernández Pérez*

**El Desarrollo del Pensamiento Crítico durante la Formación Docente; Percepciones Estudiantiles.**

*Israel Moreno Salto, Oscar Damián Blañhir Ramírez*



**Subjetividad e identidad profesional del estudiante normalista en sus prácticas pedagógicas.**

*Liliana Elizabeth Grego Pavón, Alejandra Ávalos Rogel, Georgina Águila Pastrana*

**El proceso didáctico de los maestros normalistas.**

*Patricia Guadalupe Chávez Flotte, Aldo Sáen Flores, José Elías De León Arellanes*

**Experiencias de los estudiantes normalistas con la ciencia durante su educación básica.**

*Milagros Ma. Socorro Manteca Aguirre, Audelia Rosalba Vieyra García*

**Sistematización y reflexión de la práctica docente: condiciones para la mejora profesional.**

*Silverio Brito Patiño, Gabriel Vargas Colchero, Jorge Honorato Flores*

**Actitudes de los alumnos hacia la promoción de los Procesos Metacognitivos.**

*Vanessa Paola Romo Esparza, Guillermo Parga Guillé*

**La enseñanza del inglés en primer grado de primaria.**

*María Lizbeth Sánchez Huerta, Víctor Manuel Galán Hernández,*

**Prácticas de evaluación del aprendizaje en los CENDI de Mérida, Yucatán.**

*Dayane De Los Ángeles Matos Flores, José Ladislao López Osorio, Jorge Alberto Ramírez De Arellano De La Peña*

**Importancia del hábito de la lectura en la formación docente.**

*Maximiliano Que Rivero, José René Torres Cuc*

**Relaciones de poder: realidades al interior de una escuela normal.**

*Bertha Lisset Balderrama Legarreta, Claudia Elizabeth Sandoval Arguello, Soledad Díaz Ibarra,*

**Los proyectos socioeducativos en la formación de Licenciadas en Educación Preescolar**

*Adriana Torres Frutis*

**Transversalidad como alternativa de innovación curricular en la educación.**

*América Nohemy Castañeda Villegas*

**RECREA posibilita cuestionar el conocimiento práctico. Experiencia en la formación de educadoras.**

*Kena Vásquez Suárez, Elisa Contreras Hernández, Andrea Morales Caal*

**Practica reflexiva: hacia la gestión del pensamiento crítico.**

*Minerva Montes Espinoza, Arantza Salgado Manzano, Katherine Rebeca Martínez Domínguez,*

**Satisfacción por la formación recibida en programas educativos en el CAM Durango.**

*Juan José Rodríguez Lares, Olga Cristina Soto Soto, José Jesús Alvarado Cabral*

**Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva.**

*José Gutiérrez Delgado, Francisco Jacob Gómez Contreras, Lic. Carlos Gutiérrez Ríos*

**Los saberes del formador de docentes en el Plan de estudio 2012.**

*Caballero Merlín María Del Refugio, Cruz Ruiz Nohelia, Hernández Hernández Patricia*

**Casino matemático: Basado en proyecto situado para el aprendizaje de las matemáticas.**

*Alma Del Consuelo Espinosa Zárate, Alejandro García Oaxaca*

**Análisis y reflexiones de la observación participante en la formación inicial docente.**

*Giselle Marisol Quiroz Rodríguez, Ricardo Omar Torres Cortez, Osvaldo Ortiz Jaramillo,*

**Práctica docente una experiencia desde la educación para la sustentabilidad.**

*Sonia Vargas Almazán, Adriana Martínez Martínez*

**Estrategias docentes en educación superior.**

*Marcela De La Concepción Mireles Medina, Dalía Elena Serrano Reyna, María Esther Pérez Herrera*

**El diseño de la situación problema como centro de la planeación didáctica.**

*Carina María García Ortiz, Martha Yolanda Monzón Troncoso, Magali Hernández García,*

**Las prácticas profesionales, un camino de mejora en la formación docente.**

*Laura Ramírez Jaramillo, Erika Cortés Severiano, Emanuel Rodríguez Rodríguez,*

**Diagnóstico sobre los factores familiares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de Baja California.**

*Mónica López Ortega*

**Planificación por proyectos: un reto en la formación de los nuevos docentes.**

*Jessica Marlene Gardea Payan, Javier Sáenz Gutiérrez,*

**Motivos de ingreso a la docencia en formación inicial para educación especial.**

*Gamboa Robles Marco Antonio, Adrián Israel Yáñez Quijada, María Angélica Quiroz Leyva,*

**El curriculum y la construcción cultural en las prácticas educativas.**

*María Del Pilar Güentella Sosa*

**Significados del debut como maestros de estudiantes normalistas.**

*Edith Gutiérrez Álvarez, Inés Lozano Andrade, Zoila Rafael Ballesteros,*

**Estudio de satisfacción de egresadas de Educación Especial del BINE 2017.**

*Luis Ricardo Ramos Hernández, Sibiú Sánchez Barrera*

**Tipo e instrumento de evaluación empleado por estudiantes normalistas en secundaria.**

*Isaac Abisaí Hernández Mijangos*

**Análisis crítico de las prácticas de evaluación y docencia en la ENOL.**

*Juan Manuel Torres Delgado, Arturo Aguilar Villegas, Martín de Jesús Ávila Berbena*

**Actitudes de los alumnos hacia la enseñanza de las habilidades socioemocionales.**

*María Nayeli González Rodríguez, Guillermo Parga Guillén*

**Obstáculos para el desarrollo del pensamiento numérico. Alumnos de la escuela secundaria.**

*Rosaura Díaz Contreras, Yessica Martínez Miranda, Daniela Sánchez Manjarrez*

**Intervención docente para fortalecer el descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora.**

*Elizabeth Morales Medrano, Fernando Bernal Acevedo*

### **Línea Temática 3. Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria**

#### **Las asignaturas cocurriculares de inglés en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.**

*Yolanda Coral Martínez Dorado, J. Loreto Ortiz Arredondo, Tiburcio López Macías*

#### **El papel clave del docente ante el nuevo modelo educativo: las emociones y la cognición ante la creatividad.**

*Ana Karen Alfaro Romero*

#### **Características de los normalistas de nuevo ingreso por su capital cultural.**

*José Manuel García Hernández, Susana Martínez Martínez, María Guadalupe Santos Rebollar*

#### **La educación socioemocional en la formación docente**

*Claudia Navarro Corona, Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante, Gabriela Mora*

#### **La Educación Sexual como desafío en Educación Básica. Una mirada desde Aguascalientes.**

*Alejandra Bravo Ponce*

#### **¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso.**

*Jihan García-Poyato Falcón, Graciela Cordero Arroyo, Edna Luna Serrano*

#### **El proyecto socioeducativo: una experiencia de formación docente.**

*Nora Imelda González Salazar, Ma. Antonia Hernández Yépez*

#### **El portafolio como estrategia innovadora en la formación inicial del estudiante normalista.**

*Dina Verónica Gallegos Fernández, María Luisa Ramón Rodríguez*

#### **Concepciones de docentes en formación inicial, frente al nuevo modelo educativo.**

*Gloria Guadalupe Orozco Carbajal, Jorge Mario Soto Moreno*

#### **Articulación del modelo educativo 2017 con las escuelas normales. Caso educación socioemocional.**

*Martín Muñoz Mancilla, Emanuel Rodríguez Rodríguez, Enrique Delgado Velázquez*

#### **Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes: Propuesta.**

*Juan Carlos Madrueño Pinto, Catalina Guadalupe Ortiz Macías, Jesús Ortiz Figueroa*

#### **Factores que inciden en la elección de la licenciatura en educación preescolar: un estudio de caso.**

*Esmeralda Jiménez Fuentes, J. Jesús Albarrán Benítez, Vianey Muñoz Santacruz*

#### **Panorama de la formación normalista de educación primaria ante la competencia digital planteada en el nuevo modelo educativo.**

*Carolina Janet Albornoz Castillo, Hugo Salvador Flores Castro*

**Rediseño curricular de la educación normal: perspectivas del trayecto formativo práctica profesional.**

*Magali Hernández García, Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz*

## **Línea Temática 4. Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje**

### **Literatura juvenil, un vehículo para fortalecer la comprensión lectora en educación secundaria.**

*Belem Reséndiz Núñez, Armando Balcázar Orozco, Jorge Ramírez Condado*

### **Evolución de las normales ante PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos.**

*María Guadalupe Siqueiros Quintana, José Ángel Vera Noriega, Gloria Del Carmen Mungarro Robles*

### **Los organizadores gráficos para enseñar la formación científica básica en educación primaria.**

*Roxana Sánchez Lorandi, Moisés Cruz Ventura, Jorge Bastida Muños*

### **Estándares para la mejora de la gestión escolar del BINE Puebla. Propuesta de intervención educativa desde la supervisión 003.**

*Sandra Aguilera Arriaga, José Carlos Bernabé Corona Campillo, Ameth Rueda Girón*

### **El curriculum flexible para la calidad e innovación en la formación de profesionales de la educación**

*Tiburcio López Macías, Ma. Renata Dolores Paniagua Picasso, Leticia Romero Domínguez*

### **Las prácticas de valor en la formación docente.**

*Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante, Gabriela Mora, Cristina Adriana Espinoza Cruz*

### **Dimensión pedagógica de la supervisión en preescolar, significado desde sus actores.**

*Juan Gutiérrez García, Martha Guadalupe Mendoza Cázares*

### **Convivencia escolar sana: las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une.**

*Glenda California Romero Creano, Gloria Alejandra Peña Valtierra*

### **Satisfacción de estudiantes normalistas en una experiencia de formación y docencia interinstitucional.**

*Karla Verónica Figueroa Carranza, Guadalupe Gastelum Gutiérrez, Graciela Cordero Arroyo*

### **La concepción docente sobre las relaciones de género en Telesecundaria.**

*Marco Antonio Vargas Quezada, Julio Cesar Leyva Ruiz*

### **Comunidades de aprendizaje como sujetos colectivos: el caso de los cuerpos académicos.**

*Alejandra Avalos Rogel, Adrián Aguilera Aguilar, Edith Gutiérrez Álvarez*

### **Necesidades académicas en los estudiantes del BINE. La experiencia del Programa Asesoría Académica.**

*Nieves Cisneros Alejandra, Hernández Cabrera Benjamín*

### **Formación de valores para la convivencia en la escuela primaria.**

*América Guadalupe Soto García, Jonatan Fernando Flores Victorino, José Bernardo Sánchez Reyes*

**Programa Institucional de Seguimiento de Egresados: propuesta de mejora continua en BENERZ.**

*Mtra. Gabriela Lugo Solano*

**Las comunidades de aprendizaje como camino a la inclusión.**

*Maribel Paniagua Villarruel, María Úrsula Palos Toscano*

**La generación de comunidades de aprendizaje en la formación de formadores.**

*Martha Nictze-Ha Frías Lara*

**Generación de Contextos Creativos.**

*Ana María Pérez Olvera*

**Proyecto de enseñanza: experiencia de innovación metodológica para transformar la práctica docente.**

*Raymundo Murrieta Ortega, Mónica Gutiérrez Damián, María De Lourdes Guadalupe Galindo Ramírez*

**Capacitación del Programa Nacional Escuelas de Verano: Percepción de los estudiantes normalistas.**

*María de los Ángeles Martínez Hurtado, Peral Sánchez Graciela Isabel, Silva Ballesteros Blanca Julia*

**Tutoría académica, estrategia de mejora para la formación profesional de docentes.**

*Henide Viridiana Honorato Vara, Yeny Jazmín Ocampo Tapi*

**Contexto sociofamiliar de estudiantes normalistas del Estado de Aguascalientes.**

*José Matías Romo Martínez, Alejandra Infante Blanco*

**Apreciación de fenómenos físicos y biológicos a partir de las artes visuales en la escuela secundaria.**

*Marisol Sandoval Ríos, Josué Gutiérrez González, Maribel Dessens Félix*

**Formadores de docentes reunidos en red: análisis de su producción académica.**

*Gloria Castro López, Efrén Viramontes Anaya, Valentín Félix Salazar*

**Familia y el consumo de riesgo de alcohol en sus adolescentes de secundaria. Proyecto de intervención.**

*Gustavo Ibarra Hurtado*

## **Línea Temática 5. Uso de las TIC en procesos formativos**

### **Experimentación, modelación y simulación matemática en la formación de profesoras de telesecundaria.**

*Alberto Santana Ortega, Ana Luisa Gómez Blancarte, Oscar Nelson López López*

### **Trabajar colaborativamente para fortalecer los principios del conteo en niños preescolares.**

*Edmundo Darío Soteno Tahuilán, José Guadalupe Garduño Hernández, David Morales Lagunas*

### **Análisis de la plataforma Moodle en la formación docente inicial.**

*Miguel Antonio Aguirre Medrano*

### **Creencias de autoeficacia y uso de tecnología en profesores de educación preescolar.**

*María Del Rosario Reyes Cruz, Minerva Díaz Mendoza, Abelardo Miguel Castillejos García*

### **Las TIC: estrategias para propiciar actitudes positivas en el aula.**

*Palomo Sulub Edwin Amílcar, Ancona Vázquez Ariadna Jhozelyn, Aguilar Sáenz María Carolina*

### **Entornos de aprendizaje ubicuo, experiencia innovadora en la enseñanza de las matemáticas**

*Diana Olivares Tochiuitl, Felipe Bermejo Herrera*

### **Uso de TIC en los procesos formativos de la Licenciatura en Educación Preescolar**

*José De Jesús Andriano León, Rita Yañez Garnica, María Del Carmen Castillo Salazar*

### **De la formación presencial a la virtual. Un caso por contingencia natural.**

*Ana Eugenia Ruiz Camacho, Mirna Martínez Solís, Alma Patricia García Llamosas*

### **Impacto de programa en modalidad virtual en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela normal del noroeste de México.**

*Abraham Madero Carrillo, Reynaldo Angulo Avalos, Daniela Fimbres Celaya*

### **Desarrollo de ODAS con el uso del Exelearning y JClíc: una propuesta para las Normales.**

*Gustavo Wong Cervantes, Alhelí Segovia Sánchez, Mauro Ismael Juárez García*

### **El uso de Gocongr como herramienta que fortalece la formación docente.**

*Silvia Mendoza Curiel, Lina Xóchitl García Sánchez, Melecio Roberto Guzmán Ortega*

### **Retos de los Libros de Texto Gratuitos en la Era Digital.**

*José Martín Montes Ortega*

### **Uso de las TIC en la práctica docente de la ENEP.**

*Donathelly Matus Morales, Rosalinda Toledo Chiñas, Iván Jorge Sandoval Ortiz*

### **Portafolio electrónico en el desarrollo de competencias docentes, representaciones sociales de estudiantes.**

*Leticia Soriano Molina, Reina López González, Mario Córdova Martínez*



**Vinculación entre escuela normal y educación básica en capacitación académica usando TIC.**

*José Rubén Aragón Bastidas, Marco Antonio Gamboa Robles*

## **Línea Temática 6. Formación docente en el contexto internacional**

### **La expresión y apreciación artística en dos contextos dentro de la movilidad académica**

*Elizabeth Guadalupe Ramos Suárez, Oralia Gabriela Palmares Villarreal, Roxana Janet Sánchez Suárez*

### **El concepto de evaluación que tienen los docentes del CAM en zacatecas**

*Carlos Rafael Macías Ceseñas, Nayely Gabriel Corvera, Karla Vanessa Gabriel Corvera*

### **Globalización, punto de partida para reformar la educación especial en normales**

*María Eleazar Tlapala Escobar, Alexis Rosas Salazar, Roberto Rey Meza Ramírez*

### **Del currículo a la movilidad internacional**

*Patricia Margarita Salazar García, Marcela Guadalupe Iribe Alcocer, Cynthia San Juana Urbina Hernández*

### **Cooperación educativa en escuelas normales**

*José Martín Montes Ortega*

### **Redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial**

*Elisa Bani Calderón Gil, Leticia Rubio Pantoja, Benjamín Naranjo Rincón*

### **Redes internacionales de aprendizaje**

*Gabriel Morales Meza, Cristina García Gaytan*

### **Dos momentos del discurso de la profesionalización docente en la política educativa mexicana**

*Sergio García Sánchez*

# FORMACIÓN EN LSM A TRAVÉS DE LIBROS DE ACTIVIDADES EN LA BECENE

Juan Carlos Rangel Romero  
jrangel@beceneslp.edu.mx  
Martha Patricia Mireles Alemán  
pmireles@beceneslp.edu.mx

## RESUMEN

La formación en Lengua de Señas Mexicana en la licenciatura en educación especial de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en su inicio se centró en el desarrollo de elementos básicos expuestos en el plan y programas correspondientes en 2004. La falta de un currículo oficial acerca del estudio de la LSM a nivel nacional llevó a que la institución investigara y desarrollara sus propios medios didácticos para la enseñanza. La importancia de este trabajo está en la consolidación de libros de actividades para la adquisición de la lengua a través del método de enseñanza del intérprete en LSM, reconociendo los tres pilares de la interpretación de las lenguas de señas, la claridad, la exactitud y la naturalidad. Lo anterior permitió desarrollar los libros académicos secuenciados y con actividades diseñadas para cada uno de los cuatro ciclos de trabajo.

En conclusión, se exponen las estructuras de contenido de los primeros libros de actividades para la formación docente en Lengua de Señas Mexicana en las escuelas Normales.

## Palabras clave

LSM, docente, libros de actividades, formación, bilingüismo.

## Introducción

Consecuencia de los antecedentes internacionales de la educación especial, en la actualidad ésta ha reorientado su misión y se sitúa en la educación básica para favorecer la atención e integración educativa de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no una situación de vulnerabilidad, así como lo es la discapacidad auditiva.

El ser maestro de educación especial bilingüe en el manejo de la lengua de señas, debe dar una respuesta adecuada en base a los planes y programas de educación básica, promover su acceso a los propósitos y a las instituciones de educación regular que permitan desarrollar las acciones docentes en el ámbito de la educación especial con profesionalismo y calidad.

Con la incorporación del programa 2004 para la licenciatura en educación especial Secretaria de Educación Pública (2004) “En el caso de los estudiantes que cursen la licenciatura en el área de atención visual o en el área auditiva y de lenguaje, será obligatorio, para obtener el grado de licenciatura, que cuenten con el dominio del Sistema Braille los primeros, y el manejo de la Lengua de Señas, en el caso de los segundos. Por ello se recomienda que las escuelas normales que impartan estas áreas de atención, organicen u ofrezcan los cursos correspondientes, o bien establezcan convenios académicos de colaboración con las instituciones que puedan proporcionar dicha oferta, con el fin de brindar a los futuros maestros de educación especial las facilidades para concluir sus estudios de licenciatura” (pág. 61).

Con la promulgación de la Ley para las Personas con Discapacidad (2005), en el capítulo III se hace referencia a la Educación, en su artículo 12 fracción IX, señala “Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana” (pág. 9). Lo anterior sentó las bases sobre las cuales entonces será una responsabilidad del nuevo maestro, incorporar esta nueva habilidad dentro de su trabajo cotidiano.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, con la apertura del nuevo programa de estudio de la Licenciatura en Educación Especial (2004), el formar un profesional de la educación que fuese capaz de comunicarse en la lengua de señas mexicana, fue una situación necesaria haciendo referencia a: lograr la adquisición de los conocimientos en la LSM para el desarrollo y conclusión eficiente de la formación docente de manera *obligatoria* (pág. 61).

A partir de esa referencia se llevó a cabo una primera investigación por parte del autor en el año 2013 en la que se determinó que el uso de la plataforma educativa moodle facilitaba el proceso de adquisición de la lengua ya que permitía evidenciar la forma en que se iba desarrollando el aprendizaje a través de proponer la práctica, evaluar el proceso formativo, motivar a los alumnos al repaso y a la dinámica de tareas. Estos primeros resultados mostraron que con el uso de esta herramienta se logró mejorar un 75% en el avance del proceso educativo, restando un 25% en la que se puede identificar que esa carencia de motivación y compromiso con la tarea es a partir de la falta de recursos que fortalezcan la dinámica al interior de clase.

Identificando esa problemática en la formación al interior de la clase, la importancia de los medios didáctico para fortalecer la enseñanza de esta segunda lengua, se refieren a facilitar el proceso al interior del aula, favoreciendo y estimulando la función de los sentidos para acceder de manera más sencilla a la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y/o destrezas.

## Desarrollo

Como nativos en la región donde vivimos, la adquisición de la lengua se presenta de manera natural. Para Molina (2008), basada en los estudios de Piaget, el periodo de adquisición normal se desarrolla desde el nacimiento hasta la edad de siete años, cuando ya el sujeto ha concluido su repertorio fonético.

Como parte del desarrollo natural de los procesos de aprendizaje, socialización y comunicación, la adquisición de la lengua es parte esencial del proceso de convivencia que se lleva día a día y de la cual cada uno de los grupos sociales, sus referencias y sus intervenciones conlleva a que se produzcan procesos de colaboración y énfasis en el uso, evolución y modismos de las lenguas. En México los programas educativos le han brindado tanto valor a este tema que la reforma educativa de 2011 centró su importancia en desarrollar el proceso de comunicación y fortalecimiento de la lengua oral. Pero cuando no se es nativo en la “lengua” de referencia de la que se trate, es una limitante para cumplir cabalmente los objetivos comunicativos.

En nuestro país se identifican alrededor de 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas, de estas únicamente las orales, siendo también esenciales las de la Lengua de Señas Mexicana y sus diferencias regionales.

LGPD (2005),” La Lengua de Señas es la lengua de la comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotado de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad. Y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (pág. 3).

Estas lenguas llevan a cabo un proceso natural en su adquisición similar al de la lengua materna nacional, siendo así también que la adquisición del proceso de aprendizaje de estas se desarrolla dentro de los mismos contextos.

Para llevar a cabo la adquisición de las segundas lenguas, definidas como bilingüismo inicial, (mayo,1994), nos conduce a los procesos que en la primera han sido naturales y

referidos por el propio contexto, donde los procesos sistemáticos, semánticos, sintácticos y pragmáticos nos llevan a construir significados y significantes, pero de una manera más artificial en la segunda.

La formación en LSM en la licenciatura en educación especial ha sido centrada en el desarrollo de elementos básicos y específicos a partir del programa institucional de trabajo en la lengua, sin embargo en la conclusión de los estudios es referido que según los datos brindados desde la formación inicial del programa 2004 a 2017, las generaciones que han egresado de las aulas corresponde a un promedio de 330 graduados, de los cuales el 96% de los mismos se encuentran en un nivel intermedio de consolidación.

Esta referencia expone entonces que existe conocimiento de señas de manera aisladas, es presente en los discentes un modelo de conversación básica en base al español, no es patente la interpretación de ideas ni de forma escrita ni auditiva, no hay fluidez en el manejo de la lengua observándose un pausar y manejo lento en su uso, exponiendo la idea general al público de que no son aptos de usar libremente la LSM en situaciones nuevas ni que estén fuera del control docente en el aula y de manera muy controlada.

Esta referencia cercana al nivel inicial según los criterios de la Dirección General de Educación Superior (DGSPE), la ubica en el desarrollo básico de la lengua. Lo anterior se basa en los Lineamientos establecidos en el Anexo 1 del documento "Lineamientos Académicos para organizar el Proceso de Titulación", propuesto para la Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004, Séptimo y Octavo Semestre, en la cual corresponde de 61 a 80 puntos tomados como buenos en el desarrollo de la evaluación.

Exponiendo entonces que la dificultad con respecto a la mejora del aprendizaje y uso de la lengua se está centrando en la carencia de materiales de estudio para los alumnos, ya que, si bien las prácticas en clase se llevan en forma de seminario, la falta de recursos que guíen por bloques y unidades las destrezas a lograr es una meta a alcanzar.

La importancia de los recursos como apoyo al aprendizaje de una segunda lengua, es que permiten agruparse en un conjunto específico para un fin determinado, siendo estos de forma organizada para conseguir un fin específico, depositando en estos una parte esencial en el proceso de aprendizaje de las lenguas cubriendo funciones específicas.

Esta idea de mejorar la práctica en la adquisición de la LSM es una propuesta innovadora que va en pro de servir como mediadora de los contenidos curriculares y las áreas de acción.

El mejorar los procesos de formación en la lengua de señas, implica perfeccionar las maneras en las cuales los cursos de formación son impartidos, no únicamente como parte de la metodología de enseñanza de cada institución, sino también de los materiales de aprendizaje. El que a través de estos recursos pueda el estudiante hacer más significativa la forma en la que lleva su propio proceso de estudio, conlleva a mejorar la manera en la que puede dinamizar la propia practica educativa.

La importancia de estos materiales lo menciona Rosique (2015), proporcionan esa información requerida y guían la propuesta de aprendizaje, proporcionando un elemento de pensamiento conceptual y aumentando el conocimiento, (Ogalde C. y Bardavid N., 2007) citado por Rosique:

[...] desarrollan la continuidad de pensamiento, hace que el aprendizaje sea más duradero y brindan una experiencia real que estimula, la actividad de los alumnos; proporcionan, además, experiencias que se obtienen fácilmente mediante diversos materiales y medios y ello ofrece un alto grado de interés para los alumnos; evalúan conocimientos y habilidades, así como proveen entornos para la expresión y la creación. Vemos pues, que no sólo transmiten información, sino que actúan como mediadores entre la realidad y el estudiante.

El documentar las acciones que conllevan al manejo y dominio de la LSM desde la concepción de los recursos físicos que auxilien el curso y manejo del currículo, es prioritario en el desarrollo y dinámica de clases, articulando mejores prácticas y sistematización de los procesos formativos.

A partir de estas referencias se inició la construcción de los libros de actividades en el ciclo escolar 2016-2017 sobre los cuales los alumnos en formación de las áreas de audición y lenguaje podrán desarrollar un mejor dominio.

Para tal construcción se identificó una metodología de corte cualitativa en la que Sampieri (2006), la reconoce como la recolección de datos sin medición numérica para describir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, en la que permitiera a través de la selección de una muestra de 60 alumnos de un universo de 120 estudiantes, llevar a cabo la mejora en los indicadores de dominio de la materia centrándose en el desarrollo de su competencia y habilidad comunicativa en LSM.

Para el desarrollo de la metodología se determinó el modelo de recursos técnicos para la interpretación de la lenguas de seña en México con referencia en el estándar de competencia laboral EC0085 "Interprete de Legua de Señas Mexicana al español y viceversa" identificando las bases de trabajo más allá del repaso de señas aisladas, a

través de los elementos sobre los cuales se debe ser gradual el desarrollo académico en la adquisición de la lengua y sobre las cuales el contenido de los libros de actividades se constituye.

Reseña de ello es que el maestro en formación en el área de educación especial de audición y lenguaje es un profesional que debe distinguir entre lo que es interpretar y lo que es traducir, entender la cultura, la lengua y la cosmovisión, la función que se desarrolla como elemento bilingüe y bicultural, las habilidades que debe de desarrollar, las relaciones humanas, el profesionalismo, las habilidades lingüísticas y las técnicas de interpretación.

Peña (2014) “El intérprete es aquella persona que explica a otra en la lengua que entienden, lo dicho a otras en una lengua que les es desconocida” (pág.16). Este es un concepto tan concreto, pero tan difícil de desarrollar en los hablantes no nativos de lenguas de señas, porque por las características propias de ambas lenguas que es el español y las señas mexicanas, no comparten atributos como el oyente que aprende quisiera poder incrustar, por lo que un primer desafío en el desarrollo de la adquisición es la comprensión de que ambas no son equivalentes.

Como parte del proceso de formación, estos elementos se incorporan dentro del modelo curricular en el cual se sustenta la asignatura, pero la práctica no sería en los procesos de adquisición de las señas que conforman la lengua, sino de las actividades procesuales a desarrollar; para esta investigación consistiría en un periodo de seis meses con tres bloques de trabajo a desarrollar, en el segundo y quinto semestre de licenciatura componiéndose de los siguientes elementos toda la articulación de los libros de actividades.

La dirección, como un elemento de la comunicación, la forma y el tipo, la interpretación consecutiva, simultánea y los tres pilares que conforman el modelo de los libros de actividades, los cuales son la claridad, que hace referencia al mensaje, la exactitud que exige el uso correcto del vocabulario en señas y la naturalidad, que hace alusión al manejo adecuado de lo que en español sería la intensidad y el tono de la voz.

Estos elementos como base de una función metalingüística implican que el sujeto debe ir moldeando a través de la práctica y las situaciones de aprendizaje la manera en las que observa y estructura el mundo, en relación a él mismo y a los demás.

Como parte natural de la cosmovisión, definida según Weltanschauung (s/f), implica ver el mundo a partir de la vista de todos los puntos que la constituyen, y al ser la LSM dentro de sus propiedades una lengua que se ve, se observa y se expone, el concepto de la



palabra que se usa en las lenguas orales no sale a relucir, las cuales en nuestro idioma son los nombres que les damos a los conceptos conocidos. Con ello el desarrollo de los libros de actividades brindan la claridad de que la adquisición de la LSM en la escuela normal a lo largo de sus cuatro años, se centra en el proceso de tres temas de actividades base, que inicia en la adquisición de vocabulario, las características y los elementos que las constituyen, tal cual el kinema, el queirema, el toponema y el keriotroponema, que hacen alusión al origen de la seña en el cuerpo, la dirección y la posición de las manos, así como las pluralidades que componen los sujetos y los verbos.

Esta primera orientación sienta las bases del léxico que será substancial para el desarrollo comunicativo en otra lengua. La importancia y acción que realiza en la segunda es que a través de los elementos del significado y significante que ya tiene el sujeto que estudia una lengua de señas, ahora se le agrega un ideograma, que es la representación gráfica de la LSM, que por naturaleza se le puede asignar. Este primer libro de actividades corresponde a los manuales que han sido generados a lo largo del tiempo por las comunidades Sordas del país y con el cual trabajan la generalidad de instituciones según su alcance.

Un segundo libro de actividades se centra en el desarrollo de la transliteración el cual se deriva de la investigación. Para el desarrollo de este documento se entiende la idea de que se identificaron los caracteres de una escritura por los de una otra, con la operación reversible. El uso de acentos o de ligaduras resuelve el problema del número de caracteres diferentes entre los alfabetos de los dos sistemas de escritura.

Al ser personas que han aprendido el español oral están adaptados a una sociedad en la cual la estructura básica del español se centra en el manejo de oraciones que están en una continuidad lineal del espacio tiempo, organizadas desde la gramática de la lengua española como lo es el Artículo, Sujeto, Predicado y Circunstanciales, que son base para el anclaje de las señas Mexicana en un primer momento en la adquisición y desarrollo de la comunicación con elementos más sujetos a comparar y entender entre ambas lenguas.

Para ello los docentes se dieron a la tarea de articular señas en base al orden natural del español, dando correspondencia entre una palabra y su referente en señas, esta forma permite que los alumnos vaya dando ritmo a la velocidad y manera en que usan el vocabulario adquirido, para darle un significado consciente a la estructura de la lengua.

El darle al docente una concepción acerca de cómo funciona la LSM y el español, le permite hacer uso de una forma muy común de comunicación y que, en base al método

total de adquisición de la lengua, desarrollado por Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980), integra todos los elementos como base común de la enseñanza de la lengua escrita, orientando al bilingüismo, que esta define a través de hacer uso del español y las señas desde su concepción comunicativa. Desarrollado lo anterior se introduce al tema dos que habla de los clasificadores. Estos corresponden a la morfología de la lengua, cuando se unen dos o más formas. En el DIESEME (2012) citando a Padden (1987), citado por Wilcox (1991), son signos que resultan de la combinación de dos o más morfemas.

El desarrollo de este bloque invita a que los estudiantes lleven a cabo interpretaciones de los objetos, de las cosas tal cual se ve, teniendo aspectos concretos y abstractos, los que en relación con la guía del maestro de la asignatura pueden llevar a cabo una abstracción a la realidad en la representación visual de su espacio de trabajo. Este tema en relación a los que han avanzado los alumnos en ocasiones es complicado consolidar por la costumbre de escuchar, pero no ver lo que se hace, ya que al ser una lengua que se “ve” crea conflicto en la forma en la que se percibe el mundo de los sonidos; a los discentes se les ha dificultado antes que no existía una guía precisa el entender qué ven sus ojos.

Por último, el tercer bloque de este libro de transliteración habla de la creación de oraciones. La lógica del proceso para esta parte se ha centrado en que los docentes después de trabajar en palabras sin relación en una oración y posterior a identificar las situaciones visuales de lo concreto y lo abstracto, puedan llevar a cabo la configuración de ambos elementos para el desarrollo de estructuras comunicativas de la lengua en la que los elementos visuales de la clasificación y de las señas puedan ir configurando lo que se identificará como la gramática visual, o el orden de las ideas a las que el Sordo es capaz de dar un significado.

El tercer libro de trabajo con este tema está en proceso de construcción y de investigación para el ciclo escolar 2017-2018. El documento se centra en la LSM, cuyo desarrollo de actividades se orienta en entender su organización gramatical particular, la naturaleza de la lengua, su estructura, sus espacios, su cosmovisión, su cultura, su visualización y en manejo de los elementos conocidos como clasificadores que son aquellos apoyos de la comunicación visual, que serán las herramientas más óptimas para separar el concepto de qué es una lengua oral y por qué es diferente de la de señas.

El entender estos elementos y estudiarlos llevándolos a su práctica, permite al docente en formación en la adquisición de esta lengua, el poder comprender la manera de pensar

de una persona que nunca ha escuchado sonido y por lo tanto que no ha adquirido el desarrollo de una lengua oral.

Como parte de la formación docente lo anterior permite y auxilia a que los futuros maestros puedan identificar esas necesidades de estructuras que requieren la comunicación, sus clases, su vida diaria y social.

Facilitando que sus actividades sean acordes al desarrollo de un docente en formación que está aprendiendo las bases de las técnicas de interpretación o entendimiento de su propio mundo en una lengua diferente a la de las personas que escuchan.

El cuarto libro de actividades se centra en la interpretación, esta se define en la investigación como la comprensión que existe acerca del mundo y la manera de transmitirlo a otra lengua, de tal forma que se llegué al objetivo que tiene la información de salida. En el desarrollo de las actividades se basa en desplegar el concepto del decálogo como el tiempo de distancia entre el mensaje de recepción y de salida; la comprensión de ideas y no solo de palabras dirigiendo a identificar los elementos que constituyen la información tanto explícita como implícita, tal cual, como la estructura de las oraciones, la coherencia y la pronunciación exacta a señas, que hace referencia a la correcta orientación de las manos.

Los estudiantes de la licenciatura fueron los usuarios en los cuales se estuvo probando y desarrollando los ejercicios para la ejecución. (Es notorio en el desarrollo de las actividades que el concepto para el grupo de alumnos con los que se desarrolló la investigación 2016-2017, que se puede establecer y entender desde la perspectiva de la lengua y más de los intérpretes de esta LSM el concepto, sin embargo, una de las condiciones que permiten ver el desfase de lo deseado hace referencia a las horas personales de dedicación al estudio de las señas de manera particular).

Lo anterior está dirigido al desarrollo de la exactitud del manejo de la lengua, que hace alusión a evitar los errores, la fidelidad de la información y la precisión de la explicación a través de la conceptualización, que en la LSM es crear una idea base en imágenes para construir nuevos significados utilizando la similitud con otros y sus particularidades.

Estas actividades se centran en el desarrollo e ideograma mental de la palabra, el concepto, la formación de cúmulos como agrupaciones de ideas, la visualización, la conceptualización concreta, abstracta y la representación gráfica de oraciones.

Para tal fin el libro se estructura de tres bloques para la atención del semestre. En el primero de ellos se atiende la comprensión en LSM. Este módulo se centra en el desarrollo

de ejercicios en los cuales el docente a través del conocimiento de las señas y las herramientas desarrolladas en los libros anteriores pueda articular ideas personales y particulares acerca de temas diversos, así como específicos. La finalidad del bloque es darles a los alumnos su propia personalidad en la exposición de sus ideas, como base de las técnicas de interpretación que trabaje el maestro responsable de la asignatura con el grupo.

Cursado lo anterior el bloque siguiente se centra en desarrollar técnicas de organización de la información. En este apartado el alumno se centró en desarrollar procesos de análisis, síntesis y organizadores gráficos, que le permitan el identificar las ideas principales de los temas de estudio dándole una guía sobre las cuales construir significados, la importancia de esta unidad es que le facilita al docente reconocer la idea prominente sobre la cual se centrará el concepto de interpretación y el pilar de la claridad, facilitando el desarrollo de los datos a trabajar en la segunda lengua.

Por último, el tercer bloque se centra en la interpretación como tal, el darle sentido a la información, el que los estudiantes sean capaces de observar lo que no se ve, de guiar la información desde una cosmovisión y encontrarle sentido, el tener una idea clara sobre la cual transmitir un mensaje, reconociendo la prominencia como ley en la interpretación.

Con estos libros de actividades propuestas, el objetivo en el desarrollo y adquisición de la LSM es alcanzar la fluidez del manejo de la lengua como si fuese nativo, usar las expresiones idiomáticas y las colocaciones de las señas y sus herramientas en sus espacios visuales y las características de la espontaneidad como cualquier sujeto que maneja una identidad lingüística.

Estos elementos señalados nos llevan a desarrollar el concepto tan buscado por los programas de educación y el perfil de egreso de la licenciatura, que hacen referencia al maestro bilingüe, siendo capaz de entender las características de un grupo diferente por el hecho de ver el mundo a través de sus ojos y no sus oídos, respetar las diferencias y ser capaz de expresar las ideas de forma continua, clara y espontánea, pudiendo transformar verbos en sustantivos.

Esto quiere decir que el alumno sea capaz de mostrar lo que escuchar y que el otro sea capaz de verlo a partir de sus propios ojos.

Estos documentos de trabajo son la herramienta básica para que los docentes en formación puedan elevar una segunda lengua a una altura semejante a la de origen, haciendo uso de estas como medio y desarrollo de contextos de aprendizaje.

La principal función del uso de estos libros de actividades es que el maestro especialista al concluir con el desarrollo de estas actividades entienda que el proceso de formación en la lengua de señas no recae únicamente en el conocimiento de vocabulario, sino en los elementos que la componen y más allá tales como el análisis de la información, los conocimientos previos, los tipos de textos, la información explícita y la implícita, la identificación de las estructuras, la capacidad para que al escuchar, puedan “ver” el mensaje, la cohesión de ideas, de proporciones, del lenguaje no verbal y el lenguaje figurado.

Todo lo anterior a través de un mismo proceso, que es el de la interpretación, el cual Peña (2014), señala que todos los modelos desarrollados para la adquisición de las lenguas de señas se compondrán de cinco etapas que se representan como una ayuda de comprensión del proceso mental que hay que desarrollar, las cuales son la percepción del mensaje, el análisis y la comprensión, la visualización, la reestructuración y la expresión.

## Conclusión

En la formación de los maestros especialistas esta investigación concluyó desarrollando una primera guía de trabajo y actividades para la adquisición de la LSM en la escuela normal promoviendo el bilingüismo, identificando recursos que guíen al autodidacta y alumno presencial a desarrollar en la modalidad de seminario la adquisición de una segunda lengua a un nivel de sujeto nativo. La práctica es esencial en el proceso, manejo y adquisición de otras lenguas, pero así mismo el impulso de las actividades propuestas como parte de un proceso serial de principiante a experto.

Esta investigación con corte cualitativo permitió identificar que los 60 alumnos denotan mejores prácticas que los egresados que no contaron con apoyos como los creados, identificando en base a las tareas y las mediciones de la investigación que se establecen indicadores deseables en el uso e instrumentación de la LSM para nivel licenciatura. Estos nueve indicadores de logro se reconocen como los aspectos gramaticales, la actitud-interés en el proceso comunicativo, el manejo de turnos, la fluidez, la estructuración, el dominio, la dactilología, el vocabulario y el empleo de clasificadores, los cuales en las valoraciones de la propuesta son puntuados con mejor nivel de alcance.

La escuela Normal de San Luis Potosí le apuesta fuertemente a que el proceso de adquisición de esta segunda lengua puede darse al interior de sus aulas de manera más

eficiente a través de brindar los escenarios y las actividades didácticas sugeridas, en las cuales los maestros en formación van avanzando en el desarrollo y consolidación natural de una lengua de trabajo.

Con investigaciones como esta es evidente que la preocupación y desarrollo de materiales educativos que se centren en el manejo y uso de los recursos prácticos es prioritario en la escuela normal, permitiendo ser generadora de acciones claras para alcanzar las metas propuestas desde las direcciones educativa, teniendo certeza acerca de la manera de promover, enseñar, desarrollar y capacitar a los docentes en formación.

## Referencias

- CONOCER (2009). Estándar de competencia laboral EC0085. Prestación de servicios de interpretación de la LSM español y viceversa.
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2005). recuperado de: [http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA\\_Normas/Terminales/2.\\_Ley\\_General\\_de\\_Inclusi%C3%B3n\\_de\\_las\\_Personas\\_con\\_Discapacidad.pdf](http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf) 5 de diciembre de 2017, pág. 9
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)
- Molina, M. (2008). Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Recuperado de: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12\\_trastornos\\_desarrollo\\_lenguaje\\_comunicacion.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf).
- Hernández, S. (2006). Metodología de la Investigación. 4ta edición Mc Grw Hill.
- Peña, S. y Magaña, L. (2014). Lo que hace a un intérprete ser interprete. Técnicas y herramientas para los interpretes de lengua señadas y español.
- Rosique, R. (2015). La importancia del material didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos76/material-didactico-proceso-ensenanza-aprendizaje/material-didactico-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Schaeffer, M. y Kollinzas, (1980). Programa de comunicación total habla signada B. Schaeffer. Muria 2001.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011 para la educación básica. México 2011.
- SEP (2012). DIELSEME. Diccionario–Español. Lengua de Señas Mexicana, pág. 36.
- SEP (2004). Programa de estudios 2004, licenciatura en educación especial. México.

# SECUENCIA DIDÁCTICA Y ADECUACIÓN CURRICULAR

Jeimy Aline Fragoso Pineda  
jeimy\_fragoso@hotmail.com  
Escuela Normal de Coacalco

## RESUMEN

Las secuencias didácticas se desglosan en planes de clase, constituyen una propuesta básica para que los docentes puedan realizar cotidianamente, un trabajo planificado, con actividades diseñadas en función del contenido que se va a estudiar y con intenciones didácticas premeditadas, en las que se describe el tipo de recursos, ideas o instrumentos que se pretende pongan en juego los alumnos. (SEP, 2011, pág. 9). En este proceso se ponen en juego las competencias del docente con el propósito de impulsar actividades que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos.

La influencia del docente en la creación de un ambiente de aprendizaje es substancial y depende de decisiones tomadas en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y con mayor rigor a la hora de organizar sus secuencias didácticas. El reto de mejorar, día a día, la calidad de la intervención educativa compete prioritariamente al docente y su capacidad para innovar, él es quien debe fundamentar su actuar con la intención de mejorar en los procesos educativos o formativos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando.

## Palabras clave

Secuencias didácticas, planes de clase, ambientes de aprendizaje, competencias del docente, procesos educativos y formativos.

## Planteamiento del problema

A lo largo de una secuencia didáctica se reflejan decisiones de distinto tipo, entre ellas la elección pertinente de estrategias de enseñanza, así como productos de aprendizaje idóneos para llegar al aprendizaje. En cada una de las fases de la secuencia didáctica, el docente debe prever que las actividades sirvan para cubrir los aspectos correspondientes y por supuesto las necesidades de acción formativa de su grupo, responder a la necesidad de diagnosticar las ideas y concepciones previas de los alumnos, conocer los obstáculos para su aprendizaje, su progreso, y tener dominio sobre los temas que abordará.

El docente al ser un agente de cambio y transformación debe cumplir simultáneamente determinadas funciones para los propios alumnos, pero ¿realmente lo hace?, ¿planifica secuencias didácticas con base a las necesidades de ellos?, ¿toma en cuenta los aprendizajes previos para llegar a los esperados?, ¿considera las problemáticas que emergen en el aula y contribuye a subsanarlas?, ¿Identifica cuáles son las actividades



más adecuadas para implementarlas con su grupo y con ellas logra el aprendizaje significativo?, ¿Conoce que elementos debe tener una secuencia didáctica?, **¿Realmente el titular del grupo planifica el desarrollo de sus secuencias didácticas contemplando los elementos necesarios y substanciales para dar una clase de calidad?**

### Marco teórico

Lo habitual para un docente es trabajar planificando, es decir, pensar en la práctica como un proceso de aprendizaje que se va construyendo gracias a una serie de acciones, tareas y actividades organizadas, por lo tanto, una secuencia didáctica no es un término desconocido para los docentes, pero lo que contempla para organizar sus actividades es lo adecuado, se detiene un momento a considerar lo que requiere para hacerlo.

Para ello entendamos primero a la secuencia didáctica cómo una “serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (Frade 2008, p.11).

A partir de esta definición identifiquemos que elementos son los necesarios para que el docente planifique su secuencia didáctica; Nos dice que el objetivo de las secuencias didácticas es desarrollar **las competencias** en el estudiante, y es así, ya que, si recordamos, actualmente la educación en México está centrada en un enfoque por competencias, ya que debemos construir el conocimiento, pero para que el alumno tenga la capacidad de resolver problemas en el contexto en el que se presentan.

Por ello entendamos a esta como la meta terminal y procesual por la cual el estudiante actúa eficazmente en una situación, efectuando “un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales” (OCDE, 2005). Cabe señalar que este punto es muy importante ya que se pretende que el aprendizaje sea parte de la responsabilidad de quién aprende, pero que además lo haga competente frente a las demandas, problemas y situaciones que enfrentará a lo largo de la vida.

Desde el punto de vista pedagógico, las competencias se utilizan en el diseño curricular como metas terminales, porque nos señalan hacia dónde se dirige la intención y el trabajo docente, pero también como metas procesuales porque definen como cómo se debe llegar. ¿Y cómo se desarrollan las competencias en el aula?

Se logra mediante un ambiente preparado con situaciones didácticas con conflictos cognitivos que le permitan al estudiante utilizar diferentes conocimientos con habilidades de pensamiento, destrezas y una actitud determinada para resolverlos. Es decir, se deben crear escenarios en los que el estudiante que aprende pueda construir el conocimiento y su propio desempeño para enfrentar lo que encuentre.

Es por ello que un segundo elemento para la creación de la secuencia didáctica, es la **situación didáctica**, Laura Frade nos dice que está es “el escenario para el aprendizaje; tomando en cuenta las necesidades del grupo; Una idea para que la competencia se ponga en práctica” (2008, p. 62).

La situación didáctica es un tema rimbombante y de interés para los alumnos que nos permite interrelacionar los contenidos de los temas a abordar de las diversas asignaturas, se debe tomar en cuenta los intereses y gustos de los alumnos para la creación de está, la situación didáctica nos permite lograr que los alumnos hagan significativo su aprendizaje, ya que pueden relacionar las actividades con lo que viven fuera de la escuela y mejor aún, hacer uso de ese conocimiento.

“Una situación didáctica puede ser de dos tipos: Analítico-Sintéticas, e Inductivo-Deductivo” (Frade 2010, p.16). El primero hace referencia a que parte de un escenario que construye el docente y en el segundo, el docente brinda ciertos elementos para que gradualmente el estudiante construya un escenario concreto.

Implícitamente antes de la creación de una situación didáctica se habla de un diagnóstico previo mediante el cual podemos conocer las características de los alumnos, sus gustos, pasatiempos, temas de interés y Estilos de Aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico), que estos son definidos por Dunn (1978), como “un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros”.

La creación de un escenario de aprendizaje exige un **conflicto cognitivo** a resolver por parte del estudiante, “situaciones de la vida real con las cuales debe resolver algo concreto utilizando el conocimiento que adquiere” (Frade 2010, p.16). Es decir, preguntas detonadoras que provoque la curiosidad del alumno, algo que pueda resolver y encontrar, una manera interesante de llegar al aprendizaje. Esto implica modificar el estilo de enseñanza que se usa normalmente, a uno en donde el docente lleva a sus alumnos mediante sus secuencias, al análisis, para q luego sean comprendidas y finalmente usadas en otros contextos.

Una situación didáctica cuenta con una secuencia didáctica que es la serie de actividades que, al estar organizadas entre sí, busquen resolver el conflicto cognitivo que se presente en la situación didáctica.

Como se mencionó anteriormente, una situación didáctica es el pretexto perfecto para contribuir a subsanar o abatir una problemática detectada dentro del grupo, guiando a los alumnos a través de conflictos cognitivos que den alternativas para resolverla, estas problemáticas el Programa de Formación Cívica y Ética (2011), propone atenderlas a través de **Temas de Relevancia Social**, “que se derivan de los retos de una sociedad cambiante con el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística; los cuales deben formar parte de más de un espacio curricular, ya que contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad, y favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades”. Los temas de relevancia social tienen la bondad de ser transversales ya que al atravesar los espacios curriculares nos ofrecen la posibilidad de atenderlos mediante las secuencias didácticas, tomar en cuenta los aprendizajes esperados, retomarlos en determinado ciclos escolares, desde los diversos campos formativos y lo más importante, responden a demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana del alumno por lo que son el medio para vincular a la escuela con el contexto sociocultural del alumno.

Al respecto Díaz Barriga (2006), menciona que esta modalidad de trabajo didáctico le permite al docente plantearle al alumno situaciones determinadas mediante el cual logra vincular la escuela y su contexto social. Ya que “la escuela está estrechamente relacionada con la vida de los alumnos fuera de ella” (2006). Por tal motivo propone que la planificación se lleve a través de las “**metodologías de enseñanza**”, ya sea por Proyectos, por un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), o Aprender Sirviendo en Contextos Comunitarios (ASC). Ya que estas comprenden los principios y métodos utilizados lógicamente para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos mediante las secuencias didácticas.

Finalmente, y no porque sea menos importante, un elemento más a considerar para las secuencias didactas son los **Aprendizaje Esperado**, este “es el elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta, precisa y visualizarle” dentro del Plan y Programas de Estudio (2011). Los aprendizajes esperados ayudan a la organización del contenido, la selección de estrategias y métodos de

aprendizaje y la definición de los medios y materiales para la ejecución de la clase, ayudan además a definir los criterios de evaluación de las competencias.

A manera de estructura, la secuencia didáctica se da en un espacio de tiempo que podemos dividir en tres fases y cada secuencia tiene características distintas según las actividades concretas que se desarrollen en cada una de sus fases y a lo largo de la secuencia en su conjunto.

Como lo podemos ver en la imagen que aparece en la parte de abajo titulada: “La Secuencia Formativa como Articuladora”, retomada de Gine, A, 2003. “Planificación y análisis de la práctica educativa”.

En cada una de estas fase se organiza una serie de actividades que respondan a los cuestionamientos de cada uno de los apartados propuestos en la imagen anterior, y por actividad de aprendizaje se entiende “todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, el profesor organiza este el proceso y cada una de las clases en torno a una serie de actividades didácticas, que, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje” (Cortés Moreno, 2000).

LA SECUENCIA FORMATIVA COMO ARTICULADORA		
FASE INICIAL	FASE DE DESARROLLO	FASE DE SÍNTESIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿He presentado correctamente el tema?</li> <li>• ¿He detectado las ideas y concepciones previas de los educandos?</li> <li>• ¿He transmitido bien los objetivos de aprendizaje?</li> <li>• Primer acercamiento con los nuevos saberes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se cuenta actividades para conocer qué estrategias educativas son las más adecuadas?</li> <li>• ¿La actitud del docente respecto a los educandos facilita una buena dinámica de grupo?</li> <li>• Construcción de nuevos significados, a partir de lo que el alumno ya sabe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿La evaluación final permite conocer el progreso de cada educando?</li> <li>• Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿se toman decisiones de un tipo u otros?</li> <li>• Apropiación del conocimiento</li> <li>• Organización de los nuevos saberes</li> </ul>

Gine, A, 2003. "Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación". Parcerisa (coords.)

Al organizar las **actividades de aprendizaje** se pone en juego la creatividad del docente y la preparación que tiene, este es un momento clave pues, si estas son elaboradas del interés del alumno, se llegará más rápido al aprendizaje, puesto que será significativa para él.

Contemplar los elementos mencionados anteriormente y lograr la articulación y conjunción de los mismos a la hora de elaborar una secuencia didáctica es un gran reto, sin embargo esto es lo que diferencia una práctica tradicionalista de una innovadora ya que pone en evidencia un trabajo basado en **Proyectos de Intervención Socioeducativa**, que esto en suma, basándome en la (DGESPE, 2012, p. 2), es la capacidad del docente para realizar una planificación didáctica encaminada a trascender su intervención en el aula, mejorando la función social y educativa, puesto que contribuye a atender una problemática detectada, a través de metodologías que permiten plantearle al alumno situaciones que él pueda dar respuesta.

## Metodología

La presente investigación está centrado en un método de corte cualitativo, esta es comprendida como “una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente procesual, posibilite un análisis exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa” (Pérez Serrano, 2002).

Con la intención de que como docentes reflexionemos respecto a nuestro quehacer docente y reconozcamos tanto nuestras fortalezas como aquellas áreas de oportunidad, permitiéndonos mejorar nuestro desempeño docente al analizar el proceso de enseñanza que efectuamos al momento de planificar nuestras clases y plasmarlas en las secuencias didácticas, finalmente el paradigma que se utiliza es la “Investigación- Acción” que propone Anita Barabtarlo en el cual “el sujeto que investiga es su propio objeto de investigación y transformación” (Barabtarlo, 2006, pág. 13). Esto a través del análisis y reflexión de nuestro proceso formativo.

## Desarrollo y discusión

Desde el 5° semestre de la licenciatura en educación primaria los docentes en formación del 4° “Único” hemos tenido el compromiso de ir cada vez más puliendo las planificaciones que realizamos, en acompañamiento de nuestra maestra del curso actualmente, Practica Profesional, Teodora Delgado Morales, centrándonos objetivamente en la innovación de nuestras clases. La innovación no es una actividad puntual sino “un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado, provocando cambios en las prácticas educativas” (Carbonell, 2002).

Esto se ha ido logrando poco a poco mediante el análisis de nuestras prácticas, contemplando que ellas requieren de fuentes o referentes en los cuales podamos sustentar las decisiones que tomamos. Pensar en secuencias didácticas facilita la toma de decisiones coherentes en el aula; pero a través del marco teórico expuesto con anterioridad, reconocimos que una secuencia didáctica no es proceso sencillo, porque no se trata de un cumulo de actividades para cubrir un cierto tema, sino que conlleva una articulación entre: competencias, aprendizajes esperados, temas de relevancia social, una situación didáctica y conflictos cognitivos que contribuyan a la solución de una problemática detectada dentro del aula, o porque no, que afecte a la escuela en general.

Considero que la mayoría de los docentes no toman en cuenta todos los elementos para planificar, ya sea por falta de tiempo, cargas administrativas, suspensión de clases, actividades extraescolares, sin embargo, debemos tener bien claro que no se trata de cubrir una malla curricular al exponer los contenidos que maneja el Plan y Programas de estudio, sino de brindarle las herramientas necesarias a los alumnos para que puedan desenvolverse y actuar de manera óptima en cualquier contexto. Para el desarrollo de una secuencia didáctica un docente debe contemplar:

1. Diagnóstico grupal
2. Tema de relevancia Social (problemática)
3. Situación didáctica
4. Conflicto cognitivo
5. Aprendizajes Esperados
6. Metodología de enseñanza (proyectos, ABP, ASC)
7. Recursos didácticos
8. Evaluación

A continuación, se muestra un ejemplo de una secuencia didáctica diseñada y aplicada a mi grupo de trabajo de 4° grado.

Fecha: Lunes 04 de diciembre del 2017	
<b>Situación didáctica:</b> ¡Grandes Talentos!	<b>Aprendizaje esperado:</b> Conoce las características un instructivo e interpreta la información que presenta.
<b>Problema a atender:</b> Reducción del rezago educativo a través de la Educación para la paz	
<b>Recursos:</b> Cuaderno, pizarrón, vasos de unicel, estambre, lámina de un instructivo, imágenes, tijeras y resistol.	
<b>Talento a desarrollar:</b> <b>Memorización y cohesión</b>	
<b>Conflicto cognitivo:</b> <b>¿Cómo puedo elaborar mis propios auriculares?, bueno pero para qué, si yo no quiero hablar con nadie.</b>	
<b>Producto:</b> A través de la interpretación de las imágenes, describirá cada paso de elaboración contemplando las características de un instructivo.	<b>Evaluación:</b> lista de verificación (orden secuencial de las instrucciones y los diagramas)
Situaciones de Aprendizaje	
<b>Actividad para atender el problema: Comprensión Lectora</b>	
<p>Los alumnos construirán una historia a partir de ideas principales, es decir se elegirá a un alumno para que comience la historia eje: "había una vez un colibrí que vivía en un inmenso árbol, entonces..." en ese momento se le dará la palabra a otro compañero para que continúe con la historia, y así sucesivamente hasta que participe todo el grupo. Se sugerirán algunas palabras como: paz, amor, respeto, responsabilidad, iniciativa, trabajo. Al término de la actividad, los alumnos narraran la historia en su cuaderno de principio a fin. Se pegará una estrella en el cuaderno del alumno que haya concluido primero y correctamente la actividad como reconocimiento a su ¡Gran talento!</p>	
<b>Inicio:</b>	
<p>Se les preguntará a los alumnos qué manualidades han elaborado y cómo las realizaron, ¿hubieras podido elaborarlas sin que te dijeran como hacerlo?, ¿recuerdas haber utilizado un instructivo?, ¿Qué características tenía? En los grados anteriores realizaste recetarios, ¿recuerdas la manera de presentar indicaciones? Los alumnos contestarán las preguntas anteriores en su cuaderno y compararán sus respuestas con el resto del grupo. Se les presentará una lámina ejemplificando un instructivo de manera macro y a partir de ello se analizará la información (características).</p>	
<b>Desarrollo:</b>	
<p>Se les entregará a los alumnos imágenes que ilustren los pasos para realizar un auricular, estas aparecerán desordenadas, con el propósito de que ellos las enumere con forme a su proceso de elaboración, así mismo se les entregará por parejas dos vasos de unicel y estambre. Sin dar mayor información, los alumnos se guiarán en las imágenes previamente dadas para elaborar sus propios auriculares.</p>	
<b>Cierre:</b>	
<p>Una vez que los alumnos lograron interpretar las imágenes y elaborar sus propios auriculares, describirán cada paso expuesto a través de la imagen a manera de instructivo, teniendo presente las características que debe poseer éste.</p>	

Secuencia didáctica de español, aplicada en el grupo 4° "A"



Finalmente se deben definir los instrumentos que se van a emplear para evaluar el desempeño logrado por el alumno, en el uso del conocimiento adquirido en la resolución de conflictos y problemas en distintas situaciones, por lo tanto, evaluar es una dinámica compleja que busca identificar en qué medida estas se han desarrollado tanto desde el inicio como en el proceso y el resultado.

Por tal motivo la evaluación se lleva a cabo en tres momentos, (Frade 2010, p.19):

- Evaluación inicial: es un diagnóstico que busca determinar que sabe hacer el alumno y cómo lo hace (registros de observación).
- Evaluación formativa: cómo efectúa el proceso de aprendizaje (rúbricas holísticas).
- Evaluación final: determina si logró adquirir la competencia (rúbricas analíticas definidas por los indicadores de desempeño sobre los cuales se evaluará el resultado alcanzado y llegará a los niveles de desempeño).

Para finalizar me gustaría anexar a que hace referencia la autora Frade con los términos: indicadores de desempeño y niveles de desempeño.

Indicadores de desempeño: Son descriptores del proceso que se realiza para desarrollar la competencia.

Niveles de desempeño: Sirven para evaluar en qué medida la competencia se ha logrado.

## Resultados y conclusiones

En el campo de la vida escolar existen dos maneras de percibir lo que el docente logra en una secuencia didáctica, haciendo posible que sus alumnos tengan una satisfacción personal de lo aprendido, o una frustración al revisar un tema más.

Al comparar mis secuencias didácticas del cuarto semestre con las del quinto, puede observar que hay elementos en una, que en la otra no hay, sin embargo no es cuestión de formato o diseño, es que en la del quinto semestre contemple todos los elementos mencionados anteriormente y en la otra solo algunos, en ambas jornadas de práctica en las que las ejecute, tuve la oportunidad de realizar sus respectivos informes junto con un ejercicio de reflexión y análisis en el que me percate que los mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están en la del quinto semestre y comparando las del quinto semestre versus las del séptimo, hay resultados más significativos.

Un docente puede perfectamente limitar su tarea de enseñanza a preparar la clase, cumplir el horario establecido, manifestar en el aula sus conocimientos, encargado de emitir conocimientos disciplinares y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Pero el docente debe ampliar su escucha y las de sus estudiantes con el propósito de expandir sus horizontes de posibilidades, de manera que los contenidos de su materia despierten el interés de los alumnos al ser vistos por ellos como aportes significativos para enriquecer sus visiones del mundo o para acrecentar sus competencias para la vida. El maestro debe despertar la pasión por el conocimiento, cautivándolos hacia el deseo de aprender, de profundizar, de gozarse el acto de estudiar.

Lograr eso no es una tarea sencilla y planificar una secuencia didáctica con los elementos necesarios para dar una clase de calidad tampoco lo es, conlleva tiempo, esfuerzo, creatividad, dominio del tema, conocimiento de las características del grupo, de sus necesidades y sobre todo de lo que se quiere enseñar, pero el ser docente es una profesión que se caracteriza por el compromiso y la responsabilidad no solo consigo mismo, si no con generaciones de niños completas que necesitan formadores que les brinden las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos en los que están inmersos, más allá de la alfabetización y la educación aritmética básica, la capacidad de un niño o niña para desenvolverse en este mundo, cada vez más complejo, requiere una amplia variedad de competencias cognitivas, sociales y prácticas que el docente puede facilitarle.

Por eso yo invito a los docentes a que tomen conciencia sobre su actuar docente, que hagan un análisis sobre qué es lo que le están enseñando a sus alumnos y que pese a los imprevistos y desafíos que se enfrentan día a día hagan un esfuerzo por dar una clase de calidad, que realicen un ejercicio de introspección sobre las actividades que plasman en sus secuencias didácticas y que contemplen los elementos necesarios para llevarlas a la práctica.

## Referencias

- Barabtarlo, A., (1992). ¿Hacia dónde va la docencia universitaria? Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. México: UAM.
- Carbonell, (2002). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid. Morata
- Cortés, M., (2000). Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro.
- Cortés, M., Moreno, (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? Universidad Chang Jung (Taiwán).
- Díaz Barriga, (2006). Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida. Editores, S.A. de C.V. México.
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979). Inventario de estilos de aprendizaje para estudiantes de 3 ° a 12 ° grado. Lawrence, Kansas, Price System.
- Gine, A, (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa: la secuencia formativa: fundamentos y aplicación". Parcerisa (coords.)
- OCDE (2002). Definición y Selección de Competencias: Teóricas y Conceptuales, Cimientos. París: OCDE
- Pérez, G., (2002). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I). Madrid: La Muralla.
- SEP (2011). Orientaciones didácticas y planes de clase. Primer grado-Matemáticas. Subsecretaría de Educación Básica. México: SEP.

# ROTACIÓN DIRECTIVA EN LA CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO Y LOGROS ACADÉMICOS

Pedro Emilio Guzmán Cervantes  
emilio\_pe\_guz@hotmail.com  
Raymunda Leticia Trejo Hernández  
raylet5@yahoo.com.mx  
Teodora Delgado Morales  
teodoradm@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Coacalco, Estado de México.

## RESUMEN

El presente producto es la consecuencia acotada de un proyecto de investigación originalmente más amplio, concluida en marzo de 2016 por el grupo de investigadores de la Escuela normal de Coacalco (ENC) donde los procesos de gestión han sido altamente complejos, debido principalmente a que en la última década (2006- 2016) los cambios de la figura directiva son un fenómeno recurrente. Analizar este objeto bajo un enfoque etnográfico y por ende eminentemente cualitativo, permitió desentrañar las implicaciones en torno a los propósitos, rumbos y sentidos que toma una institución, el impacto en la estructura organizacional, clima laboral y cultura escolar, así como en los equipos de trabajo derivando en los resultados académicos y la formación inicial de estudiantes normalistas y formadores de docentes (García, 2008).

El presente ejercicio sobre “rotación directiva” es la primera de cuatro producciones distintas que se generaron en el periodo señalado, dando cuenta de cómo cada figura de este tipo, establece implícita y explícitamente un estilo diferenciado de liderazgo, cuyos rasgos facilitan el establecimiento de taxonomías que ayudan a la comprensión de fenómenos como este posiblemente presentados en otras Instituciones de Educación Superior (IES).

## Palabras clave

Rotación directiva, liderazgo laissez – faire, autocrático o autoritario.

## Planteamiento del problema

Se reconoce en la Escuela Normal de Coacalco (ENC) que durante la última década, cada líder institucional ha impreso en su momento, sus propios referentes, tintes y expectativas, que caracterizan su estilo de dirección permeando las dinámicas institucionales profundamente. A inicios de 2015 el grupo de investigadores institucional determinó por medio de entrevistas abiertas e instrumentos estandarizados donde participaron docentes, directivos y alumnos; que los resultados académicos de 2005 a la fecha, mostraban una tendencia a la baja, debido a la falta de continuidad o viraje en las políticas internas que configuran la cultura escolar.

Si bien, los cambios frecuentes de directivos es parte de las políticas estatales, éstos generan una serie de rasgos particulares que definen distintos estilos de liderazgo y por

consecuencia, las formas de organización, aspectos pedagógicos, administrativos y académicos, entre otros, al interior de cada una de las 36 escuelas normales del estado.

En la dimensión pedagógica curricular por ejemplo, el tratamiento de los datos planteó el reto de dar congruencia a la práctica docente con los enfoques de los cursos pertenecientes a los distintos trayectos formativos. En general se advirtió que el ambiente institucional limitaba el trabajo académico y el dinamismo en la comunicación para lograr las metas de los proyectos escolares. De manera parcial se reconoció la inadecuada distribución de los recursos y la rendición de cuentas. Los ejes de regulación laboral, normatividad académica y administrativa también se presentaron como debilidades.

En congruencia con lo anterior, la evidencia empírica demostró que los resultados académicos tienden a descender en la Normal de Coacalco, citándose como ejemplos los siguientes:

- Detrimento en los posicionamientos estatales y nacionales de acuerdo a los resultados de los exámenes generales de conocimiento que realiza el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).
- Debilidades en el desempeño de los docentes en formación durante las prácticas profesionales en opinión de titulares de los grupos así como de directivos escolares de las escuelas primarias.
- Bajos índices de aprovechamiento escolar de los estudiantes en los resultados de las evaluaciones semestrales del periodo al que se hace referencia.

Lo anterior resulta alarmante significativo, si consideramos que la función directiva privilegia y enfatiza, a veces determina, los objetivos, proyectos y programas que se operen como centro del quehacer cotidiano. Estas decisiones, sólo por momentos consensada, definiendo según los sujetos de investigación la pertinencia y eficacia del desempeño de los normalistas durante la ejecución de sus prácticas profesionales realizadas en las escuelas primarias. Esto constituye una tarea fundamental para analizar: ¿cuál es el nivel de injerencia del papel directivo en los resultados académicos? ¿cuál es la relación entre el fenómeno de rotación directiva y la formación de docentes?. Por su parte las observaciones de los estudiantes y docentes señaló: falta de organización institucional entre el cuerpo docente y directivo, ambientes de trabajo desgastados,

rumbos imprecisos institucionales y liderazgos que someten a dinámicas de alta incertidumbre.

Todo lo anterior develó la punta del iceberg de una compleja red de problemáticas que subyacen en la organización y funcionamiento de la escuela normal, pues la falta de solidez de un equipo de trabajo de docentes que, paralelamente a la rotación de directivos, fragmentó y reconstituyó la cultura escolar debido a los cambios y políticas establecidas por cada directivo, por lo que la investigación amplió el número de interrogantes sobre el fenómeno: ¿de qué forma la rotación y liderazgo que ejercen los directivos favorece o dificulta la conformación de equipos de trabajo para el logro de mejores resultados académicos? ¿qué clima laboral se generó a partir de la rotación directiva en la Escuela Normal de Coacalco? ¿cómo ha constituido la rotación directiva rasgos culturales que impactan en los resultados académicos?. Lo que obligó primeramente establecer como objetivo de investigación: Comprender los rasgos que definen cada estilo de liderazgo ejercicio desde la figura directiva en la última década en la ENC y su impacto en los resultados académicos, de lo que destaca lo siguiente en torno a ese liderazgo.

### Marco teórico

De acuerdo con los rasgos que definen los sujetos de investigación la clasificación de Wendel (1986) sobre liderazgo nos ayudó en mucho a poder diferenciar entre cuatro tipos:

- *Laissez- faire*
- *Autocrático (autoritario)*
- *Burocrático (normativo)*
- *Democrático.*

**En el liderazgo *laissez - faire*** (Wendell 1986, Sachse, 1990), la conducta de la figura directiva se relaciona con la poca dirección de tareas, *dejar hacer*, lo que produce imprecisión en la visión institucional. Los subordinados perciben la permisividad del líder, con poca claridad hacia dónde la institución orienta sus esfuerzos para el logro de las metas que en la educación superior se deben cumplir; así como la manera de asumir de forma justa y equitativa responsabilidades que compete a cada uno de sus integrantes.

Este estilo de liderazgo resulta cómodo para el directivo y docentes con poco compromiso con su labor y que suelen evadir responsabilidades. En este sentido los tintes que adquiera el clima escolar no son relevantes para el directivo; la laxitud e indiferencia tanto en la toma de decisiones como en la resolución de conflictos internos es otra característica.

El fenómeno de indiferencia hacia el nuevo dirigente es inevitable, generándose bipolaridad en los grupos instalados en la organización, lo que a futuro puede manifestarse en conflictos.

Para los subordinados la manifiesta indiferencia en este estilo de liderazgo, repercute en el ambiente laboral y la conformación de grupos de trabajo. Sin embargo, también ellos suelen mostrar desinterés por el nuevo líder, al ser considerado “un extraño temporal” que en cualquier momento puede ser sustituido por otra persona.

**El liderazgo autocrático o autoritario** propuesto por Wendel (1986), tiene como rasgo distintivo una autoridad formal impuesta por instancias políticas externas, que con el paso del tiempo y según se asuma en cada cultura institucional tiende a legitimarse (Juárez, 2013). Cuando se legitima los líderes esperan de sus subordinados su lealtad, en primer lugar con dichas instancias institución (Sachse, 1990). La formalidad del liderazgo otorga autonomía en la toma de decisiones, misma que posibilita definición y forma de los destinos de los grupos sociales y/o instituciones.

Esta unilateralidad también es asumida por los subordinados por varios principios de los que destacan: la no discusión a las decisiones de autoridad formal, así como la cultura de sumisión ante las figuras de liderazgo por mencionar algunas. En este tipo de situaciones el líder autoritario reconoce su capacidad de gestión y empatía que logra un docente con sus subordinados, a través de conformar grupos filiales fincados en la empatía y no en la competencia profesional.

Este mismo autor define al **liderazgo normativo o burocrático**, donde “[...] la conducta del líder se caracteriza por el alto grado de confianza en las reglas y los reglamentos, y por el uso de procedimientos en donde tanto los líderes y subordinados se someten” (Wendel, 1986, p. 128) y donde el ambiente laboral se caracteriza por el “deber” de hacer las cosas; así como también, por la negación de llevarlo a cabo por la fuerza o imposición.

Un cuarto estilo de liderazgo es el **democrático**, considerado como el ideal desde la visión estratégica de la gestión. Wendel (1986) lo define como aquel que implica un alto

grado de participación grupal en la toma de decisiones y con frecuencia implica un alto grado de apoyo del líder, pero usualmente no considera que los subordinados tomen decisiones sobre cuáles serán los objetivos de la institución.

## Metodología

La investigación fue de corte interpretativo, se desprendió de la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) institucional: “Trayectos de cultura, formación y práctica docente”, tuvo como sujeto de investigación a los docentes formadores, a través de la interpretación desde la perspectiva de Ricoeur (1999) en torno a los sentidos y significados que para ellos ha representado vivenciar la frecuente rotación de directivos en la institución.

En el desarrollo de la investigación se empleó la perspectiva etnográfica en donde la interpretación de los sentidos y significados de los docentes formadores abre una posibilidad para la comprensión de la propia realidad de la escuela normal. Como se dijo, una de las herramientas de análisis fueron los resultados derivados del diagnóstico institucional realizado por el Departamento de Investigación de la Escuela Normal de Coacalco (2014), cuya aportación dejó al descubierto una serie de dificultades en torno a cuatro categorías centrales con el fin de dar luz a las acciones subsecuentes: rotación directiva, equipos de trabajo, clima laboral y cultura institucional.

Sobre la “rotación de directivos”, hace referencia a la “movilidad directiva” si se consideran las aportaciones teórico-conceptuales de la planeación estratégica en empresas públicas en países en vías de desarrollo. Sachse (1990) señala que la rotación de personal en las empresas públicas, obedece a un mecanismo de manipulación, uno de los rasgos del modelo de autoridad paternalista. Afirma que cualquier rotación afecta la estabilidad de la organización y cuando ésta se realiza de manera continua, se fomenta el estilo dictatorial paternalista que se caracteriza por favorecer un clima de inseguridad y miedo, de relativa permanencia donde hay una constante “depuración” de personas no deseadas.

La autoridad paternalista dictatorial se caracteriza porque el poder está ubicado en las manos de los ejecutivos jerárquicamente más altos, en la cúspide de la pirámide organizacional. Las instituciones con directivos nombrados por este modelo se basan en estrategias con poca capacitación, aplicación de directrices recibidas de forma vertical y alta rotación de personal.



Los líderes impuestos por este modelo de autoridad, no logran -frecuentemente- adaptar su estilo de gestión en el corto plazo a las exigencias de la cultura organizacional de los grupos y climas de trabajo (Brunet, 2011) de la institución, propiciando que el diseño, implementación y desarrollo de proyectos sustantivos se retrasen –en el mejor de los casos- o bien, se trunquen, echando por la borda, tiempo, trabajo y recursos aplicados en cada uno de ellos. La asignación de directivos trae algunos efectos al interior de las instituciones (Sachse, 1990) como los siguientes:

- Desarticulación funcional de las estructuras que constituyen el sistema de gestión de la institución.
- Que los cuadros calificados con los que cuenta la institución pública, no lleven a cabo las funciones que les corresponden por el tipo de nombramiento.
- Deterioro de la identidad institucional, generándose una disociación entre las directrices emitidas por los cuerpos directivos y la instrumentación de los proyectos por parte de los subordinados.
- Que los proyectos académicos tengan impactos acotados al interior de la institución.
- Limitada competitividad de los proyectos a nivel interinstitucional
- Escaso crecimiento y desarrollo de los cuadros académicos a nivel local y nacional
- Falta de continuidad y trascendencia en proyectos de mediano y largo plazo.
- Ausencia de un perfil académico que identifique a la institución y que se refleje en el perfil profesional de sus egresados.
- La falta de conocimiento y de profesionalismo, se ven reflejados en la resistencia que manifiestan los integrantes del grupo.

La ausencia de una carrera administrativa para los puestos directivos en las escuelas normales del Estado de México, diversifica sus características, alcances y resultados. Lo que hace necesaria una carrera administrativa sustentada en el mérito y la competencia profesional.

Vale la pena señalar que las respuestas obtenidas de los informantes abarcaron uno o varios estilos de liderazgo, por lo que el porcentaje global se presenta de manera irregular. No obstante, para el grupo de investigación, la selección de cada rasgo o característica que describieron los sujetos, facilitó identificarlos de la siguiente manera.

## Desarrollo

Cada tipo de liderazgo definido en el marco teórico se sirvió en términos de interpretación para definir desde la voz de los sujetos de investigación, características como las que siguientes:

Sobre el liderazgo *laissez – faire*, los sujetos de investigación reconocen y mencionan los rasgos de este tipo de liderazgo en las diferentes gestiones que se han desarrollado, y que son diversas -producto de la rotación directiva recurrente-. El 50% expresa haber identificado a lo largo de la década de estudio, estilos directivos centrados en la simulación, la indiferencia y falta de compromiso con la escuela.

Ante el cuestionamiento ¿Cómo caracteriza el liderazgo directivo de los últimos diez años en la institución? Se obtuvieron expresiones que distinguen al estilo *laissez-faire*, por ejemplo: “indolente”, “indiferente”, “ineficiente”, de “me da igual”, “simulado”, “con falta de compromiso” y “permisivo”. A partir de los anteriores calificativos, las actitudes se identificaron permeadas por la indiferencia y la simulación de actividades, se propició, en opinión de algunos maestros, la sobresaturación de trabajo e inconformidades personales (Rivas, 2003).

Otros calificativos expuestos por los sujetos de investigación (“autoritario”, “autocrático”, “centralista”, “impositivo”, nepótico”) apuntan en un 66% a describir un **liderazgo autocrático o autoritario**, que “implica un alto grado de dirección del líder y participación mínima o nula en la planeación y control por parte de los subordinados” (Wendel, 1986, p.128)

Resultó relevante sobre el liderazgo autocrático o autoritario, que predomina la opinión de los docentes rasgos del autoritarismo directivo; mismo que según ellos “ha afectado significativamente la conformación de equipos de trabajo, el clima laboral, y el impacto se ha reflejado en los resultados académicos insatisfactorios de la institución”.

Lo anterior permitió reflexionar al grupo de investigación en torno a las posibles causas que suelen mostrar los líderes en el manejo del poder; generalmente utilizando su autoridad como una estrategia de reconocimiento entre los subordinados, lo que permite resaltar lo siguiente:

- Hacer valer su rol de autoridad como un recurso necesario de un líder que incursiona por primera vez en un escenario de conflicto.

- Imponerse como figura de autoridad dividiendo, aislando, fracturando y/o confrontando a los docentes o grupos de trabajo que influyen asertivamente en el logro de las metas y en el rumbo institucional.
- Ante la falta de perfil para el cargo como directivo, y ante la cultura del verticalismo en la toma de decisiones para los líderes noveles, les es más fácil el mandato que la negociación, la imposición en lugar de la mediación y el consenso; expresiones del desconocimiento y subvaloración de la efectividad de un liderazgo estratégico.

Sea cual sea, premeditada o no, las estrategias de liderazgo autoritario, generalmente propician efectos negativos a la cultura escolar: fracturas, inconformidades, resistencias, clima laboral tenso, etc.

Otro de los estilos de liderazgo que se reconoció en las opiniones de los sujetos de investigación, sobre el ejercicio de la función directiva en la escuela normal, fue el **normativo o burocrático**, que se refiere a: “regla por regla” (Wendel, 1986).

Cuando los aspectos normativos se aplican de manera flexible para algunos docentes de la institución como lo expresaron los sujetos de investigación, se agudiza un clima laboral hostil que no favorece la conformación de equipos de trabajo.

Al respecto, seis docentes (33%) expresan que el estilo de liderazgo se ha caracterizó en la última década por ser: “burocrático, pues siguen las reglas rigurosamente”, “lineal, normativo”, “unilateral”. Bobbio (1985), denomina este tipo de liderazgo como de *routine*, aquel que no crea y no reelabora ni su papel ni el contexto en que lo desempeña, sino que cumple únicamente dentro de los límites generalmente previstos, es decir las normas.

Los tres estilos de liderazgo mencionados anteriormente, se han caracterizado en el escenario de investigación por constituir como un mecanismo de concentración y control del poder, allegarse de un conjunto de personas que comparten ideas, intenciones e intereses similares. Estos grupos constituyen un halo protector de la figura del líder, que muchas veces asumen el papel de informantes y defensores de las políticas directivas en turno.

Por su parte, algunos docentes (22%) hicieron referencia a un **liderazgo democrático** dan cuenta de aspectos positivos, cuando mencionan que el liderazgo democrático ha caracterizado a algunos directivos en los últimos diez años, como aquel que: “favorece la participación de todos”, el líder es “accesible cuando es necesario”, “propositivo” y “visionario”.

Por otra parte, hay algunos docentes (18 %) que refieren que es necesario consensar la línea y dirección del trabajo con tenacidad y organización, para favorecer la colaboración y el colegiamiento entre los actores institucionales, que reditúa en mejores resultados académicos.

En términos generales la investigación arrojó que el alto grado de rotación además de la corta permanencia de los directivos impuestos como líderes formales, en nuestra escuela, propicia un fuerte impacto en la organización, al momento de instalar en puestos clave (subdirecciones y jefaturas de departamento) a su personal de confianza; afectando al clima laboral, por las apreciaciones que formulan los subordinados, lo que debería de cuidarse como señala Lepeley (2003, p.29), pues es “un principio fundamental en gestión de calidad y una consideración importante en el liderazgo educativo”.

El modelo estratégico de gestión tiene como principal principio el logro de la calidad, ésta concentra su “atención en las personas y sus necesidades en óptima sincronía con demandas de la función que desempeña como condición para avanzar la misión de la organización” (Lepeley, 2003, p.19), a su vez se concibe a la gestión como el “conjunto de acciones pedagógicas – administrativas, financieras, organizativas y de evaluación- orientadas al logro de los aprendizajes de los estudiantes con la participación de la comunidad educativa, que se compromete a implementarlas”, y se agrega, la gestión escolar es en este contexto, “el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica” (SEP, 2010, p. 8).

Por lo anterior, la planeación a largo plazo y la formulación de estrategias, tendría sentido si el personal que dirige la institución también contara con una estancia considerable de tiempo en la función, así como la autorización de los proyectos que emanen del trabajo conjunto de cada uno de los miembros que forman parte de la institución.

En el aspecto de asignación de los nuevos dirigentes se establece modificar el procedimiento vertical que caracteriza el modelo paternalista para transitar en la identificación de los miembros con un mayor potencial para ocupar los puestos directivos dentro del equipo de trabajo, de no ser así dar pauta a la elección de personal externo, contar con el poder de decisión para integrar a las personas más capaces por sus habilidades y competencias, para que se puedan determinar los puestos claves de los

niveles inferiores, así como los sucesores potenciales, evitando configurar una organización fincada en lazos de fidelidad, reconociendo también la necesidad de que el líder incurra en procesos de inducción al cargo y actualización permanente que le permitan escalar a escenarios de alta profesionalización como requisito insoslayable en el liderazgo estratégico hacia la calidad educativa.

## Conclusiones

Tras los resultados de la investigación la figura del liderazgo directivo en la Escuela Normal de Coacalco, a lo largo de los últimos diez años, ha sido una pieza fundamental de influencia en los resultados académicos. En este sentido, su papel hoy por hoy es el gran reto institucional como agente de cambio que dirija los esfuerzos de la planta docente con eficacia y calidad en la formación de docentes.

Nuestros tiempos cada vez más complejos, inciertos y dinámicos, exige de las instituciones formadoras de profesionales de la educación, concentrarse en fortalecer los procesos de autonomía de gestión horizontal, consensada y armónica que rompa con el verticalismo ortodoxo dominante en la cadena de toma de decisiones. El ejercicio de liderazgo estratégico, es una condición insustituible ante estos escenarios ya que evita el pragmatismo, protagonismo y privilegios en la gestión, para orientarse a procesos que favorezcan los resultados esperados, y mejor aún, rompa el modelo tradicional donde el líder decide el rumbo de la organización sin consenso ni perspectivas a futuro. En muchos casos el líder parte de cero, o bien reorienta los proyectos, visiones y actividades, en vez de continuar con éstos cuando son positivos.

Si consideramos al liderazgo estratégico como una opción que imprima contundentemente cambios favorables en los resultados académicos de la institución, será necesario la articulación de su “estilo” y “orientación” con la organización y equipos de trabajo, se trata pues de generar nexos entre los objetivos educacionales de la ENC, su cultura, capacidades y competencias de sus miembros, para alcanzar la máxima eficacia posible.

En cuanto los estilos dominantes en los diez últimos años (*laissez-faire* y *paternalista-dictatorial*) en la Escuela Normal de Coacalco, podemos sostener que la figura del líder es importante, pero más aún lo es el liderazgo estratégico que ejerza, conceptualizado como aquel que congruentemente evita dirigir la atención en rasgos carismáticos y protagónicos de la figura. Por el contrario, un liderazgo auténtico, cuyos principales fines

se centren en la mejora permanente de los resultados académicos que se derivan de los procesos de formación inicial de los estudiantes, la potenciación de las habilidades y destrezas de los miembros, motivando y gestando equipos libres de privilegios, que se desenvuelvan en un marco de respeto, justicia y equidad aplicando homogéneamente normas y criterios.

Los equipos de trabajo que se conforman en la ENC, de la misma manera que la figura de líder, son fundamentales para alcanzar los objetivos formativos y propósitos comunes. Sin embargo esto sólo será posible si se considera:

- Fijar mecanismos de regulación de los comportamientos mediante códigos éticos.
- Establecer vínculos que garanticen la mediación y el acuerdo como principal recurso que posibilite solucionar los conflictos.
- Comenzar por asumir la misión, visión y los objetivos profesionales en la formación de docentes, reconociendo como necesidad la motivación, concentración y confianza como principio de reconstrucción de la cultura organizacional.
- Profesionalización, habilitación y capacitación de las figuras del líder, en el empleo de estrategias para la formación de equipos de trabajo.

Los cambios en la organización, liderazgo y clima institucional pueden transformarse positivamente sólo si todos los docentes, estudiantes y directivos, están dispuestos a conformar una “escuela que aprende” de forma estratégica, y si son aprovechados como fortalezas:

- a) La fuerza unificante de los grupos.
- b) La orientación intelectual de su práctica.
- c) Eficiencia formativa de los docentes formadores.
- d) Los estilos y medios de interacción e interrelación para la convivencia.
- e) Los roles de dominación o sumisión que adquieren los grupos y personas.

Por otro lado se reconoció que la figura del líder, no cambia por completo la cultura, eso depende de todos los miembros de la organización, pero si es un factor de influencia que provoca cambio al trastocar los nexos existentes entre los equipos de trabajo y los climas que se generan.

Los valores colectivos asumidos implícita y explícitamente, son otro ejemplo claro de las relaciones existentes entre líder-equipos-clima que determinan la cultura y suelen ser en la mayoría de los casos, un dique que confronta a la figura de autoridad y sus mandatos, provocando resistencia a las distintas visiones y modos de conducción de la organización según su turno.

Para analizar finalmente el eje central de esta investigación en torno a la rotación directiva y su impacto en los logros académicos, se hace referencia a la metáfora que Castoriadis (1975) emplea respecto al magma de significaciones imaginarias, caracterizadas por tener un flujo constante de representaciones, valores, intenciones, etc. que se endurecen superficialmente creando la apariencia de cierta estabilidad, cuando un nuevo directivo se incorpora a la institución, las significaciones de la cultura escolar, como el magma de significaciones, se moviliza con mayor fuerza, debido a la distinta naturaleza de sus componentes y diversas temperaturas que al chocar fragmentan y reacomodan aquellas partes estáticas o endurecidas, sacando a la luz materia candente que entremezcla la materia fluyente y, que después de un tiempo se solidifica nuevamente constituyendo otras significaciones imaginarias en determinado momento histórico.

En otros términos, a nivel organizacional la rotación directiva impacta en aspectos instituidos establecidos, y genera con éstos nuevos procesos instituyentes. El reconocimiento de la información recabada así como las conclusiones obtenidas, brinda posibles líneas de investigación y de acción para conformar una propuesta de cambio hacia la mejora institucional en su organización, liderazgo y clima, a partir de lo siguiente:

- a) Abrir líneas de investigación formal que permita enriquecer el campo de la formación docente conceptual, metodológica e incluso, instrumentalmente, retomando como objeto de estudio los impactos de la movilidad directiva en las escuelas normales del Estado de México.
- b) Aprovechar como insumo los resultados que arrojen las investigaciones sobre este tema, para concretar propuestas para la profesionalización de directivos ante nuevas exigencias sobre sus perfiles deseables para el servicio profesional docente.
- c) Partir de una evaluación diagnóstica, derivado de la investigación educativa, para discutir y proponer alternativas prospectivas de mejora sobre el impacto de la rotación

directiva y los resultados académicos, privilegiando la colegialidad, inclusión, colectividad y profesionalismo de todos los sujetos de la cultura escolar.

- d) Diseñar programas de intervención y, en consecuencia, introducir mejoras pertinentes en cada uno de los grupos que configuran el universo institucional.
- e) Re-posicionar el papel protagónico de los puestos directivos como líderes académicos y estratégicos, que orienten sus esfuerzos a la generación de ambientes de trabajo basados en la normatividad, transparencia y ética profesional, para impactar de forma contundente a los procesos y resultados para con los estudiantes y docentes.
- f) Invertir en el desarrollo humano con programas de capacitación, inducción y profesionalización docente en busca de mejorar la actitud de sus colaboradores y así, favorecer la productividad que incida positivamente en los resultados académicos institucionales.
- g) Promover la creación de entornos que fortalezcan la comunicación, la identidad y la valoración profesional de la enseñanza.
- h) Ponderar la toma de decisiones consensadas y estratégicas a bien de menguar la incertidumbre e insatisfacción que influye en el clima laboral.



## Referencias

- Bobbio, N. (1985). Diccionario de Política. Tomo II México, Siglo XXI.
- Brunet, L. (2011). El Clima de Trabajo en las Organizaciones. México, Trillas.
- Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Tusquets.
- Cuadra, P. y Veloso, B. (2007). "Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones", en Revista Universum No. 22, Vol. 2:40-56.
- Departamento de Investigación de la Escuela Normal de Coacalco (2014). Diagnóstico Institucional de la Escuela Normal de Coacalco. Documento no publicado. México.
- García, F. (2008). Análisis sobre los resultados obtenidos en el Examen de Conocimientos CENEVAL 2004-2007, Manuscrito no publicado. Escuela Normal de Coacalco, México.
- Juárez, A. (2013). Modelos de cultura organizacional, estructura, proceso y control. [en línea]. Disponible en: [www.ehowenespanol.com/modelos-cultura-organizacional-estructura-procesos-control-info\\_185337/](http://www.ehowenespanol.com/modelos-cultura-organizacional-estructura-procesos-control-info_185337/) [2016, 18 de mayo].
- Lepeley, M. (2003). Gestión y calidad en educación. México, Interamericana editores S.A.
- Ricoeur, P. (1999). Teoría de la interpretación. Discursos y excedente de sentido. México, Siglo XXI.
- Rivas, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. Educar 31, 2003, 109-119.ar
- Sachse, (1990). La planeación estratégica en empresas públicas. México, Trillas- ITAM.
- SEP (2003). El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. México.
- SEP-SNTE (2010). Modelo de Gestión educativa estratégica. México, SEP.
- Wendel (1986). Administración de personal, desarrollo de recursos humanos. México, Limusa.

# LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS NORMALISTAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Petra Bautista Aroche  
p\_bautista\_aroche@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## RESUMEN

En la formación docente inicial, leer y escribir son dos procesos esenciales que están implicados en todos los espacios curriculares como contenidos de aprendizaje o como ejes transversales en la formación del normalista. La escritura en general y la escritura académica que se produce en el ámbito formal superior, adopta distintas formas al tomar en cuenta factores como el contexto del curso o disciplina en el que se escribe, el propósito y la valoración del docente.

La escritura de textos académicos se constituye en un fenómeno complejo, que exige la integración de quien escribe de una serie de habilidades cognitivas que le permitan generar ideas, organizarlas de forma coherente, escribir correctamente, hacer borradores, tener y manejar un amplio vocabulario para enfrentar esta tarea en los cursos de la malla curricular.

## Palabras clave

Habilidades cognitivas, escritura, textos académicos, formación.

## Planteamiento del problema

Escribir en el contexto de la formación docente inicial, requiere de procesos de enseñanza que potencien en los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), el desarrollo de habilidades para producir textos académicos durante su trayecto formativo y su futuro ejercicio profesional docente.

El problema se circunscribe en el grupo de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012, integrado por 28 estudiantes, quienes ingresaron a la Escuela Normal en el año escolar 2012-2013, provenientes de diferentes tipos de planteles de Educación Media Superior como son: el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM), el Centro de Estudios Tecnológicos (CETis), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de las Escuelas Preparatorias Federales, privadas y por cooperación.

Considerar la diversidad de instituciones de educación media superior de donde los estudiantes egresaron, fue fundamental para el análisis, reflexión y comprensión de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseían para cursar la Licenciatura en Educación Preescolar en la escuela normal; así mismo, permitió identificar las necesidades de formación de los normalistas desde el momento de su ingreso, en cuanto a sus habilidades cognitivas para la producción de textos académicos, con el propósito de aportar elementos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que les posibilitaran involucrarse en la escritura de: informes de práctica docente, ensayos, escritos de evaluación, planes de clase, diagnósticos, contextualizaciones, diarios de trabajo, entre otros.

Con base en el análisis y reflexión de la información obtenida en el diagnóstico de la situación de los estudiantes de tercer grado grupo "A", a través de analizar las características que presentaban sus trabajos escritos al momento de leerlos y evaluarlos, y sobre cómo se involucraban en el proceso de composición, de primero a cuarto semestres durante el desarrollo de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, se reconoció que al principio de la carrera presentaron dificultades; pues sus producciones demostraban el desconocimiento de aspectos gramaticales, de coherencia y cohesión de la redacción, de conectores y la deficiente aplicación de normas de concordancia. Estas situaciones se evidenciaron en la escritura del diario de práctica, los informes, las planificaciones didácticas y escritos que se solicitaban en los cursos del trayecto.

El diagnóstico del grupo también permitió reconocer que presentaban dificultades al enfrentar la producción de textos académicos en los diferentes cursos, porque les implicaba involucrarse y atender las necesidades curriculares de lectura, escritura, desarrollar sus habilidades cognitivas para saber cómo escribir el texto que se les solicita en cada espacio curricular y evitar escritos de copiar y pegar que se constituye en un problema escritural en sus producciones.

Los retos que se enfrentan actualmente en el campo de la educación en el país, conlleva a reflexionar sobre la acción de los docentes formadores y estudiantes en formación como productores de textos escritos y las implicaciones que conlleva desarrollar sus propias habilidades cognitivas y escriturales o metodológicas.

Con base en lo expuesto, se consideró relevante atender la situación problemática detectada en el grupo a través de plantearse la siguiente pregunta generadora de investigación: ¿Cómo contribuyen la lectura y la escritura en el desarrollo de las

habilidades cognitivas de los estudiantes normalistas para la producción de textos académicos?

### Marco teórico

Hablar de habilidades cognitivas implica analizar brevemente el significado que se le otorga al concepto de habilidades, pues con frecuencia se llega a confundir considerándolo como sinónimo de capacidad, y no es así. De acuerdo con Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, es esencial aclarar el binomio capacidad-habilidad, ellos mencionan que las capacidades son “un conjunto de disposiciones de tipo genético” (1998, p. 18) que se desarrollan mediante la experiencia que se vive en un contexto cultural determinado y una vez desarrolladas dan lugar a las habilidades individuales.

En este sentido, las habilidades se expresan a través de conductas manifestadas durante el desempeño de una tarea, se desarrollan mediante la práctica y se ponen en juego de manera consciente o inconsciente y en ocasiones de manera automática. Cuando se hace referencia a las habilidades se alude al saber procedimental, al saber hacer o maneras de proceder; por ello, se dice que para ser hábil en la realización de una tarea, se necesita el conocimiento y dominio de algunos procedimientos que permitan tener éxito en la realización de una tarea (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1998). Por ello, para que los estudiantes del tercer grado de la escuela normal puedan realizar la tarea de producir textos académicos, necesitan haber desarrollado determinadas habilidades, en este caso cognitivas, mediante múltiples experiencias de lectura y escritura.

Varios autores plantean que el concepto de habilidades cognitivas tiene su origen en el campo de la Psicología cognitiva, desde este enfoque se conciben como operaciones del pensamiento que le posibilitan al sujeto apropiarse de los contenidos y del proceso que puso en juego para ello. En otra opinión, las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales que tienen como objetivo que el alumno integre la información obtenida a través de los sentidos.

De acuerdo con lo planteado, se aprecia claramente que los principios de la psicología cognitiva están presentes; en este contexto, las habilidades cognitivas y metacognitivas adquieren significado como elementos que al desarrollarse permitirán que los estudiantes avancen en sus habilidades escriturales.

En este marco, obtiene relevancia la perspectiva socio-cognitiva, que se apoya en los aportes de la psicología del desarrollo humano y le da importancia al contexto y a los intercambios con otras personas más capaces. Desde esta mirada, “el aprendizaje constituye un proceso individual e interno y, a la vez, social y cultural” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007, p. 36), y el docente actúa como mediador, responsable de ofrecer los andamios que necesita cada estudiante para avanzar en el desarrollo de sus habilidades cognitivas a través de experiencias de lectura y escritura y estar en posibilidades de escribir los textos académicos que se les requieran.

La lectura y escritura en el nivel superior ha sido objeto de estudio en lo que se conoce como “escribir a través del currículo” (Bazerman, et al., 2016) y escribir desde los cursos, talleres de redacción, entre otros. Es decir, que en todos los cursos que comprende la malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, la lectura y escritura son dos procesos que tienen un papel esencial como herramientas para que docentes y estudiantes puedan acceder o abordar los contenidos, así como construir conocimiento en cada espacio curricular.

Leer y escribir se constituyen en actividades centrales del proceso de formación docente inicial. Incursionar en los diferentes cursos de los semestres demanda conocer sus planteamientos, leer y producir textos con los criterios que proponen en la secuencia de actividades de las unidades de aprendizaje que comprenden; al involucrarse en la lectura y escritura se ingresa en lo que se conoce como su cultura escrita, en sus modos de decir y ver las cosas, en los aspectos que pondera, y en las estrategias que propone para legitimar el conocimiento que se genera mediante el trabajo que implica el desarrollo de los cursos.

Como se indica, las habilidades de lectura y escritura se encuentran íntimamente ligadas y relacionadas con otros modos de interacción, estas habilidades se fundamentan en operaciones cognitivas como son: analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., que se producen durante la actividad de aprendizaje y que dependen de la experiencia que pueda alcanzar el sujeto en función de su contacto con los patrones socioculturales que la regulan.

En síntesis, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera, está implícito y explícito en todos los cursos de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2012). A través de la implementación de estrategias metodológicas y las secuencias de actividades para abordar los contenidos de

cada curso, se introduce de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de textos académicos y profesionales; la finalidad es favorecer la construcción de las competencias genéricas y profesionales que describen el Perfil de egreso de la educación normal.

En este contexto, es necesario abordar el significado de leer y escribir desde distintas miradas que contribuyan a la comprensión del acto de escribir y sus implicaciones en el contexto de la formación docente; sin embargo, es importante tener claro que el concepto de escritura abordado desde distintas perspectivas, es polisémico. Por lo tanto, concebir la escritura desde una mirada o función representativa resulta limitante.

Un aporte relevante y que contribuye para la comprensión de este estudio es el planteamiento de Actis quien define a la escritura académica “como el tipo de escritura que se produce en el ámbito formal superior, tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes-investigadores y de la institución, que tiene como objetivo generar, manipular y transformar conocimientos disciplinarios” (2012, p. 82). Este género adopta distintas formas dependiendo de diversos factores tales como la audiencia, el curso o disciplina, el propósito, así como la propia valoración del docente cuando se trata de producciones de los alumnos.

Mencionan Brailovsky y Menchón (2014), que hablar sobre el escribir es referirse a la voz que se pronuncia al producir su gesto escritural, y no sobre los trazos que realiza la mano en movimiento; esta idea permite comprender que no se trata de hablar del sistema de escritura, sino acerca del acto de escribir como una práctica en el proceso de formación que le implica al estudiante poseer saberes y desarrollar su pensamiento. Es decir, “la escritura posibilita la comunicación de ideas, pero también la expresión de nuestra subjetividad; habilita la transmisión de información, pero también su comprensión y exploración; permite crear ideas, darles forma, jugar con ellas, pensar sobre ellas” (Actis, 2012, p. 81).

Álvarez entiende a la escritura como un fenómeno complejo, porque implica la integración de un conjunto de habilidades cognitivas como son: “generar ideas, organizarlas de forma coherente, escribir oraciones correctas desde la gramática y contextualizadas, elaborar esquemas y resúmenes, hacer borradores, manejar un vocabulario específico y un tipo de construcción determinada en cada disciplina” (2011, p. 270). Este planteamiento del autor, demanda que con base en la malla curricular del Plan

de estudios 2012, los docentes enseñen a escribir a los estudiantes desde todos y cada uno de los cursos del currículo, como una estrategia de aprendizaje.

Escribir en el marco de los cursos del currículo, supone que el sujeto que escribe conciba la escritura con finalidades como: aclarar o aclararse conceptos o ideas, utilizar la escritura como una herramienta de aprendizaje para construir y reconstruir el conocimiento, demostrar y compartir conocimientos, desarrollar el pensamiento y la habilidad de resolver problemas y vivir en comunidad. Este planteamiento le exige al docente determinar cuáles son las demandas de escritura en los programas de los cursos del Plan de estudios y en el contexto escolar y social en el que se desenvuelven actualmente los estudiantes; así como el contexto laboral en el que incursionarán al egresar de la escuela normal.

En otra opinión, Delia Lerner concibe la lectura y escritura como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos, quien las lleva a cabo desarrolla una actividad cognitiva y en la mayoría de los casos resultan herramientas epistémicas que inciden en la construcción del propio conocimiento. Leer y escribir, en tanto prácticas, se aprenden mediante su puesta en funcionamiento, ejercitándolas y reflexionando sobre su uso (Lerner, 2004).

El ejercicio de las prácticas de lectura y escritura son necesarias, pues no es posible transmitir el conocimiento que se requiere o hace falta para desempeñarse como lector y escritor. La experiencia de leer y escribir demanda buscar, analizar e interpretar información, y para elaborar, revisar, reescribir y discutir sobre lo escrito. En este sentido, Lerner (2004), afirma que la escritura es “un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión” (p. 41).

En el contexto de formación docente inicial, escribir es una práctica que difiere de lo que hacían los estudiantes en el nivel básico y medio superior, pues les implica pensar a la escritura desde una lógica de la composición, de asumirla como un proceso; es decir, pasan de pensar a la escritura como producto a una escritura por momentos para lograr el producto. Componer o producir un texto académico implica tomar en cuenta y desarrollar habilidades cognitivas según la situación de escritura de que se trate: primero que el estudiante conceptualice y represente la situación de escritura, segundo conozca el tema del cuál va a escribir y el proceso de composición (preescritura, escritura y postescritura), y tercero establecer un diálogo con otros textos y autores (Castelló, 2009).



Ramírez (2013), menciona que para que un texto sea texto, es fundamental tomar en cuenta tres condiciones o características que lo constituyen como tal: la cohesión, la coherencia y la adecuación. Agrega que “texto” se deriva del latín *textus*, que significa ‘tejido’. “El texto es una especie de entramado en el que no pueden (¿no deben?) quedar hilos sueltos. Es un pasaje escrito u oral, que forma una unidad de cualquier tamaño, desde una expresión intersubjetiva (¡Uy!) hasta una novela de varios tomos. Para Halliday & Hasan (1976), el texto es una unidad semántica, una unidad de sentido” (p. 23).

Desde esta idea, el texto implica unidad, y también aquellos procedimientos que le dan esa característica de unidad, en otras palabras, que existan en él relaciones de cohesión. Halliday & Hasan, plantean que la cohesión es un concepto semántico que hace referencia a las relaciones de sentido que están dentro del texto y que lo definen como tal. Ortiz y Lillo (2011) mencionan que la cohesión “es la regla que permite conectar las distintas partes del texto: el uso de conectores, los pronombres anafóricos, etcétera” (p. 88).

Otras de las características propias de los textos y las reglas de producción textual son la coherencia y la adecuación. En cuanto a la coherencia, es un fenómeno lingüístico que manda a la construcción del texto como unidad. La coherencia permite reconocer que todo el texto se refiere a un mismo tema, no hay datos irrelevantes, la organización de esos temas permite la construcción del mensaje completo para que sea bien interpretado; la coherencia también exige tomar en cuenta las condiciones que impone el género del que se trate. Y la adecuación se refiere a la utilización de un tipo de lengua apropiado para la situación del discurso y para los sujetos que se comunican (Ramírez, 2013).

En este sentido, los textos académicos son productos intelectuales que abordan un tema particular o profundizan en él, se realiza de una manera formal; el ámbito donde se emplean o producen los textos académicos son aquellos espacios donde se construye y difunde conocimiento formal sobre determinada disciplina. En el caso de las escuelas normales, es durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que se elaboran los textos académicos.

En este contexto, la construcción del texto escrito exige seguir un proceso de escritura, los teóricos que han estudiado este proceso sostienen distintas hipótesis. Una de las hipótesis que se considera tiene claridad, es la que se denomina proceso de las etapas, este “proceso de las etapas concibe la escritura como un desarrollo de tres momentos: la planificación o preescritura, la escritura propiamente dicha y la corrección o reescritura” (Ramírez, 2013, p. 17).



Dicho proceso de escritura no se da de manera lineal, y de una sola vez, sino que mientras se escribe un texto se toman decisiones o se planifica sobre qué palabra es la adecuada, se escribe, se relee y tal vez es necesario cambiarla. Lo que quiere decir que esto se hace con la sintaxis, con la estructura del párrafo, y con todo lo que implica escribir bien. Además, es importante tener en cuenta que la escritura es el producto de un momento, y saldrá mejor elaborado conforme se vaya practicando y se escriban borradores.

Con base en el análisis y reflexión de los aspectos que comprenden cada una de las etapas del proceso de escritura, las habilidades cognitivas están implicadas en todo el proceso, y se relacionan directamente con la lectura y escritura como estrategias que exigen en primera instancia leer mucho sobre el tema a desarrollar y después empezar a escribir; o leer múltiples y variados documentos para estar en posibilidad de escribir textos académicos en el tránsito de la formación docente inicial.

## Metodología

En términos metodológicos la presente investigación adoptó un enfoque de investigación cualitativo desde la perspectiva de la etnografía, dado que ésta posibilita realizar diagnósticos y al mismo tiempo enfrentar acciones de intervención, que tiendan en el menor plazo posible a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al adoptar la etnografía educativa como perspectiva metodológica para llevar a cabo esta investigación sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes de tercer grado de la escuela normal en la producción de textos académicos, se aprovechó la posibilidad que ofrece esta modalidad en el campo de la educación para investigar a un grupo escolar como si fuera una comunidad o grupo de individuos, para saber acerca de su situación en el campo de la producción escritural.

La definición de la población implicó establecer el conjunto de sujetos a quienes está dirigido el problema de investigación, en este sentido, el estudio comprende a estudiantes en formación de quinto y sexto semestres del grupo "A" de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012, que ofrece la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla de la ciudad que lleva el mismo nombre.

Si bien, fue desde el primer semestre que se identificó la falta de prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de tercer grado, que limitaban el desarrollo de sus habilidades cognitivas para componer o producir un texto académico, según la situación de escritura

de que se tratara; fue hasta el quinto semestre que se decidió atender la situación problemática de forma sistemática y desde el enfoque metodológico de la etnografía educativa.

Atender el problema implicó observar, analizar y reflexionar nuestra propia acción para su mejora y la de los estudiantes del grupo en la producción de textos académicos. El estudio se realizó con la colaboración de la población del grupo que se seleccionó, denominada muestra, y trabajar sobre ella con plena confianza de que reflejara fielmente a la población de la que proviene, constituye una parte representativa de los normalistas de la institución.

## Resultados

El análisis de los resultados se organizó en función de los instrumentos y las estrategias seleccionadas para valorar el logro de los objetivos planteados. En primer lugar se analizaron algunos de los textos escritos elaborados por los estudiantes en diferentes momentos del desarrollo de los cursos del trayecto de práctica profesional. La información que se obtuvo de las producciones escritas, se tomó como elemento fundamental para la identificación y análisis de las habilidades cognitivas utilizadas en la construcción de textos que evidenciaran algunas de las características de la escritura y el proceso de escritura.

En las producciones se pudo apreciar el proceso de escritura y la implicación de las habilidades cognitivas para generar ideas, estructurarlas de forma coherente, escribir las oraciones y los párrafos correctamente, analizar el conocimiento que tienen sobre la gramática, la importancia de hacer borradores, manejar un vocabulario específico y sobre todo tener como antecedente múltiples prácticas de lectura y escritura.

Generar ideas y organizarlas en forma coherente, es una categoría que se consideró y una habilidad necesaria en la producción de textos académicos, se observó e identificó que, en los primeros escritos de los estudiantes, éstos se limitaron en detenerse a pensar qué información era pertinente comunicar y cómo hacerlo, en qué orden, en qué grado detallarla o con qué estructura. De la coherencia propiedad del texto, se desprende la subcategoría de la estructuración de la información, a partir de ésta se apreció que son varios los estudiantes que desarrollan sus ideas en un solo párrafo con extensión de una cuartilla; si a esa forma de escritura se le pudiera llamar párrafo, carecen de párrafos bien escritos en el que se desarrolle una idea completa.

En cambio, en otros escritos se pudo apreciar claramente el esfuerzo cognitivo de los estudiantes para estructurar los párrafos con una idea más completa, distinta de los otros párrafos del escrito y a la vez con secuencia lógica en el mismo; en cuanto a la calidad y cantidad de la información son aspectos de la coherencia en el texto que se requieren continuar trabajando. Mediante el análisis de los escritos en diferentes momentos del proceso de investigación, se reconoce que los estudiantes fueron avanzando en el proceso de escritura para estructurar y separar los párrafos, mejorar la estructuración de la información en el mismo párrafo y la articulación entre párrafos para evitar la repetición y dejar incompleto el texto.

Otra categoría que se consideró relevante para el análisis de las producciones escritas fue la cohesión o articulación de las oraciones e ideas en el texto, porque éstas se relacionan por distintos medios gramaticales como la puntuación y acentuación, los artículos, las conjunciones y los sinónimos que hacen posible la lectura y comprensión del texto. Un aspecto gramatical que por lo general se constituye en un problema en el proceso de escritura de los estudiantes es la puntuación, sin olvidar que los signos de puntuación representan y son los que le dan entonación al texto. Es sabido que las entonaciones se marcan en el escrito con signos gráficos como los signos de admiración o de interrogación, otros usos de la puntuación son sintáctica o de puntuación.

En el análisis y reflexión de los textos académicos seleccionados, son muy evidentes las dificultades que evidenciaron los estudiantes en relación al conocimiento sobre las reglas de la acentuación y puntuación, limitante que tiene su antecedente desde niveles escolares previos, pues es un contenido que está presente desde la escuela primaria. Se pueden observar a simple vista la cantidad de faltas de ortografía, acentuación y puntuación en todos los escritos, cada vez que se solicitaba algún trabajo a los alumnos, era volver y volver a corregir, se les sugirió en su momento qué revisar para construir ese conocimiento.

Esta situación es complicada, porque no es posible que en un nivel superior se tenga que estar asumiendo a cada momento la didáctica, por ejemplo, de la ortografía, cuando es responsabilidad de los estudiantes ser conscientes de cómo escriben y de qué aspectos es necesario atender para mejorar ese aspecto en sus producciones escritas.

En un segundo momento, la información obtenida de los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes, se tomó como uno de los elementos fundamentales para la identificación y análisis de sus habilidades cognitivas desarrolladas, aún en el proceso de contestar los

instrumentos. A partir de las preguntas se generaron las diferentes categorías que permitieron analizar la información recabada.

Las categorías utilizadas para el análisis fueron: el significado de escritura, la importancia de la escritura en los espacios curriculares, la relación entre la lectura y escritura, la cultura académica de los niveles escolares previos, las dificultades en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, la influencia de las TIC en las formas de escribir, el papel de los docentes y las estrategias de escritura.

Los datos obtenidos de la encuesta por medio del cuestionario que contestó el grupo de estudiantes, se presentó mediante gráficas, de tal modo que el lector pudiera percibir fácilmente las características esenciales de una distribución de frecuencias y comparar una respuesta con otra. Las gráficas resumen los resultados obtenidos en la muestra de 28 estudiantes que integran el 3o "A" de la Licenciatura en Educación Preescolar.

## Conclusiones

En la escuela normal, como institución de nivel superior, la lectura y escritura son prácticas cotidianas, pero es urgente y necesario darles sentido y significado, o como lo menciona Lerner (2001), hacerlas "prácticas vivas y vitales" (p. 26), que contribuyan en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas, y lograr que los alumnos se apropien de ellas.

Para que los estudiantes normalistas avancen en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y tengan la posibilidad de producir los textos académicos solicitados en cada uno de los espacios curriculares, se requiere de una formación previa y de un acompañamiento de parte de los docentes, de ofrecer la ayuda necesaria en la realización de una tarea bastante compleja en sí misma, que plantea a los estudiantes numerosos problemas de producción, comprensión y apoyo para escribir textos académicos.

Es una prioridad, que los profesores seamos conscientes de la necesidad de tender puentes entre la cultura que traen los alumnos de los niveles escolares previos y la cultura académica de la que somos miembros los docentes de la escuela normal, porque su dificultad para comprender y escribir textos no se debe a que carezcan de habilidades; sino que al ingresar a los estudios superiores se enfrentan a una nueva cultura escrita. Es nuestra responsabilidad reconocer e identificar las habilidades cognitivas que poseen al ingresar, asumirlas como punto de partida y dar continuidad a su proceso formativo desde la implementación de estrategias que propicien la lectura y la escritura en el nivel superior.

A partir de involucrarse en el estudio del tema, se reconoce que como docentes hemos contribuido para otorgar un carácter mediático a la producción de textos académicos, al pretender que los estudiantes profundicen sobre el tema abordado en su trabajo, aprendan a discriminar las ideas principales de las secundarias en un resumen, registren los datos obtenidos en el diario de práctica, elaboren informes de la práctica docente, o bien apliquen una cierta metodología en la elaboración de su documento recepcional, o en la mayoría de las veces realicen tal o cual tipo de escritos en el contexto de los cursos del Trayecto formativo; esto ha ocasionado que en la mayoría de los casos se le dé más importancia al resultado final que al proceso.

## Referencias

- Actis, B. (2012). Escuelas día a día. Agenda de lectura y escritura en el aula. Argentina: HomoSapiens.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y escribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista computlense de Educación*, 22 (2), 269-294. ISSN:1130-2496. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38493/37231>
- Bazerman, C., LITTLE, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). Escribir a través del currículum. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/>
- Brailovsky, D., y Menchón, A. (2014). Estrategias de escritura en la formación. La Experiencia de enseñar escribiendo. Argentina: Noveduc.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. y Puy Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Cuadernos Educativos Santillana. (2008). Las habilidades cognitivas en la escuela. Programa de apoyo al profesorado. Pizarra Santillana, 5. Venezuela: Santillana. Recuperado de <http://santillana.com.ve/pizarra.asp?%20idpizarra=16>
- Ferreya, H., y Pedrazzi, G. (2007). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Argentina: Noveduc.
- Lerner, D. (2004). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez M. L. (1988). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: Biblioteca del Normalista de la SEP.
- Ortiz, B. y Lillo, M. (2011). Hablar, leer y escribir en el jardín de infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). Cómo redactar un paper. La escritura de artículos

científicos. Argentina: Noveduc.

SEP (2012). Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación

Preescolar. México: Autor.

# DESAFÍOS A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS JÓVENES NORMALISTAS DE NUEVO INGRESO

Esmeralda Dionicio García  
esmeralda.dionicio@cinvestav.mx  
Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

## RESUMEN

La presente ponencia tiene la finalidad de dar a conocer los desafíos a los que se enfrentan los jóvenes de nuevo ingreso en dos escuelas normales (EN) del Estado de México que imparten la licenciatura en educación primaria (LEPRIM) a través de un análisis sobre la relación entre las características que poseen los jóvenes al momento de su ingreso a la normal y los retos a los que se enfrentan durante el primer año de la licenciatura en educación primaria (LEPRIM). Bajo un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas semi estructuradas para conocer las experiencias y opiniones de los jóvenes normalistas. Los desafíos encontrados fueron organizados en tres ejes principales: académicos, económicos e interpersonales; las cuales se presentan de manera aislada –pero únicamente con fines analíticos– puesto que, en sí, los entrevistados los mencionaron de manera interrelacionada para describir la transición que vivieron del bachillerato al nivel superior. En este sentido, la presente investigación pretende hacer un aporte a la línea de investigación de procesos de formación en las EN, enfatizando en la necesidad que tienen estas instituciones de conocer a sus estudiantes y los desafíos a los que éstos se enfrentan, puesto que son los actores principales que le dan sentido a esas IES y eventualmente, quienes podrían formar parte importante de su transformación.

## Palabras clave

Estudiantes normalistas, desafíos académicos, desafíos económicos, desafíos interpersonales, ingreso a educación superior.

## Escenario actual del ingreso a las escuelas normales

En la última década se ha identificado al docente como un factor fundamental para la mejora del aprendizaje de los estudiantes en la escuela. Por ello, varios estudios han afirmado la importancia de atraer, seleccionar, preparar y retener a los mejores candidatos para la docencia (OECD, 2010, Bruns y Luque, 2015, Elaqcu, Hincapie, Vegas y Alfonso, 2017, World Bank, 2018). Sin embargo, también se ha señalado que existe un deterioro de dicha profesión en la región de América Latina y el Caribe (ALC) y que “los estudiantes de secundaria interesados en ser docentes [en esta región] tienen un desempeño más bajo que aquellos interesados en otras profesiones, como ingeniería y derecho” (Elaqcu, et al, 2017, p.11), es decir, que en ALC la profesión docente no logra atraer a los mejor preparados.



Ante ese escenario, en México se aprecia una reducción de la matrícula en las escuelas normales; las cuales han sido formadoras de maestros tradicionalmente en nuestro país. Según los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se registró un descenso del casi un 60% en el número de solicitudes de nuevo ingreso a la licenciatura en educación normal del ciclo escolar 2011-2012 al 2016-2017, lo cual indica que cada vez menos jóvenes quieren formarse como profesores en una normal, motivo por el cual estas IES no logran cubrir los lugares disponibles en cada ciclo escolar. Entonces, si la matrícula de ingreso disminuye, también lo hará el número de egresados, lo cual resulta alarmante ya que, según el informe 2015 “Los docentes en México” realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el corto plazo “el número de vacantes en educación primaria [...] será muy superior al de egresados normalistas de los últimos años” (INEE, 2015, p.47), lo que significa que las EN no podrían cubrir el número de docentes requerido, principalmente en los niveles de primaria y secundaria.

Frente a las problemáticas de disminución de solicitudes de ingreso y de matrícula en las EN se aprecia que los procesos de ingreso y de selección en estas IES han sufrido modificaciones en algunas entidades, ya que si bien, dichos procesos están regulados a través de lineamientos emitidos por la Subsecretaría de Educación Superior y difundidos a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) como normas generales, también pueden ser modificadas por las autoridades correspondientes de cada Estado y de cada EN (Medrano, Ángeles y Morales, 2017), lo cual se ve reflejado en las diferentes convocatorias de ingreso a las escuelas de ese subsistema; diseñadas y publicadas por las distintas entidades, en las cuales no siempre se siguen las recomendaciones del comunicado nacional emitido en 2005 para controlar la matrícula y mejorar el perfil de ingreso de los aspirantes a las EN, el cual planteaba:

El lanzamiento de una única convocatoria a nivel estatal para normales públicas y privadas; que el examen sea en fechas que coincidan con el proceso de selección de las otras IES de la entidad, a través del EXANI-II o mediante el instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (INCIEN); señalar que no se garantiza plaza al egresar de la licenciatura, y que el promedio sea de ocho (Medrano, et al., 2017, p.29).

Sin embargo, como ya se mencionó, toda entidad tiene la libertad de hacer modificaciones a esas sugerencias. El Estado de México es un ejemplo de ello, puesto que en varias ocasiones ha emitido dos convocatorias en un mismo ciclo escolar y no se

incluye a las normales privadas. Cabe destacar que para publicar una segunda convocatoria únicamente se toman en cuenta a aquellas normales con menor número de solicitudes de ingreso, además que, en la segunda ronda se aceptan aspirantes con un promedio de bachillerato menor a 8.0. Otro aspecto relevante es el periodo en el que se emite la segunda convocatoria, ya que varias IES ya han realizado uno o dos procesos de selección y han rechazado a varios estudiantes, los cuales ven en la EN una oportunidad para no perder el año.

Estas modificaciones, a su vez, generan cambios en el perfil de ingreso de los estudiantes y en los motivos por los que ingresan a una normal, por ello, ante el proceso de transformación que enfrentan las normales, es necesario conocer quiénes y cómo son los jóvenes de nuevo ingreso, así como las dificultades a las que se enfrentan en la transición educativa que atraviesan, debido a que no todos cuentan con las características que el plan y programas esperan que tengan, sino que como ocurre en otros programas de educación superior, poseen rasgos distintos que se requieren identificar en cada EN para poder plantear estrategias que fortalezcan y potencien su formación inicial. Aquí, una diferencia radica en que sobre estudiantes de educación conocemos más que sobre los estudiantes de las escuelas normales donde hace falta mucha más investigación, datos y estudios.

## Metodología

La presente ponencia forma parte de una investigación más amplia, en el que se identificaron las características sociales, económicas y académicas de los jóvenes que ingresaron a dos escuelas normales en el Estado de México que imparten la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en el ciclo escolar 2016-2017. Las normales de estudio fueron la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (NSFP), ubicada en un municipio con alto grado de marginación y la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (N4N), cuyo grado de marginación municipal es muy bajo (INAFED, 2010). Para su elección se procuró que no pertenecieran a la clasificación de normales beneméritas, centenarias o rurales; sino que únicamente fueran públicas y estatales, debido a que éstas han sido menos estudiadas en comparación con las primeras. Asimismo, se contempló que en ambas normales hubiera un descenso en el número de aspirantes de nuevo ingreso y en la matrícula de primer año. Pero, principalmente se eligieron esas normales porque fueron las dos instituciones a las que se tuvo acceso para realizar el estudio.

Bajo un enfoque cualitativo, se utilizó la entrevista semi-estructurada como instrumento principal para la recolección de datos. En total se entrevistaron a 32 estudiantes de ambas normales; posterior a la grabación y transcripción, se organizó y sistematizó la información en categorías de análisis para intentar responder a las preguntas de investigación, entre ellas, la siguiente que guía el presente trabajo: ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso a una escuela normal y cómo éstos se relacionan con las características de estos? Para ello se construyeron tres ejes que abordan las dificultades a las que se enfrentaron los jóvenes en su tránsito del bachillerato a la educación superior, las cuales se abordan en el apartado siguiente.

## Discusión y resultados

### Desafíos académicos

La mayoría de los estudiantes entrevistados afirmó que el académico fue uno de los ámbitos más difíciles cuando ingresaron a la normal. En general, expresaron que vivieron momentos de alta presión durante el primer semestre de la licenciatura; lo cual relacionaron con el hecho de que en el nivel anterior los trabajos y las tareas que les solicitaban tenían menor exigencia en cuanto a las características de entrega, además que contaban con más tiempo para la realización de un trabajo y las revisiones por parte de sus profesores eran menos rigurosas. También enfatizaron en la cantidad y complejidad de las lecturas obligatorias indicadas en cada curso de la LEPRIM y reconocieron no tener el hábito de la lectura ni gusto hacia esta actividad, en tanto, se les dificultaba comprender el contenido teórico en sólo una lectura y por ende requerían más tiempo para una comprensión parcial.

Al principio, sí fue así como que no podía, no sabía ni lo que estaba haciendo, no sabía ni cómo lo iba a hacer, no tenía ninguna idea, es más ni siquiera el hábito de leer tenía, entonces fue así como que no. Yo leía y decía ¿qué es esto? A ver, otra vez. No, o sea no le entiendo [...] para mí sí está difícil esta carrera, es muy, muy difícil, muy compleja (Julieta, N4N).

Si bien, los estudiantes de ambas normales mencionaron dificultades académicas similares, cabe destacar que los jóvenes de la N4N indicaron que habían tenido mayor conflicto con el aspecto de la extensión de las lecturas en comparación con sus pares de la NSFP; ya que, mientras a los primeros les solicitaban leer libros completos en diferentes

cursos y en tiempos muy reducidos, los segundos únicamente leían páginas específicas relacionadas con una temática o capítulos seleccionados por sus profesores de la bibliografía de cada curso.

En cuanto a la carga de trabajo, el asombro que mostraron los estudiantes, en parte, se debe a las concepciones iniciales que tenían respecto a la profesión docente, como la idea de que llevarían “materias básicas” como las nombró Isabela (N4N); o que en una EN no se requería de tanto esfuerzo porque era una carrera “fácil”. En contraste con esas ideas, los jóvenes de nuevo ingreso se enfrentaron a “problemas de adaptación al trabajo universitario [...] ya que [tuvieron] que familiarizarse con las nuevas técnicas de trabajo escolar [...] que muchas veces [...] son poco comunes en la enseñanza del bachillerato” (De Garay, 2004, p.87). Por ejemplo, la elaboración de ensayos; los cuales les fueron solicitados desde el primer semestre de licenciatura con características específicas como la utilización del formato APA de citación para evitar el plagio, correcta ortografía (que varios reconocieron no tener), extensión específica del documento, así como la expresión de una postura crítica y reflexiva; características que no eran comunes para ellos.

Para la realización de dichas actividades, los estudiantes organizan su tiempo de maneras distintas. Al respecto, De Garay (2000), menciona que, para conocer la integración de los jóvenes al sistema académico de nivel superior es necesario conocer la organización y el uso del tiempo destinado a las tareas escolares y extra escolares. Aunque en las entrevistas no hubo una pregunta específica para conocer con exactitud la forma de organización del tiempo de los estudiantes, durante las conversaciones ellos expresaron que los trabajos extraescolares abarcaban gran parte de su tiempo fuera de la escuela, inclusive fines de semana y periodos vacacionales e hicieron énfasis en las desveladas causadas por tareas extensas.

La verdad sí fue como muy fuerte, estábamos como muy presionados, no nada más yo, sino como todos los del salón, había veces que no dormíamos, todos llegábamos y todos: ¿Cuánto dormiste? No pues una hora. Era muy raro el que llegaba a dormir cuatro horas (Lucero, N4N).

Este tipo de experiencias fueron mayormente registradas en los estudiantes de la N4N, mientras que los jóvenes de la NSFP mencionan algunas desveladas, pero no tan consecutivas sino únicamente cuando dos o más profesores les dejaban trabajos con entregas similares o con poca anticipación.

La forma de evaluación fue otra situación problemática que mencionaron los jóvenes normalistas, ya que estaban acostumbrados a que en los niveles educativos anteriores la calificación que les indicaba si aprobaban o no una asignatura era obtenida a través de promediar el puntaje de exámenes y otras actividades correspondientes a un periodo escolar. Sin embargo, en la LEPRIM se implementó una forma distinta de evaluación como parte de las modificaciones del plan 2012 (SES, 2012). Esta modalidad consiste en aprobar las distintas unidades de aprendizaje de cada curso (según determine cada profesor) con un promedio mínimo de 7.0 para así poder tener acceso a la evaluación final o global al término del semestre, proceso que está determinado a nivel institucional y por ende es distinta en ambas normales. En la NSFP la evaluación final consiste en un examen de conocimientos y productos de aprendizaje integrados en un portafolio de evidencias de cada curso, mientras que en la N4N se asigna a través de la presentación del portafolio de evidencias ante los docentes que les imparten clases, ahí exponen las competencias profesionales y específicas adquiridas a través de sus evidencias de aprendizaje. Aunque la exigencia y la presión en la época de evaluaciones es distinta en cada EN, los estudiantes de ambas instituciones expresan inconformidad con esa forma de evaluar, pues consideran que su trabajo realizado en el semestre no es valorado.

A nosotros de la licenciatura de primaria nos evalúan global, entonces eso no se me hace justo [por ejemplo] a mí me bajaron de un 7.8 a un 6.8, y entonces fue como la desmotivación porque decías: ¡Es que yo no sirvo! [...] Muchos maestros nos han dicho: “ustedes no cuenten el número sino sus conocimientos”, pero pues al final el promedio es el que te define si te quedas o no te quedas (Frida, N4N).

Los lineamientos de evaluación emitidos por la DGESE (SES, 2012) señalan diversas acciones para fortalecer el desarrollo de los estudiantes como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. No obstante, en ambas normales, únicamente se toma en cuenta la valoración del profesor, de forma que, como dice Bourdieu (1997, p.56), “el profesor [desarrolla] el papel de condenar (usted es un idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente”. Es decir, se pierde el valor de la evaluación formativa, la cual requiere de un diálogo y reflexión constante entre los involucrados en el proceso de aprendizaje para poder tomar las decisiones necesarias y coadyuvar al desarrollo de las competencias en los estudiantes (SES, 2012).

Dentro de los desafíos académicos también se encuentra los cursos de inglés, que para los jóvenes de la NSFP es parte de un taller (sin valor curricular), mientras que para los

de la N4N además del taller impartido en la normal, también tienen que tomar un curso externo para obtener una certificación de idioma. Esta dificultad se debe principalmente a que la mayoría asistió a escuelas públicas y en sus clases de inglés siempre abordaron cuestiones muy básicas, por lo cual se les dificulta en este nivel, que les solicitan un dominio del idioma, pero en general, tienen disposición de aprenderlo. Aunque para el caso de los que pagan cursos externos también representa un desafío económico como se aborda en el siguiente apartado.

### **Desafíos económicos**

Esta categoría se enfoca a las vicisitudes económicas a las que se enfrentaron los jóvenes desde el proceso de selección hasta su estancia durante el primer ciclo escolar. También se resaltan algunas comparaciones que hicieron los mismos estudiantes de la EN con otras IES. Finalmente se consideran algunas acciones que realizan los estudiantes para enfrentar la demanda monetaria y los apoyos económicos que reciben, tanto de su familia como los provenientes de programas gubernamentales y los retos que esto implica.

De acuerdo con la distribución de ingresos propuesta por el INEGI (2016), y según la percepción de ingreso de las familias que los estudiantes normalistas expresaron a través de cuestionarios, estos se ubican en los primeros cinco deciles de ingreso por hogar. Aunque no todos los jóvenes que ingresaron a las normales del estudio lo hicieron por motivos económicos, siete mencionaron haber elegido esta opción al considerar a la normal como su única oportunidad para continuar sus estudios debido a que creían que la carrera docente no requería de gran inversión económica. Sin embargo, al analizar los gastos que realizan los estudiantes normalistas se aprecia lo contrario.

De acuerdo con las entrevistas y la convocatoria para escuelas normales del Estado de México correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, se aprecia que para poder inscribirse al primer semestre de la LEPRIM se requiere inicialmente de \$3,870.00; cantidad que contempla el pago de examen de ingreso, la inscripción semestral y la expedición de credencial anual de estudiante; para los jóvenes de la N4N el monto ascendió a \$4,520.00 pesos porque tuvieron que pagar un curso propedéutico (que no estaba señalado en la convocatoria oficial). Con base en esos gastos, los estudiantes (principalmente los de la N4N), consideran que son cuotas muy elevadas en comparación con otras IES públicas como la UNAM, la UAM o el IPN, inclusive señalaron que difieren de las establecidas en normales de ciudad de México. A los gastos iniciales se le suma la compra de uniformes

(de gala, deportivo y, en el caso de la NSFP, el de prácticas), lo cual equivale a \$2,500.00 aproximadamente. Además de los diversos materiales que les solicitan en cada curso, como copias, impresiones, engargolados, libros, instrumentos para realizar obras de teatro u otras actividades que implican gastos extras, como las prácticas de observación y la asistencia a otras EN o a conferencias en otros estados. Para los jóvenes de la N4N existió un monto extra de \$3,000.00 semestrales aproximadamente ya que tuvieron que inscribirse a cursos externos de inglés de paga. Finalmente, se enlistan los gastos por concepto de traslado y alimentación, que en la mayoría de los casos no supera el monto de \$800.00 mensuales. Al realizar la sumatoria de gastos se aprecia que, en algunos casos el ingreso de las familias de los normalistas es menor al primer monto, además que la mayoría de los jóvenes tienen otros hermanos que continúan estudiando. Por estas cuestiones, algunos de ellos se ven en la necesidad de realizar diversas actividades para subsanar la cuestión económica.

La principal actividad que realiza la mayoría es la solicitud de becas; las cuales, en varios casos, les sirvieron para llegar a la licenciatura como el programa de *Prospera*, del cual recibieron un apoyo de \$5,000.00 para solventar los gastos de inscripción; este hecho se registró principalmente en los estudiantes de la NSFP. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados mencionó que estaban en espera de resultados de una beca y reconocieron la función de la EN al mantenerlos informados sobre convocatorias de becas y de recibir un acompañamiento por parte del área de control escolar, aunque esto tenga como resultado que ellos no busquen otros apoyos por propia cuenta. En este aspecto, los normalistas tienen opciones reducidas en contraste con otras universidades que cuentan con una gama amplia de becas. En consecuencia, algunos estudiantes como Frida (N4N) no pueden tramitar una beca por tener un promedio menor de 8.0, o en el caso de los que gastan más en transporte tampoco pueden solicitar un apoyo por ese concepto. Asimismo, se enfrentan a la problemática geográfica, puesto que las becas de ambas normales corresponden en su mayoría a programas estatales que requieren a los solicitantes ser residentes de la entidad, por lo cual los jóvenes que viven en ciudad de México se ven obstaculizados a solicitar estos apoyos.

Otra preocupación de los jóvenes es la imposibilidad de conseguir un trabajo de medio tiempo debido al horario discontinuo de la normal y a la gran carga de trabajo que tienen, sin embargo, algunos estudiantes se vieron en la necesidad de buscar un trabajo informal los fines de semana, con un salario bajo y al que, en ocasiones, cuando la presión



académica aumenta no acuden, ya que de lo contrario incumplen con sus trabajos y reciben bajas notas. En este sentido, se aprecia que ninguno de los empleos que mencionaron se relaciona con la educación.

Ante los desafíos económicos a los que se enfrentan los jóvenes, la ENSFP oferta la opción de internado, el cual forma parte de las becas tipo pensión, las cuales, según el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México son un “apoyo que se otorga a estudiantes de bajos recursos o con requerimientos de educación especial para cubrir los gastos de su estadía en internados [...] dependientes de la Secretaría” (Registro DGC 0011021, 2003, p.23). En tanto, el servicio de internado que ofrece la NSFP permite la estancia de los estudiantes de lunes a viernes, ya que los fines de semana deben volver a sus hogares, asimismo brinda alimentación diaria (desayuno, comida y cena) en el comedor institucional y el servicio de internet inalámbrico para la realización de las actividades académicas de los jóvenes internos. Esta beca fue considerada como un gran apoyo para los jóvenes provenientes de comunidades alejadas, ya que les apoya con sus gastos de hospedaje, alimentación e internet. No obstante, esta modalidad de internado únicamente es viable en tres de las treinta y siete EN públicas del Estado de México, por lo cual se requiere tomar otras medidas para los normalistas que no tienen la opción de una normal con internado.

### **Desafíos interpersonales**

En esta categoría se problematiza la constitución del sujeto como joven y estudiante normalista al mismo tiempo; el cual se relaciona con otros sujetos como compañeros, amigos, docentes y familiares. Al ingresar a la EN esas relaciones sufrieron transformaciones por ello se presentan como desafíos interpersonales, ya que son retos que involucran al estudiante y a otros individuos.

Diversos estudios han enfatizado la cualidad de jóvenes para referirse a los estudiantes de educación superior (De Garay, 2001; 2004, Suárez, 2015; 2016). Esa concepción juvenil implica que “sus vidas, experiencias y producciones simbólicas ocurren en atmósferas sociales, económicas, políticas y culturales diversas, muy distintas a las de los adultos” (Suárez, 2015, p.7). Esta idea se ha confirmado a través de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, en las que, además, se ha intentado caracterizar a estos sujetos (Bourdieu y Passeron, 2009, De Garay, 2001; 2004, Suárez, 2015; 2016). Empero, se aprecia que los estudiantes normalistas presentan diferencias con respecto a



los primeros. Un ejemplo es la participación de los padres de familia que sigue vigente en las EN mientras que en otras IES es nula. Si bien, los padres de los normalistas no acuden a la normal tan frecuentemente como en los niveles de básica, es cierto que tienen presencia en las normales, como al inicio del ciclo escolar que tuvieron que asistir para poder realizar la inscripción de sus hijos y firmar una carta compromiso. Además, en la NSFP, acudieron a una junta informativa para hablar sobre la opción del internado. En las dos normales, los jóvenes refirieron que sus progenitores también participaron en los festejos correspondiente al día de la madre y del padre; aunque su participación no es exclusiva de eventos artísticos, sino que en algunas ocasiones también son llamados por los asesores o los directivos de la EN si estos detectan que el estudiante está en riesgo, como ocurrió con Miranda, quien expresó estar contenta con el hecho de que su asesor mandara llamar a su mamá para poder darle una nueva oportunidad de seguir en la EN, después de que ella había tomado la decisión de dejar sus estudios. Al respecto, la mayoría de los jóvenes opina que la comunicación que se da entre la normal y sus padres es una medida adecuada cuando es necesaria.

La primera reunión fue con los papás y los papás tenían que estar ahí, a fuerza, o sea, a mí en ese aspecto pues no me incomoda, sí, también dices: de todo se enteran ¿no?, o todo le tienen que decir a los papás, pero finalmente, bueno, a mí no me incomoda porque pues yo no debo nada, no tengo ningún problema con nada, con nadie, ni con maestros ni nada, entonces a mí en ese aspecto no me causa ningún malestar (Bárbara, N4N).

Aunque para los jóvenes normalistas no resulte una práctica negativa que sus padres sigan siendo sus tutores académicos, resulta contradictorio a las prácticas que acontecen en la educación superior –y específicamente– en el subsistema normalista; se contradice a una competencia genérica del perfil de egreso que indica que el futuro docente de educación básica debe “usa[r] su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones” (DGESPE, s/f). Entonces, cuando un profesor manda llamar a un padre de familia para atender un problema relacionado con su hijo, se ejerce autoridad por parte del padre y del docente sobre el estudiante, lo cual en un futuro cercano representará un desafío mayor cuando el joven egresado se encuentre frente a un grupo donde tenga que tomar decisiones sin la presencia de otros sujetos que lo guíen.

En esta categoría también se aborda el uso del uniforme, ya que si bien, la mayoría de las carreras profesionales no lo solicitan, la EN, al igual que otras licenciaturas del área de la salud y de gastronomía principalmente ven obligatorio el uso de un uniforme. Aunque

al inicio del estudio se creyó que esta situación podría causar inconformidad en los normalistas se encontró lo contrario, pues la mayoría dijo que su uso los identificaba como futuros profesores y valoraron el hecho de no utilizarlo a diario y que las ocasiones que lo portan, como en prácticas, ceremonias, salidas institucionales o actividades deportivas, mayoritariamente los entrevistados consideraron que su uso es adecuado y útil.

En cuanto a las relaciones que tienen los estudiantes normalistas con otros individuos se presentan principalmente aquellas que se generan entre los compañeros de la generación, puesto que “las relaciones de comunicación y los procesos de socialización universitaria entre los mismos jóvenes universitarios son importantes para integrarse” (De Garay, 2004, p.109). En el caso de los estudiantes normalistas esta socialización es más factible que en las universidades debido al reducido número de jóvenes en cada grupo, de tal modo que se conocen entre todos e incluso se relacionan con estudiantes de otros grados escolares o de otras licenciaturas. No obstante, la conformación de grupos de amistades o “camaradas” como los llama Bourdieu y Passeron (2009) está más guiada por cuestiones sociales o de capital cultural e intereses personales; de esta manera en las normales podemos encontrar grupos reducidos como el Isabela y sus dos amigas que no logran sentir una integración con otros grupos de amigos.

Mi grupito y yo no nos reunimos en las tardes [...] sí nos hablamos por redes sociales, pero aquí de convivencia sí está muy difícil [...], y como que la mayoría del salón cuenta con una economía más o menos alta, luego las oímos hablar y gastan un buen dinero en esto y el otro, y mi grupito como que la pensamos [...] porque el salir cuesta caro, entonces si no hay, pues entonces con qué (Isabela, N4N).

Al respecto, los profesores intentan organizar diferentes formas de trabajo para propiciar la integración de sus estudiantes, y según lo relatado por los jóvenes, se ha logrado ese objetivo, ya que expresaron que tienen mayor comunicación entre el grupo y que se pueden organizar mejor para actividades escolares, sin embargo esto no ha logrado modificar las relaciones más personales, dejando al descubierto “la ausencia de mecanismos institucionales o tradicionales de integración” (Bourdieu y Passeron 2009, p. 57).

Por otro lado, las relaciones externas de los jóvenes se ven reducidas después de ingresar a la normal. Ellos mencionaron que debido a la carga de trabajo que tenían, habían dejado de ir a fiestas o reunirse con amigos del bachillerato tan esporádicamente como antes; en el caso de los que tenían una relación de noviazgo, dijeron que también

habían reducido el tiempo que pasaban con ellos al grado de tener que terminar dichas relaciones.

De esta manera se observa que las relaciones con otras personas también son un factor importante para la formación de docentes, lo cual debe ser tomado en cuenta por las EN, teniendo presente que sus estudiantes no son adultos ni tampoco niños que requieran supervisión constante, sino que son jóvenes que necesitan tener libertad para construirse a sí mismos como docentes.

## Conclusiones

Los desafíos académicos que mencionaron los estudiantes son similares en ambas EN, tanto para aquellos que siempre habían querido ser docentes, como para los que no tenían esa idea inicial. Sin embargo, su respuesta en ambos casos es distinta, ya que los primeros están conscientes de su transición del bachillerato al nivel superior y reconocen que en otro subsistema de ES las exigencias serían similares, por ello muestran mayor compromiso en la realización de sus trabajos, y a pesar de que se han desvelado no lo ven como un aspecto negativo sino como parte de su formación como futuros profesores.

Por otro lado, para aquellos que en el momento de la entrevista aún se encontraban renuentes a la profesión docente, tomaron estos cambios con una actitud menos positiva, de modo que la presión académica, económica y emocional los hizo pensar en desistir en algún momento, recordando que la docencia no había sido su primera opción. En este sentido, se aprecia que los desafíos de índole académico, económico e interpersonal pueden ser un factor para que los estudiantes abandonen la carrera desde los primeros semestres, como ocurre en las varias universidades. Por ello, es necesario que los docentes de las normales reconozcan estas dificultades que viven sus estudiantes y puedan acompañarlos con estrategias específicas para cada tipo de jóvenes.

A partir de conocer los desafíos que viven los jóvenes en su transición del bachillerato a la normal, es posible plantear algunas propuestas de acción, empero, como se expuso, para cada normal se requiere de estrategias distintas, lo que sí se puede generalizar y proponer para la educación normal es la implementación de un seguimiento institucional de estudiantes desde su ingreso hasta su egreso y para el caso de los cuerpos académicos queda pendiente el estudio de trayectorias de los jóvenes normalistas, lo cual, sin duda, parece, un tema imperante para el planteamiento de acciones que

coadyuven a la transformación de la formación docente y a la tarea de atraer y retener a los mejores aspirantes al magisterio.

## Referencias

- ANUIES. (s/a). Anuarios Estadísticos de Educación Superior [En línea] Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.
- De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: Colección Biblioteca de la educación superior. ANUIES.
- De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural, Ediciones Pomares. México.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2017). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano de Desarrollo (BID), DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0000901>
- García, P. J.R., Cordero, G. y Jiménez, J.A., (2017). ¿Por qué quiero ser profesor? Estudio exploratorio de las motivaciones de estudiantes normalistas de Baja California. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). (2010). Sistema Nacional de Información Municipal. Revisado el 5 de diciembre de 2017 en: <http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M.A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- OECD (2010). Para evaluar y premiar a los buenos maestros. En OECD, Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079717-es>
- Registro DGC 0011021. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México "Gaceta del Gobierno", Estado de México, 14 de marzo de 2003. (pp.21-31). Recuperado de: <http://legislacion.edomex.gob.mx/periodico/2003>

- Reyes, M.T. (2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal. Generaciones 2014 y 2015. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Suarez, M.H. (Coord.). (2015). Jóvenes\_estudiantes@unam.mx: realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura. México, UNAM-SES.
- Subsecretaría de Educación Superior (SES). (2012). Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. México, SEP-DGESPE.
- World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-

# ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOBRE LAS COMPETENCIAS LECTORAS DE NORMALISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Mirián Adriana Noriega Jacob  
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

## RESUMEN

El objetivo del presente documento es analizar la comprensión de textos de estudiantes de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de Sonora, dicho análisis tiene como base teórica las conceptualizaciones, aportaciones y perspectivas sobre la lectura de Cassany (2006), Díaz, Flores y Martínez (2007) y Goodman (2006) vinculadas con Araous *et al.* (2010), Argudín y Luna (1994), Kurland (2003), PISA (2010), Serrano y Madrid (2007) para la construcción teórica de los niveles de lectura que se exploran en el presente estudio, los cuales son: Nivel 1. Extracción u obtención de información, Nivel 2. Interpretación de textos y Nivel 3. Razonamiento de contenido. El instrumento utilizado para el diagnóstico se conforma por un texto con tema de interés público y 24 reactivos con cuatro posibles respuestas para la exploración de los tres niveles de lectura. Los resultados muestran que los estudiantes-participantes logran una comprensión media con acercamiento a bajo. A manera de conclusión, se observa la necesidad de crear espacios donde se promueva el desarrollo de las competencias lectoras de los futuros docentes como herramienta de aprendizaje y de enseñanza.

## Palabras clave

Comprensión, lectura, estudiantes.

## Planteamiento del problema

En el contexto de enseñanza-aprendizaje el alumno desarrolla una diversidad de competencias que tienen una estrecha relación con la lectura, tales como búsqueda de información, solución eficaz de problemas y generación de conocimientos. Asimismo, la lectura incrementa la sensibilidad de observación y experimentación con objetos de estudio. Por estas razones, autores como Serrano y Madrid (2007) señalan que uno de los grandes retos en el contexto educativo es formar lectores conscientes y con razonamiento crítico para analizar, valorar, interpretar y argumentar. Asimismo, investigaciones como la que se presenta en este documento aportan al análisis de la comprensión de textos de futuros docentes del Estado de Sonora, quienes utilizan la lectura como herramienta de aprendizaje para la adquisición de nuevos aprendizajes y conocimientos, así como herramienta para la práctica profesional.

El estudio de la comprensión de textos en educación superior se ha abordado desde diversas perspectivas y a través de múltiples metodologías (Álvarez, 2012; Amavizca *et al.*, 2012; Andrade, 2007; Baquerizo, 2013; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Carrillo, 2007; Cisneros *et al.*, 2010; Cruz *et al.*, 2007; García, 2011; González Gaxiola *et al.*, 2009; González Lomelí *et al.*, 2008; Guerra *et al.*, 2013; Irigoyen *et al.*, 2008; Lopes, 2009; Moore y Narciso, 2011; Nava y García, 2009; Parodi, 2010; Paz *et al.*, 2011; Peronard, 2007; Rodríguez *et al.*, 2013; Serrano y Madrid, 2007; Tarazón-Ruiz y Gutiérrez-Rohan, 2012). No obstante es de suma relevancia explorar la comprensión de lectura de los futuros docentes mexicanos, puesto que a partir de sus propias experiencias como lectores serán modelos a seguir de nuevos lectores de la región y del país. El objetivo principal del presente texto es analizar cuantitativamente la comprensión de textos de alumnos de la Escuela Normal de Educación Física. Este estudio parte de la hipótesis que el alumno de séptimo semestre evidencia mayor comprensión de textos que el normalista de primer semestre, esto debido a la experiencia lectora que ha desarrollado a lo largo de la formación académica; asimismo, pretende responder el siguiente cuestionamiento ¿cuáles son las principales diferencias entre los alumnos normalistas de primer y séptimo semestre en relación a la comprensión de textos?

### Marco teórico

Cassany (2006), Díaz, Flores y Martínez (2007) y Goodman (2006) coinciden en que la comprensión lectora es un proceso en el que intervienen elementos lingüísticos, sociales y personales. No obstante, la concepción de la comprensión de textos de cada autor se diferencia por las prácticas sociales en las que se lleva a cabo la lectura (Cassany, 2006), por ser considerada como un proceso universal y la única manera de obtener el significado es de la escritura (Goodman, 2006) que se utiliza en múltiples tareas y aplicaciones para cumplir diversos propósitos (Díaz *et al.*, 2007).

La evaluación de la comprensión de textos parte de conceptualizaciones para el diseño de los instrumentos que se utilizarán, en el caso del estudio que se presenta en este documento retoma aportaciones realizadas por Araous *et al.*, (2010), Argudín y Luna (1994), Kurland (2003), PISA (2010), Serrano y Madrid (2007). Considerando lo anterior, la base para la elaboración de reactivos del instrumento aplicado a los participantes del estudio considera tres niveles de lectura, el primero es la *selección* (Araoz *et al.*, 2010; Argudín y Luna, 1994) u *obtención de información* (PISA, 2010), la cual es la capacidad



del lector para localizar información. El lector establece sus objetivos, elige el tipo de texto que requiere y selecciona el material adecuado considerando sus conocimientos previos con respecto al tema a evaluar. Este primer nivel se divide en dos grandes actos: el *hojear* (escanear) que se realiza al seleccionar el material sin profundizar; acción que puede realizarse de manera general (idea genérica del texto), cuidadosa (identificación de detalles en el texto, por ejemplo: índice, autor, etc.) y por artículo o capítulo (revisión parcial del contenido para tener una idea de los aspectos presentados en el texto); el segundo acto es *examinar*, el cual parte del nivel de selección y se basa en la localización de información definida en las búsquedas de respuestas específicas.

El segundo nivel de lectura es el *análisis* (Araoz *et al.*, 2010; Kurland, 2003) o *interpretación de textos* (PISA, 2010), en este nivel el lector desarrolla la capacidad para construir significados y hacer inferencias, además, él comprende el texto a través del razonamiento, inferencias y reflexión. Esto es posible considerando las palabras clave de la estructura y datos relevantes del texto.

El tercer nivel es la *crítica* (Araoz *et al.*, 2010; Kurland, 2003) o *reflexión y evaluación de contenido* (PISA, 2010), el cual se logra al relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias valorando la información y las ideas expuestas en el texto, utilizando un pensamiento crítico para identificar las ideas e información implícita y explícita. La lectura crítica puede ser concebida como una práctica que le permite al lector comprender una realidad en la que cuenta con un pensamiento analítico, ligado a la capacidad de observación y reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con conciencia, realizar cuestionamientos y argumentos de puntos de vistas razonables. Los beneficios de ser un lector crítico son: identificar el sentido general de las ideas, detectar ideologías e intenciones subyacentes, ser sensible a las opiniones presupuestas o rechazadas, formular la propia perspectiva del tema, y decidir aquello que será óptimo para ponerse en consideración, aplicación o negación (Serrano y Madrid, 2007).

La lectura en este trabajo es conceptualizada como el proceso de tres niveles, al igual que los autores anteriormente citados. Asimismo, la comprensión lectora en el presente estudio se evalúa a partir de la conceptualización de tres niveles de lectura: el primero denominado *extracción u obtención de información*, donde el lector localiza información (datos aislados o múltiples) en el texto a partir de la activación y enriquecimiento de sus conocimientos y esquemas cognitivos; de tal manera que se enfoca en los aspectos significativos del texto para comprenderlo. El segundo nivel corresponde a la

*interpretación*, en éste el sujeto elabora el significado y formula alternativas de conclusiones a partir de lo presentado en el texto. Por último, el tercer nivel denominado *razonamiento y evaluación*, es la actividad que emplea el lector al relacionar la información del texto con sus conocimientos, ideas y experiencias previas (Díaz *et al.*, 2007; Otero, Valencia y Venegas, 2011).

## Metodología

Los datos que se presentan en este documento se obtuvieron de dos grupos de alumnos de la Escuela Normal de Educación Física; uno de estos grupos se conforma por 40 normalistas de primer semestre y el otro por 20 estudiantes de séptimo semestre. Es importante mencionar que la metodología empleada para este estudio se caracteriza por ser cuantitativo y de corte no probabilístico, ya que se participaron el total de alumnos de primer y séptimo semestre presentes en el día de aplicación del instrumento.

El proceso de recolección de datos se realizó en una sesión con los grupos anteriormente mencionados, en la cual se explicó el propósito de la investigación; posteriormente se mostró el instrumento para dar la consigna de la lectura del texto del instrumento, *La guerra del agua en Cochabamba: un caso de palabras que hablan mal* (Barrera, 2009), con la que se responderían el conjunto de ítems para la explorar la comprensión del texto, cabe señalar que la lectura utilizada en el instrumento aborda temáticas de interés público a partir de la presentación de experiencias del servicio hidráulico empleado en el extranjero; el tema de la lectura se seleccionó a partir de las experiencias sociales del Estado de Sonora con las que permitiría al sustentante del Estado de Sonora establecer vínculos y lograr procesos cognitivos que se presentan durante la comprensión de textos. Adicionalmente, como parte de las indicaciones para la recolección de datos se especificó que: cada participante podría regresar al texto las veces que considerara necesarias para responder las preguntas del instrumento, los normalistas podrían hacer notas y/o subrayado como implementación de estrategias de lectura, todo esto sin límite de tiempo para contestar la encuesta.

El instrumento utilizado tiene un total de 24 ítems, esto permite evaluar seis aspectos de la comprensión lectora: identificación de información, nexos entre diversas partes del texto, hipótesis, inferencias, vinculación del texto con situaciones de la vida cotidiana y evaluación crítica. Estos seis se han agrupado en tres niveles de lectura: extracción u obtención de información, interpretación de textos y razonamiento de contenido (véase

tabla 1). Cada nivel de comprensión la lectura se evalúa por ocho reactivos; cuatro de ellos se estudian mediante un indicador y los otros cuatro por otro indicador, es decir, la suma total de reactivos es de 24.

Tabla 1. Niveles de comprensión de textos		
Niveles de comprensión	Definición	Indicadores
<b>Nivel 1. Extracción u obtención de información</b>	Capacidad para localizar información	1.1 Identificación de información 1.2 Nexos entre diversas partes del texto
<b>Nivel 2. Interpretación de textos</b>	Capacidad para construir significados y hacer inferencias	2.1 Hipótesis 2.2 Inferencias
<b>Nivel 3. Razonamiento de contenido</b>	Capacidad para relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias	3.1 Vinculación con la realidad 3.2 Evaluación crítica

Es importante señalar que el instrumento se sometió a pruebas de validez, fiabilidad y normalidad; algunas las pruebas utilizadas son: Q-Q Normal sin tendencia de aciertos, P-P Normal de aciertos, prueba de caja, curva de normatividad, prueba Kolmogorov-Smirnov y prueba Shapiro-Wilk.

Debido a la naturaleza del instrumento, se diseñó una escala que permite la conversión e interpretación cuantitativa a cualitativa (véase tabla 2 y 3)

Tabla 2. Escala de aciertos de niveles	
<b>Excelente</b>	(8 aciertos)
<b>Muy alto</b>	(7 aciertos)
<b>Alto</b>	(6 aciertos)
<b>Medio</b>	(3 a 5 aciertos)
<b>Bajo</b>	(2 aciertos)
<b>Muy bajo</b>	(1 aciertos)
<b>Nulo</b>	(cero aciertos)

Tabla 3. Escala de aciertos totales

<b>Excelente</b>	(24 aciertos)
<b>Muy alto</b>	(19 a 23 aciertos)
<b>Alto</b>	(15 a 18 aciertos)
<b>Medio</b>	(10 a 14 aciertos)
<b>Bajo</b>	(6 a 9 aciertos)
<b>Muy bajo</b>	(1 a 4 aciertos)
<b>Nulo</b>	(cero aciertos)

## Resultados

El primer nivel, *extracción u obtención de información*, para los normalistas fue complejo tanto para los alumnos de primer y séptimo semestre, puesto que la media de este nivel se sitúa en la escala de conversión de logro a cualitativo en medio con cercanía a bajo; en el caso de los estudiantes de primer semestre con una desviación típica de 1.449 y los de séptimo semestre con 1.357. En los resultados de este nivel de comprensión de textos se observa que para ambos grupos es más difícil vincular información del texto que se encuentra en distintas partes dentro de él, esto en comparación con la identificación de información presentada en el texto. Sin embargo, los normalistas de primer semestre obtuvieron más alta la media que los de séptimo semestre al identificar información (véase tabla 4).

Tabla 4. Nivel 1. Extracción u obtención de información

Semestre		<b>Extracción u obtención de información</b>	Identificación de información	Nexos entre diversas partes del texto
Primero	Media	3.95	2.07	1.87
	N	40	40	40
	Desv. típ.	1.449	.944	1.042
Séptimo	Media	3.50	1.95	1.55
	N	20	20	20
	Desv. típ.	1.357	.759	.999
Total	Media	3.80	2.03	1.77
	N	60	60	60
	Desv. típ.	1.424	.882	1.031

En el segundo nivel de comprensión de textos, *interpretación de textos*, los alumnos de primer y séptimo semestre se encuentran sobre el rango medio de la escala cualitativa a partir de los datos cuantitativos, los cuales corresponden a 4.53 y 4.55 con una desviación típica de 1.694 y 2.188 respectivamente. Para ambos grupos de normalistas fue más complejo responder ítems que tienen por propósito explorar las formulaciones de inferencias a partir de un texto que aquellos de para la construcción de hipótesis.

**Tabla 5. Nivel 2. Interpretación de textos**

Semestre		Interpretación de textos	Hipótesis	Inferencias
Primero	Media	4.53	2.33	2.20
	N	40	40	40
	Desv. típ.	1.694	.971	.992
Séptimo	Media	4.55	2.50	2.05
	N	20	20	20
	Desv. típ.	2.188	.889	1.504
Total	Media	4.53	2.38	2.15
	N	60	60	60
	Desv. típ.	1.855	.940	1.176

En el tercer nivel de comprensión de textos, *razonamiento de contenido*, el grupo de primer semestre se encuentra sobre el rango medio de la escala de conversión con la media de 3.18 con una desviación típica de 1.615, en el caso del grupo de séptimo semestre se sitúa en el rango bajo de la escala cualitativa con una media de 2.90 con una desviación típica de 1.518. Respecto a los datos del grupo de séptimo semestre, se observa que a pesar de ser un texto con el que se presentan situaciones y experiencias cercanas a la sociedad sonoreNSE para los normalistas es complejo relacionar el texto con sucesos de la sociedad sonoreNSE.

Semestre		Razonamiento de contenido	Vinculación con la realidad	Evaluación crítica
<b>Primero</b>	Media	3.18	1.25	1.95
	N	40	40	40
	Desv. típ.	1.615	1.080	1.011
<b>Séptimo</b>	Media	2.90	1.05	1.85
	N	20	20	20
	Desv. típ.	1.518	.945	.875
<b>Total</b>	Media	3.08	1.18	1.92
	N	60	60	60
	Desv. típ.	1.576	1.033	.962

En general, los datos muestran que para los participantes del estudio lograron un desempeño mediano dentro de la escala de conversión de datos, para ellos resultó más complejo abordar aquellos reactivos con propósitos de razonamiento de contenido y extracción u obtención de información a partir del texto que realizar procesos de interpretación (véase tabla 7).

		Extracción u obtención de información	Interpretación de textos	Razonamiento de contenido
<b>Escuela</b>	Media	3.80	4.53	3.08
	N	60	60	60
	Desv. típ.	1.424	1.855	1.576

Los resultados del grupo de los 60 estudiantes, incluyendo ambos semestres, muestra la comprensión de textos de los alumnos inscritos en la Escuela de Educación Física es media-baja, esto debido a que se encuentran por debajo de la media general con 11.43 y con una desviación típica 3.436 (véase tabla 8).

Semestre	Media	N	Desv. típ.
<b>Primero</b>	11.68	40	3.308
<b>Séptimo</b>	10.95	20	3.720
<b>Total</b>	11.43	60	3.436

## Conclusiones

De acuerdo con Serrano y Madrid (2007), la formación de lectores con pensamiento crítico, analítico, interpretativo y argumentativo es uno de los más grandes retos que enfrenta la educación, por ello es de suma importante realizar diagnóstico que permita tener un panorama de acercamiento sobre la comprensión de textos de los futuros profesores, pues en gran medida modelarán aquello que conocen y dominan.

A partir de los datos analizados se identifican valores similares, tal es el caso del Nivel 2 que evalúa la interpretación del texto, donde los estudiantes de primer semestre obtuvieron 4.53 y los de séptimo semestre en 4.55; asimismo, en el Nivel 1 que explora la extracción u obtención de información los alumnos de primer semestre muestran una media de 3.95 y los de séptimo 3.50, finalmente en el Nivel 3 que estudia el razonamiento (reflexión y evaluación) del contenido, en el cual los normalista de primer semestre evidencian una media de 3.18 y 2.90 los séptimo semestre.

Los resultados reflejan bajos logros en la comprensión de textos por parte de los participantes del estudio, asimismo, no existe una diferencia significativa entre los alumnos de primer y séptimo semestre de esta escuela normal, por lo cual se afirma que la hipótesis formulada planteada para este estudio no es válida.

Los datos obtenidos probablemente se deben a la práctica lectora que tienen los estudiantes, pareciera que la principal motivación de lectura radica en atender cuestiones académicas inmediatas de su formación. Claro está que lo anterior es una hipótesis que surge al observar los datos en base un análisis estadístico que avalen la confirmación o refutación de tal hipótesis, ya que el diagnóstico presentado solamente permite tener un panorama cuantitativo de la comprensión de textos de los participantes del estudio.

La principal implicación de no evidenciar una diferencia significativa entre los estudiantes de primer y séptimo semestre es el desarrollo lector durante su formación académica, pues la escuela es considerada por la sociedad como un espacio que influye en la formación de lectores. A partir de lo anterior, se propone crear espacios dirigidos para los alumnos de cualquier semestre de la licenciatura en los que se involucren en experiencias lectoras para la promoción de la comprensión de textos de diferente género. Se recomienda la consideración de incluir en el programa de licenciatura de la Escuela Normal de Educación Física asignaturas que tengan por objetivo desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes.



## Referencias

- Álvarez, Y.I. (2012). *Hábitos de lectura en los estudiantes del noveno semestre de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. (Tesis de licenciatura) Universidad de San Carlos, Guatemala, Guatemala.
- Amavizca, S., Montaña, E. I., Arenas, N. L., y Acosta J. A. (2012). *Una tarea incompleta: la lectoescritura en el contexto universitario, caso unidad académica Hermosillo del CESUES*. Global Conference on Business and Finance Proceeding, 7 (2), 1211-1218.
- Andrade, M. C. (2007). *La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. Tabula Rasa, (7), 231-249.
- Araoz, E., Guerrero, P., Galindo, M. de los Á., Villaseñor, A., y De la Vara, A. B. (2010). Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lecto- escritura. México: Pearson.
- Argudín, Y., y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica*, 5. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/>
- Barrera, J. (2009). "La guerra del agua en Cochabamba: un caso de palabras que hablan mal". *Investigación ambiental*, 1(1), 91-100.
- Baquerizo, C. (2013). *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización Lengua y Literatura Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos anagógicos*. (Tesis de maestría) Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.
- Carrillo, G. (2007). Realidad y simulación de la lectura universitaria: el caso de la UAEM. *Educare*. Investigación arbitrada, 11 (36).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2010). *La Inferencia en la Comprensión Lectora: De la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*. Colombia: Pereira.
- Díaz, M., Flores, G., y Martínez F. (2007). *PISA 2006 en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.
- García, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid*, 5, 99-107
- González, F., Rivera, M., Galindo, M., Gradón, Ó. (2009). *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. México: Editorial Universidad de Sonora.
- González, D., Castañeda, S., y Maytorena, M. (2006). Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. *Revista de Psicología*, 18 (2), 199-225.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guerra, J., Guevara Y., Delgado, Ulises., y Flores, C. (2013). Evaluación de comprensión lectora en estudiantes universitarios mexicanos. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Psicología. Recuperado de [www.facico-uaemex.mx/conten/pdf/18.pdf](http://www.facico-uaemex.mx/conten/pdf/18.pdf)
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2008). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4 (1), 84-96.
- Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. *Eduteka*. Recuperado de: [www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php](http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php)



- Fujita, MSL. (2009). Abordaje cognitivo de la lectura documentaria en la formación inicial del indizador: uso del protocolo verbal en la investigación de estrategias de enseñanza. *Scire*, 15 (2), 1135-3716.
- Moore, P., y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 16 (51), 1197-1225.
- Nava, G., y García, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en los alumnos universitarios. *Revista Educación*, 33(1), 41-59.
- Otero, C., Valencia J., y Venegas X. (2011). *Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/quinta/File/Indicadores.pdf>
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿Cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?. *Boletín de Lingüística*, 22 (33), 43-69.
- Paz, A., Rocha, O., González, G., y Alvéstegui, M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista signos*, 40(63). 179-195. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000100009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100009)
- Rodríguez, A., Solano E., Martínez, A., y del Villar L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la Universidad Colombiana, *Zona Próxima*, (18), 2-17
- Serrano, S., y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y práctica. *Acción pedagógica*, (16). 58-68.
- Tarazón-Ruíz, F., y Gutiérrez-Rohan, D. (2012). ¿Qué leen los profesores de la Universidad de Sonora? Un estudio sobre la lectura como práctica cultural en profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (9), 63-75.
- OCDE (2009) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. París.

# ¿SER DOCENTE, VOCACIÓN, TRADICIÓN, FORMACIÓN?, ACCIÓN OCULTA EN LA ESCUELA NORMAL

Eduardo Noyola Guevara  
enoyola@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

La ponencia denominada *¿Ser docente, vocación, tradición, formación?, acción oculta en la escuela normal*, presenta los resultados de una investigación de corte cualitativo, desarrollada en la BECENE. Parte de reconocer que la trayectoria educativa de los estudiantes normalistas influye en la elección de la carrera, así también la influencia familiar-social y la presencia de la vocación. El campo donde se desarrolla la indagación, es durante la impartición de una asignatura del programa de la Licenciatura en Educación Especial. En ese trayecto, las producciones de las estudiantes son el insumo central para proveer de información, que, una vez tratados metodológicamente, surgen seis categorías: *elección de la carrera, significatividad de la carrera, toma de conciencia del saber docente, autogestión de la práctica pedagógica, ser docente y la escuela normal*. Los resultados muestran que después de la familia, es la escuela y sus maestros, el medio fundamental que puede facilitar la incorporación de los niños, los adolescentes y los jóvenes a la sociedad. El papel de la docencia es definitivo, ha de encausar la educación de las nuevas generaciones, preparando para la comprensión del mundo cultural complejo y diverso, además del ingreso al campo laboral como es el tema de esta investigación.

## Palabras clave

Perfil de egreso, docencia, formación, saber docente.

## Planteamiento del problema

La incorporación al mundo del trabajo y los beneficios que esto reporta, es antecedida por un proceso escolarizado de formación profesional que se certifica con la obtención de un grado académico. Los planes curriculares han de ser cubiertos por los estudiantes en las diversas ramas del saber humano y sus correspondientes ámbitos de desempeño laboral. La docencia se inscribe en el campo de lo social, los planes de estudio y sus correspondientes programas de asignatura se orientan desde el diseño a lograr un perfil de egreso determinado. En este trayecto de formación, las asignaturas o cursos contribuyen con los contenidos específicos a que los estudiantes se apropien de determinados saberes, desarrollen habilidades y asuman actitudes que sean congruentes con la docencia. En esta investigación se alude a estudiantes de 6º semestre en la Licenciatura de Educación Especial, área Auditiva y de Lenguaje.

Se asume en el presente trabajo que, en los procesos educativos, la visión de los docentes, -formadores de profesores- han de considerar la necesidad de generar proyectos de indagación que tomen como objeto de estudio temas o dificultades que se enfrentan en la actividad diaria en la escuela normal, por esta razón se considera que:

La investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla (Martínez, 2007, p. 11).

Durante el periodo de febrero a julio 2016, y siguiendo la planificación del curso *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II*, se implementaron diversas tareas que aportaron suministros útiles para el cierre del semestre. La participación de las alumnas fue fundamental al proporcionar su conocimiento y experiencia generada como resultado de estar cursando el plan de estudio de la LEE 2004. Considerando que múltiples saberes y experiencias se viven y surgen en el diario vivir, producto de la biografía personal que influye o no en la elección de la profesión y en la actitud ante determinadas situaciones en la interacción social. Las actividades pretendieron conocer desde la opinión de las estudiantes algunas fuentes y su justificación que van nutriendo la conformación de un perfil profesional, “*conocer* significa averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de las cosas” (Pérez, 2004, p. 22).

Los formadores de docentes regularmente asumen su responsabilidad planificando, dirigiendo, coordinando y evaluando el desarrollo de los cursos que su carga académica les indica. Por su parte los estudiantes normalistas se implican en este proceso, atendiendo a los señalamientos que la programación de la clase les indica. Al realizar diversas tareas de análisis de la experiencia de práctica, las referencias de la historia personal predominan en la justificación de la actuación como docente frente a la experiencia que brinda la asistencia a los centros educativos con servicio de Educación Especial (USAER, CAM); estas referencias en apariencia resultan significativas y de gran influencia en las decisiones que han de tomar en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en formación. La presente indagación se centró en ***conocer los eventos biográficos o de formación académica que para los estudiantes normalistas son trascendentes en la formación de su perfil profesional.***

Como formador de docentes es importante conocer los eventos directos e incidentales que participan en la vida de los estudiantes normalistas, y que son puntales en su efecto para asumirse como docentes de la educación especial. Los resultados que se presentan podrán ser una guía para fortalecer, por un lado, la propuesta curricular, y en otro sentido ofrecer alternativas trascendentes en el análisis de la experiencia de práctica, y su aportación a la definición de la identidad docente de las y los estudiantes de la licenciatura en educación especial que se oferta en la BECENE.

## Marco teórico

En México, las escuelas normales son las instituciones que por tradición han sido las responsables de implementar los planes de estudio, toca a los docentes que laboran en estas instituciones la tarea de desarrollar los programas de las diversas licenciaturas.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, la licenciatura en Educación Especial en el área Auditiva y de Lenguaje, se implementó en el 2004, a la fecha (2018) terminaron sus estudios 10 generaciones, y cuatro grupos en 1º, 3º, 5º y 7º semestres realizan los estudios correspondientes. El plan de estudios de la LEE 2004, al paso de 14 años de estar operando, requiere ajustes ante los cambios sociales, culturales y las demandas que esta transformación impone al docente.

Las transformaciones sociales que afectan a la familia, los medios de comunicación y otras instituciones de socialización, no siempre coinciden con los valores de la escuela. Además, el sistema productivo y el mercado de trabajo plantean nuevas demandas ante fenómenos recurrentes [...], todo lo cual agrega mayor complejidad al trabajo de los maestros y, en consecuencia, la profesionalización de los mismos enfrenta nuevos retos, que requieren de nuevas competencias complejas y profesionales [...] (López, 2007, p.7).

Atender esta dinámica de cambio en la sociedad, implica para las instituciones dedicadas a la formación de docentes, y para –sus académicos-, un complejo proceso de atención a la necesidad; por experiencia vivida en la BECENESLP, en específico al operar el plan de estudios de la LEE 2004, en el colegiado de profesores a cargo de las asignaturas de los distintos semestres, se ha hecho patente la necesidad de instaurar un proceso de revisión de la pertinencia de los programas y la propuesta de contenidos.

Bajo esta perspectiva de cambio urgente es que se contempla a la docencia como una profesión inacabada, en permanente construcción; que a veces responde a la necesidad, en otras la ignora, en muchas más se desconoce la manera apropiada de enfrentar esa

urgencia. Como profesional de la educación, se es humano antes que docente, en estas ideas resalta el peso de la biografía personal, cargada de experiencias que se acumulan a medida que fluye la vida en sus diversos contextos.

Tal como se plantea en el párrafo previo, los futuros docentes, en este caso las estudiantes de la LEE 2004, han vivido esa experiencia de formación en diversos espacios, ante múltiples formas de hacer la docencia y esto, -se reconozca o no- orienta en muchos casos la elección no solo de la profesión, también el estilo que la caracterizará a medida que se asuma como actividad laboral, por supuesto, si se crea conciencia existe la posibilidad de que se instaure un proceso de reflexión continua sobre sí mismo y esto dirija la actividad docente, mediada por una regulación que busque ofrecer la mejor actuación para beneficio de los alumnos.

Lo que se anota es tarea de la escuela Normal, formar para la docencia, ofrecer las herramientas necesarias para que sus graduados se desempeñen como profesionales comprometidos con la tarea de educar, de promover el desarrollo de seres humanos conscientes de su responsabilidad con el entorno natural y social en el que viven, buscando mejorar las condiciones para una vida plena y de calidad.

## Metodología

La orientación cualitativa “consigue un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva...” (Pérez, 2004, p. 25), permite ubicar el *estudio de caso* como la opción metodológica más apropiada, “...en estos estudios no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones” (Martínez, 2007, p.29). Sin embargo, los estudios en educación con esta orientación se justifican por el hecho de que sus resultados pueden orientar en la intervención para atender una necesidad o mejorar un proceso que se desarrolla en el contexto de la indagación.

El enfoque cualitativo se caracteriza por centrarse en la interpretación, la consideración del contexto, del lenguaje, las interacciones entre los participantes, etc., rasgos cualitativos de los eventos que interesa investigar. Debido a lo anterior, esta línea de indagación es flexible, emergente y gradual, atiende a la dinámica y circunstancia del fenómeno de interés para el investigador.

El ingreso al campo bajo este enfoque es temprano, lo que permite y asegura un mayor conocimiento del evento que es objeto de estudio; se determina la mejor manera de obtener datos y las fuentes primarias que serán los proveedores de la misma.

Los individuos pertenecen a una sociedad en la que tienen múltiples oportunidades para desarrollar su potencial humano, estas oportunidades también están limitadas cuando la persona vive en ciertas condiciones que no les permiten el acceso a ciertos campos de desarrollo personal. Los entornos no siempre facilitan en la persona la expansión de su potencial físico, emocional, intelectual o de otra índole. Conocer la experiencia de los individuos, acceder a su *historia de vida* nos ilustra sobre “la diversidad existente dentro de una comunidad, (...) cómo diferentes personas interpretan y se enfrentan a algunos problemas comunes (Kottak, 2002, p. 29)”.

## Desarrollo del a investigación

### 1ª ETAPA

- a) Desarrollo de curso “planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II” licenciatura en Educación Especial, 6º semestre del C.E. 2015-2016 (febrero-julio 2016).
- b) Implementación en el aula de las actividades dirigidas a fortalecer el desarrollo de las jornadas de práctica docente (en sesiones previas a las 2 jornadas de observación y práctica indicadas en el programa de OPD).
- c) Orientación a las alumnas para la redacción de la experiencia de práctica desde el curso “planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II” (posterior al desarrollo de las 2 jornadas de práctica del semestre).
- d) Desarrollo en el aula de actividad integradora de contenidos y la vivencia en las jornadas de práctica (reporte escrito, presentación oral y recurso adicional en formato elegido por las estudiantes al finalizar el semestre).

### 2ª ETAPA

- a) Concentración de producciones elaboradas por las alumnas
- b) Análisis de información, identificación de categorías: febrero-julio 2017.
- c) Redacción de resultados, elaboración de informe, revisión y ajuste.

**Participantes:** Investigador, alumnas (31) del grupo de 6º. Semestre (C.E. 2015-2016) de la LEE-2004.

El manejo de la información recabada depende en gran parte del enfoque de la investigación y la aproximación metodológica implementada. Para el caso que ocupa este

informe, el análisis de datos se ocupa del contenido de la información a partir de las siguientes tareas: \*Depuración de datos, elección y organización de archivos. \*Lectura de la información para su categorización. \*Codificación de citas y clasificación de acuerdo a los criterios derivados de la temática (categorías). \*Redacción de resultados.

La investigación de la práctica educativa, sus procesos, los sujetos, etcétera, ha de apegarse a criterios científicos, seguir protocolos que se apeguen a las posturas que aseguren un mejor tratamiento del tema que interesa. La investigación es una actividad regulada, organizada, requiere un control preciso por parte de quien la realiza,

[...] investigar en Educación requiere llevar a cabo un plan pensado y ordenado en etapas sucesivas para obtener un conocimiento más científico del funcionamiento de la situación analizada que permita, si es el caso, realizar una adecuada valoración de la misma en función de los factores que inciden en ella (diagnóstico) y tomar decisiones adecuadas sobre cómo actuar para mejorarla (intervención) (Martínez, 2007, p. 19).

Implementación las actividades programadas: Se recibieron 30 producciones (escrito) y su presentación pública es varios formatos (presentación power point, prezzi, video, audio, exposición, conferencia, narrativa). Se destinaron 6 sesiones de dos horas-clase para la presentación de las integrantes del grupo. Las producciones de las alumnas integran 3 temáticas: La experiencia de práctica docente; El desarrollo del perfil docente del profesional de la educación especial; De la integración educativa a la inclusión: nueva perspectiva.

## Resultados y conclusiones

El proceso de investigar tiene la misión de hacer comprensible aquello que no se ve con facilidad, y para hacerlo visible se requiere de elaborar y reelaborar el conocimiento que en el ámbito profesional se posee. En este ejercicio de averiguar, las facultades intelectuales son el medio que permite acercarnos a la realidad de modos diversos. En lo que sigue se ofrecen una breve síntesis de los resultados del análisis de datos documentados en las 3 producciones de las estudiantes, “la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos” (Taylor y Bogdan, 2008, p.167). Las recurrencias localizadas, se agruparon en 6 códigos que a su vez se constituyen en categorías de análisis.



### **Elección de la carrera**

Muestra los motivos que expresan las estudiantes como justificación para ser docente de educación especial: se elige sin tener conocimiento de sus implicaciones; el deseo desde temprana edad por ingresar a este campo laboral; convivir con familiares que se dedican a la docencia; indagar durante los estudios de bachillerato sobre la licenciatura en educación especial como opción profesional. Se puede señalar que aun cuando en palabras de las estudiantes, no contaban con información sobre la carrera (se presume que se refieren a aspectos curriculares o área de trabajo) como antecedente para elegirla, de manera tácita el trayecto como estudiante en los distintos niveles educativos influye en su elección, esto se apoya en las citas que a continuación se anotan:

[...] desconocía mucho de mi licenciatura [...] es una carrera que requiere de sabiduría, responsabilidad, paciencia y amor por lo que se desea hacer (a1).

[...] desde pequeña mi juego preferido era el de ser maestra. Cuando elegí la carrera tenía poco conocimiento de cómo se trabajaba la educación especial en México (a8).

Desde pequeña sabía que quería ser maestra, el ejemplo de tíos, primos, papás [...] los ambientes educativos eran conocidos y cómodos para mí. Los últimos semestres de la preparatoria comencé a investigar licenciaturas que tuvieran que ver con la educación (a25).

Elegir una formación profesional, es una decisión que tiene implicaciones para toda la vida, representa la incorporación a la vida productiva al menos durante 30 años. Si no existe identificación con la carrera y aun así se prepara para ejercerla profesionalmente, es posible que surja la sensación de insatisfacción profesional y su desarrollo no responda a lo que se espera como manifestación de las competencias en el campo de trabajo. Por el contrario, al cubrir las expectativas personales, el compromiso con la tarea de educar es genuina, la realización personal es congruente con la profesión y se busca el perfeccionamiento a medida que se reconoce la necesidad de fortalecer la formación ante las necesidades cambiantes del entorno humano.

### **Significatividad de la carrera**

Se destaca la trascendencia de la profesión docente en la vida del ser humano que la ejerce y también en los alumnos. Vivir la docencia en el ámbito de la educación especial, no solo representa el reconocimiento de quienes requieren ayuda complementaria para



desarrollar sus capacidades, o advertir que vivir la diferencia humana en grado mayor al común, es un compromiso con todos los alumnos; es facilitar a través de la intervención profesional que todos tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad.

En la experiencia relatada por las estudiantes, se distinguen variadas posiciones con respecto a la trascendencia que tiene prepararse para la docencia: la puesta en acción de la formación incipiente desde las prácticas profesionales; presenciar acciones de los profesores a cargo de los grupos de práctica que son contrarias a la misión que se otorga a quien educa, y que afectan la integridad y derechos de quien está en la posición de alumno. Sin duda esto impacta en quienes se forman para ejercer la docencia e influye en la posición que asumen sobre la responsabilidad y ética profesional; de igual manera se distingue el papel trascendente de los padres y de los alumnos en la generación del ser docente en las estudiantes normalistas. Resalta la influencia de las jornadas de práctica, la experiencia que han acumulado al asistir a los centros de Educación Especial o instituciones que reciben este apoyo.

[...] lo más interesante de practicar es que pondríamos a prueba los nuevos conocimientos (a1).

Las prácticas docentes han sido tan variadas y todas me han dejado un aprendizaje significativo de lo que es bueno hacer y de lo que no (a8).

Tras haber desarrollado jornadas de observación y práctica, he conseguido apropiarme de diferentes elementos que serán la base para mi desempeño docente en un futuro (a11).

Se aprecia la influencia del docente en servicio, responsable del grupo al que se asisten a realizar las prácticas pedagógicas; también el papel que otorgan a los padres de familia y a los niños en la propia concepción como futura docente de educación especial.

[...] pude hacer un comparativo sobre el trabajo de un maestro y cómo impacta en la vida de los alumnos, formé un criterio de cómo quiero ser, y qué aspectos debo tener, seguir el camino de maestros ejemplares [...] (a3).

[...] separaba del grupo a los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, situación que causó una gran incomodidad, frustración y enojo, entendí que hay situaciones que están fuera de nuestro control (a3).

[...] una de mis mejores experiencias fue el asistir a comunidad pues los padres de familia y maestros se involucran totalmente en las actividades de la escuela (a10).

De quien más he aprendido ha sido de mis alumnos, con sus distintas historias y con sus variadas necesidades. Pues me permite a mí moldear una maestra ideal ante cada situación para comprometerme y cumplir con mi profesión (a18).

Aparecen ideas que confirman el proceso gradual que tiene la identificación con la profesión elegida, a partir del aprendizaje generado desde las jornadas de observación y práctica, y por supuesto la convivencia con los docentes, padres de familia y los niños:

Entender la diversidad ha sido uno de los aprendizajes más significativos que he tenido en mi formación como docente, ahora la diversidad es algo que veo normal (a5).

Ahora que me encuentro siendo maestra en formación me doy cuenta que ese juego que tanto me gustaba se convirtió en mi vocación (a8).

Es evidente que un proceso gradual de identificación con la carrera, innegable la influencia que reciben de los docentes en servicio (sea el ejemplo positivo o negativo), los padres de familia son, sin saberlo detonadores del gusto por la carrera; los niños, son el agente principal al generar un compromiso de las estudiantes con la labor educativa.

### **Toma de conciencia del saber docente**

Asumirse como docente en formación, cobra sentido cuando de manera consciente se reconoce y declara el saber profesional adquirido, y se afirma en el uso práctico de éste en las experiencias de práctica profesional en los centros escolares. Las estudiantes normalistas reflejan en sus notas una clara toma de conciencia sobre cómo los conocimientos profesionales se incorporan a sus saberes teóricos vinculados con el campo disciplinar y práctico de la educación especial. Este proceso metacognitivo ha de potenciarse en los ejercicios de reflexión de la experiencia de práctica. Corresponde a los formadores: orientar, guiar y colaborar con los futuros docentes al anclar la experiencia de práctica con el desarrollo de las competencias profesionales que el ámbito laboral demanda ante la transformación permanente de la realidad.

Aparecen evidencias escritas sobre la toma de conciencia del saber docente acumulado, logrado al paso de los semestres y evidenciado de manera privilegiada en estos momentos de contacto con los escenarios docentes.

Fue cuando reflexioné acerca de cómo había cambiado mi forma de enseñar, mi manera de expresarme, de interactuar, de cómo he adquirido experiencia y conocimientos en mis escuelas de práctica, de los maestros titulares que han asesorado (a1).

[...] tener en mis manos la posibilidad de eliminar barreras que impiden la participación y el aprendizaje en los alumnos es algo que me ha dado la oportunidad de crecer y de aprender cosas realmente importantes (a11).

Me di cuenta que no sólo los niños con alguna discapacidad o condición son vulnerables al rechazo y al rezago, cualquier niño está expuesto a situaciones que marcan su vida y que le impiden tener un mejor desempeño académico (a12).

En otra dirección aparecen citas que refieren al grado de influencia que los profesores a cargo de los grupos de práctica, ejercen sobre el modelo docente que van perfilando las estudiantes normalistas:

En la USAER, la maestra fue de gran apoyo, nos enseñó a reflexionar sobre la práctica al identificar los elementos faltantes para mejorar la intervención; cómo se elabora un expediente. Antes de que ella nos dijera la dificultad del niño nos preguntaba qué características observamos y qué diagnóstico podríamos dar (a10).

Resulta desconcertante que no aparezca más que una sola alusión a la intervención de los formadores de docentes; y es cuestión de alto impacto al ser los responsables de dirigir a las normalistas en ese proceso de desarrollo del perfil profesional de egreso. La mención es meramente enunciativa y de trayectoria curricular, no se refiere a procesos sistemáticos de mediación para promover la reflexión sobre el grado de desarrollo de los rasgos que integran los campos formativos del perfil de egreso.

[...] se nos explicó detalladamente cómo sería el proceso que llevaríamos para lograr ser docentes; comenzando por la observación, después la observación y ayudantía hasta llegar a la observación y práctica docente (a4).

Los estudiantes requieren de la presencia del experto, del guía, del promotor de su desarrollo profesional. En lo descrito pareciera que son las propias estudiantes de la LEE2004, quienes deben asumir la revisión de su proceso formativo.

### **1. Autogestión de la práctica pedagógica**

Ingresar a la vida en las escuelas ofrece oportunidades valiosas que no da la formación académica vivida en la escuela Normal; no hay opción, es el campo perfecto para confrontar los saberes teóricos y prácticos, en él se generan saberes de trascendencia profesional que serán definitivos en el corto plazo al convertirse en profesionales de la educación especial. Advertir desde la formación inicial y como resultado de la experiencia de práctica, aquellos rasgos profesionales que han de ser desarrollados a partir de la

propia implicación, es el punto de partida en la percepción de la docencia como una profesión inacabada.

Las prácticas docentes me permiten aprender, reflexionar sobre mi participación en el aula de clases, mi forma de mediar el conocimiento; las estrategias, las adecuaciones, las modalidades de trabajo, las evaluaciones, etc., y cómo las puedo modificar, cambiar y mejorar dependiendo de la situación y de las características de la población (a19).

La frecuencia de citas en esta categoría es escasa, sin embargo, es importante su consideración pues denota el grado de consciencia acerca de la propia responsabilidad en la conformación de un perfil profesional.

### **Ser docente**

En el desarrollo del ser humano, el ejemplo es una variable que determina en gran manera como seremos. A través del ejemplo se transmite la cultura, el conocimiento, la ideología, todo aquello que caracteriza al grupo humano al cual pertenecemos; bajo esta consideración, en los diversos campos de formación profesional sucede un efecto semejante; las generaciones en servicio ofrecen con o sin intención modelaje de lo que caracteriza su campo laboral; las estudiantes normalistas no pueden sustraerse a este proceso que tiene innegable efecto formativo. Sin embargo, la exposición al modelaje no es selectiva, se observan verdaderos ejemplos de compromiso profesional que reivindican la elección profesional y otros son evidencia de lo que no se desea llegar a ser.

Las alumnas de la LEE2004 ofrecen información abundante sobre la manera en que la experiencia de vida en diversos escenarios, genera conocimiento sobre el *ser docente*; algunos ejemplos impactan, otros no dejan huella y unos más decepcionan.

La maestra de apoyo logró moldear en gran medida mi perfil docente, sobretodo en cuanto al manejo de planes y programas, el conocimiento de enfoques, propósitos y contenidos de la educación básica y la identificación de NEE (a18).

La maestra me dejaba trabajando sola y sólo intervenía en aquellas situaciones muy accidentadas donde no podía mantener el control de grupo o situación parecida. Me llenó de confianza respecto a mi actuar docente, además de promover el desarrollo de competencias didácticas (a25).

Las estudiantes normalistas, al desarrollar su práctica toman conciencia del peso del ejemplo; lo reconocen y le otorgan valor como un aporte a su proceso formativo.

Comparten la dualidad observada en las instituciones que ofrecen servicio de educación especial; distinguen al docente comprometido con su profesión al tiempo que resaltan los atributos deseables identificados, pero también critican la presencia de quienes lejos de asumir con responsabilidad su tarea, muestran una falta de compromiso con los niños que forman su grupo escolar.

Las experiencias vividas en USAER me dieron la oportunidad de ir construyendo mi ética profesional pues viví el contraste, una me enseñó que puedo pasarla a gusto y sólo cumplir las horas y la otra le dio un sentido a lo que quiero lograr, su dedicación, disciplina, estrategias y su estilo de enseñanza me hicieron que comprendiera el significado que tiene el trabajo de ser docente especial (a8).

Existe una vertiente más de citas en esta categoría, integra alusiones sobre cómo el componente formativo de las prácticas docentes, se ve tocado por la biografía de las estudiantes, por la influencia que los docentes pueden ejercer en alumnos, así también la ideología que domina sobre los principios pedagógicos que se desea filtren la acción educativa de los profesores.

Eso que caracteriza al buen maestro, está más allá de una lectura, lo vamos adquiriendo sobre la práctica y las experiencias que vamos teniendo en el campo de la enseñanza (a3).

[...] las actitudes y valores, es algo que se ha aprendido a lo largo de toda una educación en casa, niveles educativos y que ahora como futuro formador debes estar listo para transmitirlo (a5).

Ser docente puede resultar muy cercano a todos los que han pasado parte de su vida en las escuelas como estudiantes, podría decirse que es la profesión más conocida por todos. Sin embargo, al ingresar a esa realidad con la expectativa de formarse para desempeñar esa profesión, se da paso a un proceso complejo, que toma sentido a medida que se reflexiona y se identifican episodios, agentes, contextos y otros elementos de la vida personal que de manera activa influyen en la definición de un estilo docente. Se observa cómo la biografía personal y la tradición, operan en el presente, y al identificarlas dan sentido al proceso que va configurando al nuevo docente. Los relatos de las estudiantes son reveladores al mencionar cómo su vida personal, su historia va actuando y contribuye en el ser docente que va emergiendo.

## La Escuela Normal

Durante la revisión de los documentos elaborados por las alumnas, se identificaron algunas citas que se incorporan en esta categoría. Es la escuela Normal, el sitio donde se implementan las asignaturas que en sus programas plantean una organización curricular que incida en el logro de un perfil profesional. Reconocen que algunas asignaturas requieren mayor tiempo escolar por su implicación formativa; además ubican a los cursos de Observación y Práctica Docente, como eje central en el desarrollo del estilo docente.

La Normal nos prepara para realizar un contraste entre lo que se lee durante los meses de estudio, y lo que se observa y practica en las instituciones a las que asistimos (a14).

OPD ha sido la que más conocimientos y experiencias me ha otorgado, y la que me ha permitido poner en práctica todo lo aprendido, la que ha comenzado a formar mi estilo docente (a19).

La Normal es el escenario donde confluyen las historias de cada estudiante que asiste a formarse como docente, pueden acudir con o sin vocación y además participar en un proceso de formación profesional. Durante los estudios se sumergen en un ambiente que les provee de conocimientos, experiencias, formas de actuar, significados, etcétera, como herramientas que activan la historia personal y/o la inclinación/inspiración (vocación) hacia la docencia, o incluso se da el descubrimiento de que en efecto se tiene el deseo de convertirse en profesional de la educación.

Lo documentado muestra un tramo en la trayectoria de llegar a ser docente, es la vocación y la tradición los elementos que matizan la vida escolar en la Normal. Durante las exposiciones individuales, las estudiantes mostraron cómo la escuela Normal se convierte en el escenario donde se expresa esa historia acumulada, al cuestionarse sobre el porqué se eligió la carrera.

Para concluir, las evidencias sostienen que las prácticas docentes de las jóvenes estudiantes, están ligadas con su biografía; pero, además, destaca la presencia de datos que ponen en relieve el tipo de persona que son, como resultado de lo que su entorno familiar les ha permitido ser. Esto es relevante para la consideración de los perfiles profesionales, pues el ser humano carga con una historia que su vida familiar y social nutren de referentes diversos acerca de la profesión, que en ocasiones terminan por imponerse a los modelos profesionales si no son lo suficientemente sólidos y promovidos desde el desarrollo curricular.

Otra realidad, innegable y de acceso a la observación que hacen las estudiantes al asistir a las jornadas de observación y práctica docentes, es constatar de primera mano

lo que García (2011), señala como enormes contradicciones entre la realidad que impera en las instituciones, y lo que las propuestas teóricas y políticas expresan. El docente en formación ha experimentado en su escolaridad diversas formas de hacer la docencia, esto representa un referente que puede ser reproducido ya en el ejercicio profesional. Las estudiantes que participaron en esta investigación, saben que sus acciones –matizadas por la biografía personal-, pueden afectar o lesionar a los grupos vulnerables. Sabemos que los valores y la actitud de juicio, son construcciones históricas, resultado de las interacciones sociales que vivimos, por tanto, difíciles de cambiar pues permean la vida, el punto de vista y contribuyen en la definición de la personalidad.

## Referencias

- García, G. (noviembre, 2011). Los retos en la formación de docentes de educación especial en Michoacán. En: Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Monterrey, Nuevo León: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. Pp.47-51.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Perú: Mc Graw Hill.
- Kottak, C. (2002). Antropología Cultural. Madrid: Mc Graw Hill.
- López, O. (Coord), (2007). Entre lo emergente y lo posible. Desafíos en la investigación educativa. México: Ediciones Pomares.
- Martínez G., R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: FARESO.
- Pérez S., G. (2004). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2008). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.



# LA FORMACIÓN DOCENTE PARA FAVORECER EL ENFOQUE MODERNO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS

Marco Antonio Gamboa Robles  
María Belén Félix Bringas  
María Julieta Maldonado Figueroa  
Escuela Normal Estatal de Especialización  
marcogamboar@gmail.com

## RESUMEN

El aprendizaje de las matemáticas en la mayoría de los países del mundo ha sido una preocupación a lo largo de la historia. Éste ha pasado por distintos períodos que se ven marcados por la percepción social para emplear la habilidad matemática en la resolución de problemas y en las propuestas de desarrollo de las ciencias que implican saberes de esta disciplina. Antiguamente en el currículo escolar, se veneraba a los grandes científicos y matemáticos que dejaron un legado importante sobre leyes o teoremas que la sociedad consideró universales y el fin educativo era aprenderlos y reproducirlos de manera <correcta> considerando que había una sola manera correcta de hacerlo. En los tiempos actuales, aprender matemáticas en la escuela ha flexibilizado el enfoque curricular, considerando el abordaje de esta disciplina como una de las herramientas básicas para el aprendizaje, la cual permite a los estudiantes reflexionar sobre cómo resolver problemas de manera diferente, encontrando diversas estrategias y propiciando el desarrollo del pensamiento crítico que permita al estudiante interactuar con sus pares en el contexto donde viven vinculando aprendizaje de forma significativa con su experiencia; este nuevo enfoque requiere necesariamente de cambios paradigmáticos en la percepción e intervención pedagógica de los docentes.

## Palabras clave

Intervención docente, práctica educativa, aprendizaje autónomo.

## Planteamiento del problema

Entendido que la educación es un derecho para las personas y una obligación para las autoridades, lo cual se asume en los distintos escenarios internacionales que pugnan por el cumplimiento íntegro de las responsabilidades que los Estados tienen para velar por este derecho. Esta prerrogativa inherente a la existencia humana ha sido motivo de arduas discusiones en las conferencias y foros mundiales sobre educación, generalmente lideradas por la ONU a través de la UNESCO, quienes en su constante y continuo intento por hacer cumplir los acuerdos mundiales, determinan políticas y preceptos para orientar el rumbo de los sistemas y procesos educativos de las naciones;

los últimos esfuerzos se aprecian en la agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible contemplados en la resolución 70/1 de la Asamblea General de la ONU, particularmente en el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2016).

Las metas del objetivo anterior, buscan solucionar muchos problemas de la educación mundial; particularmente en México, se ha avanzado en el rezago de cobertura, asistencia, permanencia, equidad de género, entre otras; pero en la parte de calidad educativa el problema sigue siendo complejo; en ello mucho peso le corresponde a la metodología que los docentes utilizan para promover el aprendizaje y que éste responda a las necesidades actuales de desarrollo personal y social.

En ese sentido la Secretaría de Educación Pública en México, ha considerado en el modelo educativo actual que la transformación de la práctica pedagógica es indispensable para promover la calidad del aprendizaje; “aunque la discusión sobre la pedagogía escolar ofrece un amplio registro de opciones pedagógicas, la cultura pedagógica, que prevalece en muchas de nuestras aulas, se centra fundamentalmente en la exposición de temas por parte del docente, la cual no motiva una participación activa del aprendiz. La ciencia cognitiva y las investigaciones más recientes muestran que esta pedagogía tiene limitaciones graves cuando lo que se busca es el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos y de su capacidad para aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2017. p. 40).

Por ello, en las últimas reformas de formación de docentes, los planes de estudio de educación normal contemplan la formación de nuevos docentes, en el entendido que el -nuevos- tiene una connotación de docentes con renovada metodología congruente con enfoques socioconstructivistas, que motivan a los normalistas a desarrollar estrategias de aprender a aprender. “La Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran” (SEP, 2012).

El reto entonces, en la formación docente, se hace patente y obliga a las escuelas normales a repensar las formas de organización y funcionamiento institucional, de manera que respondan, a través de los futuros docentes, a las necesidades de los

estudiantes y sus familias, considerando los contextos donde se desarrollan como un elemento enriquecedor y favorecedor de prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, en ambientes donde los alumnos pueden aprovechar las prácticas sociales en favor de su construcción de saberes y conocimientos que facilitan el desempeño de competencias en la solución de problemáticas del entorno. Al respecto el modelo educativo considera que “para garantizar la correcta aplicación del currículo en el aula será entonces fundamental alinear la formación inicial de docentes, tanto para los alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior” (SEP, 2017. p. 42).

El nuevo currículo para educación básica, prioriza en el componente de formación académica, el desarrollo del lenguaje y la comunicación y el del pensamiento matemático, así como la exploración y conocimiento del mundo; siendo precisamente en esos campos formativos donde mayor tradicionalismo existe en las practicas docentes; por lo cual, urge un cambio apremiante en nuevos procesos de enseñar y aprender la lengua en tiempos modernos y desarrollar la comunicación para que sea funcional a las necesidades actuales. Imperioso también, es actualizar la metodología docente para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de forma tal que, realmente promuevan el desarrollo del pensamiento matemático. “En el contexto escolar, el campo formativo Pensamiento Matemático busca que los estudiantes desarrollen esa forma de razonar tanto lógica como no convencional —descrita en el párrafo anterior— y que al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, lo que ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad y su valor científico y cultural” (SEP, 2017. p. 296).

El enfoque moderno de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, implica asumir que cada uno de los estudiantes son sujetos pensantes con sus propias ideas sobre los problemas cotidianos que enfrenta y la forma de resolverlos. Considerar a los alumnos como sujetos pensantes con sus particulares ideas, propicias para generar nuevas ideas, significa entender que, también necesitan desarrollar su proceso de pensar intrínsecamente y con ello, poder ensayar, indagar, probar y relacionar sus opiniones con lo que resulta significativo para ellos, discutir con sus pares y apelar a representaciones que les ayudan a ver y entender el mundo. “hay momentos en los que las cuestiones nuevas que los alumnos enfrentan dan lugar a incertidumbres tales que la

interacción con los pares legítima nuevas preguntas que inauguran otros posibles para el trabajo matemático” (Sadovsky 2006).

“Supongamos que, en una clase, (a instancias de la docente) se provoca una discusión entre pares sobre un problema que aparece de una estrategia propuesta por un grupo de alumnos, y que no formaba parte de la planificación inicial. En otros términos, el problema que se discute emerge en el contexto de las interacciones que se promueven, es un problema nuevo, alejado del problema original aunque surge a partir de él y que da lugar a fértiles e interesantes discusiones desde el punto de vista de la posibilidad que ofrece a los alumnos de producir fundamentos para el trabajo matemático. La clase como productora de nuevos problemas” (Sadovsky 2006).

La situación que relata el ejemplo de Sadovsky es el asunto central a discutir y asumir en el nuevo enfoque de enseñar y aprender matemáticas, donde resalten las producciones propias de los alumnos que permitan poner en juego sus saberes previos y encontrar otros nuevos durante el procedimiento de resolución de problemas, en ese contexto surge entonces la evidencia de las prácticas sociales que los estudiantes viven fuera del ámbito escolar pero que es enriquecedora en la generación de aprendizajes significativos.

Manejar los problemas matemáticos metodológicamente como un medio para que los sujetos puedan aprender mientras realizan las estrategias para resolverlo por diversas rutas, las cuales tienen que ver con su forma de pensar, de ver y entender el mundo, ese es el reto esencial del nuevo docente; en contraparte, lo cual no ayuda al desarrollo del pensamiento matemático, el problema se usa en muchas ocasiones como un instrumento para verificar si el estudiante aprendió y si sabe utilizar los saberes para realizar los procedimientos que el docente le ha indicado y obtener el resultado esperado; considerando, hasta ese momento que el estudiante ha aprendido, como si el proceso mismo que lo lleva a resolver el problema no fuese educador, como si todo lo realizado no contribuyera a nuevos aprendizajes, a pesar de que el resultado no sea el esperado o el correcto que avala el profesor.

Cambiar el paradigma metodológico del docente, es el gran reto para la formación inicial de docentes idóneos y para la actualización de los docentes en servicio que requieren responder a nuevas necesidades de los alumnos. Esta actividad matemática del docente, se refiere fundamentalmente a la reconstrucción de procesos de validación

adaptados a los conocimientos de los alumnos, lo cual supone para el docente una reorganización de sus propios conocimientos.

El problema se pudiera encerrar injustamente, en una interrogante: ¿Cuáles son los factores de mayor impacto en el enfoque pedagógico de los docentes para promover significativamente el aprendizaje de las matemáticas?

“Un ambiente de producción en el que haya cabida para los desarrollos personales y en el que se acepta que los mismos pueden quedar protegidos de la exposición pública cuando la misma no aporta ni a su autor ni a sus pares” (Sadovsky 2006).

### **Objetivo general**

Describir los aspectos que caracterizan a los normalistas en el conocimiento, dominio y aplicación del enfoque actual para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

### **Marco teórico**

Dado que el aprendizaje de las matemáticas sigue siendo un proceso complejo a nivel mundial, se han dedicado muchos estudios al respecto. Particularmente en México es aprendizaje de esta disciplina es una de las que reflejan más altos índices de reprobación. Al respecto, históricamente se han supuesto diversas causas, en algún tiempo se entendía que las matemáticas por su propia naturaleza eran complejas y que no eran fáciles para todos, posteriormente se creía que muchos sujetos no eran aptos para esa disciplina y era normal que los de bajo nivel no aprendieran, en tiempos recientes se ha responsabilizado al profesorado de su éxito o fracaso académico, sobre todo que un profesor debe ser un matemático de alto nivel para que sea capaz de transmitir los conocimientos de ese campo a los estudiantes; en tiempos actuales se entiende que el aprendizaje de las matemáticas es multifactorial. “Es tal la cantidad de factores y agentes involucrados y tan intrincada su interrelación que se hace difícil explicar en términos sencillos las diferencias en los niveles observados en diferentes pruebas tales como PISA” (OECD, 2016).

Ciertamente, en dicho proceso se interrelacionan muchos factores, entre ellos, las competencias docentes que muestren los profesores en su formación, la didáctica que se usa en las prácticas áulicas, la seguridad de los estudiantes sobre la materia y sus prácticas sociales que la involucran, el nivel cultural que existe en el contexto donde

viven los alumnos, el apoyo de la familia en la solución de problemas, el clima escolar en congruencia con la propuesta pedagógica que la institución educativa asume y la autonomía que ejercen los estudiantes y sus pares para realizar propuestas y las emociones que surgen durante la realización de procedimientos.

Pekrun (2014), citado en Cerda, Pérez y Ortega (2017), sostiene que “el aula es un lugar de emociones, en donde los estudiantes pueden experimentar una serie de estados, como entusiasmo, admiración, empatía, envidia hacia los pares, aburrimiento, persistencia..., siendo probablemente algunos de esos estados moderados por su propio entorno familiar”.

Por otro lado, las percepciones de los docentes son un factor importante en el proceso de aprendizaje, sus creencias y concepciones los predisponen para definir los ambientes de aprendizaje y decidir la estrategia pedagógica que habrán de emplear en su didáctica, lo cual posibilita considerar o rechazar el uso de nuevas metodologías de enseñanza, con ello facilitan o inhiben la autonomía de los estudiantes y la oportunidad de que sean consideradas sus producciones como un insumo de aprendizaje, ostentando el saber matemático o propiciando su redescubrimiento; dicha construcción simbólica resulta de gran impacto en los aprendizajes que se construyen en el aula. “Hay evidencia de una relación positiva entre el autoconcepto matemático y el logro matemático, y las habilidades matemáticas automatizadas, lo cual está en línea con las expectativas basadas en estudios previos (Luo et al., 2014).

El currículo mexicano para educación básica, considera que “El Campo de Formación Académica Pensamiento Matemático está íntimamente relacionado con los otros campos que conforman el currículo de la educación básica. Para resolver un problema matemático se requiere la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita. Asimismo, el trabajo en una diversidad de problemas matemáticos permite establecer relaciones naturales y estrechas con el estudio de todas las ciencias, con el arte y con la educación física. Por ello, es un elemento esencial del currículo que contribuye a que los estudiantes desarrollen los rasgos del perfil de egreso de la educación básica” (SEP, 2017. p. 297).

Sin embargo, la aplicación de un currículo no puede definirse desde lo prescrito, sino que se deben analizar otros aspectos importantes relacionados con el contexto, la implementación y dinámica permanente del quehacer pedagógico, como lo pueden ser, por ejemplo, el rol social del profesorado, y la estructura y secuenciación de su

perfeccionamiento y praxis pedagógica, frente a los mecanismos de soporte al hacer y quehacer pedagógico (Kaur, 2010).

El reto del profesorado para el siglo XXI que enseñe a aprender matemáticas estriba fundamentalmente en poder aprovechar el uso de los problemas matemáticos como medio para el aprendizaje; esto implica que los estudiantes desarrollan procedimientos de resolución que no necesariamente les han sido enseñados con anterioridad, pero en el intento logran acumular aprendizajes que les provocan saberes útiles para futuros procesos, lo que ira perfeccionando con la práctica. “los estudiantes analizan, comparan y obtienen conclusiones con ayuda del profesor; defienden sus ideas y aprenden a escuchar a los demás; relacionan lo que saben con nuevos conocimientos, de manera general; y le encuentran sentido y se interesan en las actividades que el profesor les plantea, es decir, disfrutan haciendo matemáticas” (Sadovsky, 2006).

El enfoque pedagógico entonces, en el que se deben preocupar las escuelas normales y otras IES que formen docentes, es que desde la formación inicial el profesorado asuma en su metodología, que la resolución de problemas en contextos donde viven los estudiantes como práctica social, brinda oportunidades para que los pares puedan hacer trabajo colaborativo y que los sujetos desarrollen las habilidades de la comunicación cuando buscan en colectivo encontrar soluciones comunes.

## Metodología

### Tipo de estudio

El presente es un estudio con enfoque cuantitativo de diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños no experimentales son investigaciones sistemáticas y empíricas en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. Estos mismos autores indican que los estudios transversales descriptivos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo Único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.



## **Población y muestra**

El universo de la presente investigación es de 403 estudiantes de la licenciatura en educación especial en una normal de Sonora, los cuales corresponden a la matrícula total de cuatro generaciones comprendidas en el período 2014 al 2021. La única normal que ofrece esta licenciatura en el estado, forma a docentes que atenderán los servicios de educación especial en la entidad, la cual cubre sólo a alumnos de educación básica. La atención académica que los egresados atienden se enfoca principalmente en apoyos para las asignaturas de español y matemáticas.

## **Muestra**

Participaron en la muestra, el total de la subpoblación 2 compuesta por 114 alumnos de la generación 2015-2019 y la subpoblación 3 compuesta por 87 alumnos de la generación 2016-2020. Se eligieron solo a 2 de las 4 subpoblaciones porque es en esos períodos donde se aborda la formación pedagógica congruente con el modelo educativo de educación básica.

## **Técnicas e instrumentos**

Se utilizó un instrumento adaptado que fue piloteado con estudiantes de la generación 2014-2018 los cuales no forman parte de la muestra para los sujetos del estudio. La encuesta consta de 21 ítems diseñados con una escala de tipo Likert que mide el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes en formación con tres aspectos en los que se divide el instrumento. Seis ítems forman parte del grado de identificación que los encuestados tienen con el enfoque tradicional para enseñar y aprender matemáticas, otros seis ítems exploran el grado de conocimiento que tienen sobre el enfoque del nuevo modelo educativo para la enseñanza de las matemáticas y nueve ítems restantes miden el grado de utilización de los elementos del enfoque pedagógico actual para favorecer el aprendizaje de las matemáticas; todos los ítems, son afirmaciones que evalúan la percepción del docente en formación con opciones que van desde 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo. (ver anexo).

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra de



t de Student, con el mismo software como herramienta y teniendo como referencia la media teórica de 3.

### **Desarrollo y discusión de resultados**

En el estudio se centra en describir los aspectos que caracterizan a los normalistas en el conocimiento, dominio y aplicación del enfoque actual para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Al respecto se exploraron tres campos el primero para determinar qué tan apegados se encuentran con un enfoque tradicional de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, ya sea porque fueron educados de esa manera o porque los rituales actuales bajo ese enfoque les parecen adecuados y buscan reproducirlos; el segundo para evaluar el conocimiento que tienen sobre los elementos del nuevo modelo educativo para enseñanza de matemáticas bajo el cual se están formando como docentes; el tercero determina el grado de utilización de los elementos del enfoque pedagógico actual para favorecer el aprendizaje de las matemáticas, o bien la utilización como docentes de los elementos del enfoque tradicional cuando realizan sus prácticas docentes.

El 56% de los encuestados son estudiantes el 70 por ciento cursado de su licenciatura y el otro 44% lleva cursado apenas el 40 por ciento de ella, los primeros han realizado 7 semanas de práctica docente en condiciones reales acompañados de un tutor y los segundos han realizado 4 jornadas de práctica docente de una semana cada una; al procesar los resultados obtenidos no se aprecia diferencia entre una subpoblación y otra, por lo que se procesa toda la muestra de manera global, con los resultados que se describen a continuación.

En la gráfica 1 y tabla 1, se puede ver que para los primeros seis ítem correspondientes a enfoque tradicional reflejan medias muy bajas por debajo de la media teórica 3, con excepción del manejo de la memorización; en general significa que los normalistas se identifican fuertemente con ese enfoque, dado que entre más bajo resulta la media, mayor es la identificación con lo tradicional, todos los aspectos de este enfoque se encuentran muy cohesionados en la percepción de los estudiantes y pareciera que para ellos es normal esa postura a pesar de que no desconocen de un enfoque moderno para enseñar y aprender matemáticas.

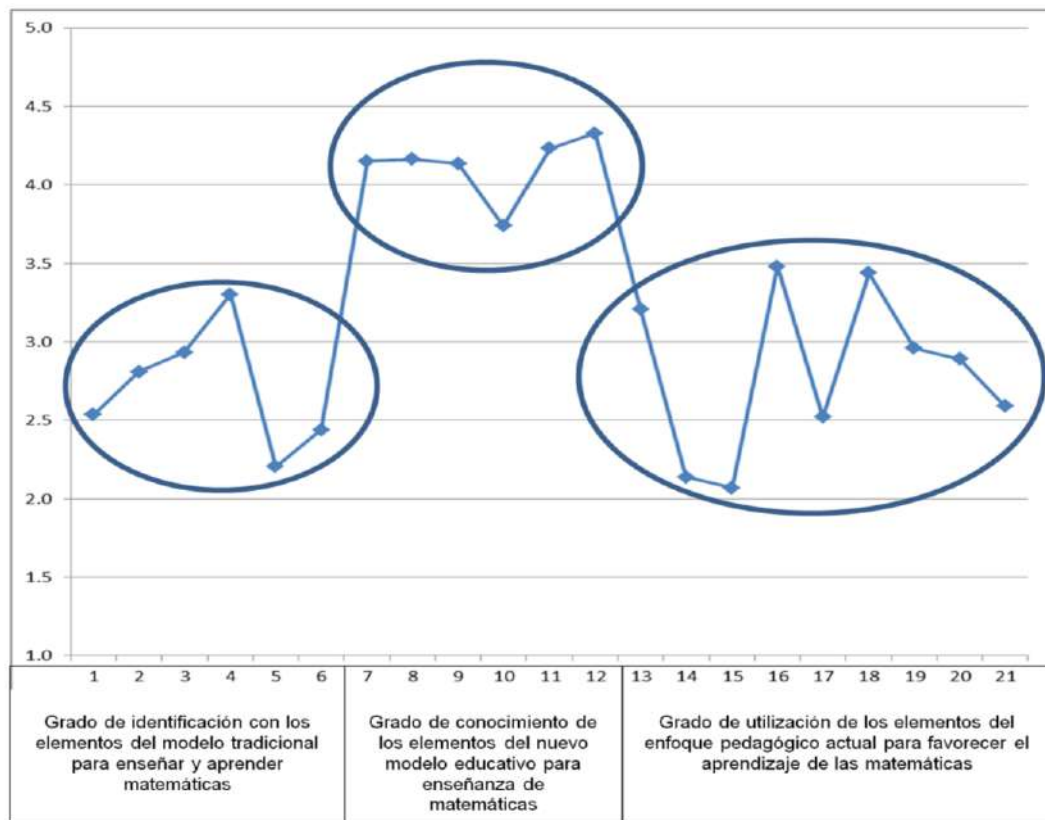
Eso se refleja en las medias de los ítems 7 al 12 que abordan sobre el conocimiento del nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza, una media general arriba de 4 indica

que tienen amplios conocimiento sobre dicho modelo, aunque el ítem 10 sobre la construcción activa refleja un poco de indecisión con una media de 3.7 apenas arriba de la media teórica, con ello se refleja que en conocimiento los normalistas saben de los elementos del nuevo modelo, aunque no lo consideran mucho para sus prácticas.

Lo cual se refleja en el tercer campo del ítem 13 al 21 sobre utilización de los elementos del enfoque pedagógico actual para favorecer el aprendizaje, con una media de 2.8 donde se observa una dispersión alrededor de la media teórica de 3, lo que significa indefinición sobre el modelo pedagógico para realizar prácticas docentes, pero vinculado con el campo uno la situación es preocupante porque en interpretación global el posicionamiento evidencia mayor inclinación de los docentes en formación hacia el uso de metodologías de uso común o tradicional a la hora de aplicar sus prácticas docentes, incluso se aprecian cuatro puntos muy bajos que refieren a la instrucción matemática, la función ostensiva del profesor, la conducción del niño y la capacidad de autonomía del alumno; ello indica que los normalistas prefieren ser los protagonistas principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y buscan tener el control de lo que se hace y como se hace, esperando que los estudiantes reproduzcan lo que los docentes consideran que es bueno para ellos y su aprendizaje.

Al cuestionar a los estudiantes, después de que realizan sus prácticas docentes, por qué prefieren centrar el rol en el profesor, aumentando la pasividad del estudiante, en lo general responden que se ven influidos por los profesores titulares que sirven como tutores de sus prácticas y vigilan sus planeaciones, priorizando el protagonismo docente, pero que además creen que es funcional y creen también que les da resultados favorables. Surge entonces una preocupación mayor, ¿Cuál es la fuente de sus creencias y por qué el peso del enfoque formativo no se ve reflejado en el trabajo áulico?

**Gráfica 1. Comparación de medias por ítem para el factor enfoque pedagógico**



**Tabla 1. Comparación de medias por campo para el factor enfoque pedagógico**

Factor		Media	D.S.	Prueba t
<b>Enfoque pedagógico</b>	Grado de identificación con los elementos del modelo tradicional para enseñar y aprender matemáticas	2.7	.46	40.92
	Grado de conocimiento de los elementos del nuevo modelo educativo para enseñanza de matemáticas	4.1	.47	35.47
	Grado de utilización de los elementos del enfoque pedagógico actual para favorecer el aprendizaje de las matemáticas	2.8	.74	38.90

## Conclusiones

La investigación revela que las intervenciones educativas tanto de los profesores en servicio como de los docentes en formación, se orientan predominantemente a la realización de la actividad considerada propiamente como modelo, acentuando la persistencia y el esfuerzo de los estudiantes para poner en juego sus saberes cognitivos y resolver el problema acorde al método o modelo que el profesor les expone, aun cuando ellos mismos expresan poner énfasis en el desarrollo de la motivación intrínseca y las creencias de competencia en el alumnado. El análisis muestra la inexistencia de acciones tendientes a mostrar dicha tarea como intrínsecamente motivante, o que las mismas persigan la búsqueda del logro desde la autonomía del estudiantado, ya sea en estrategias individuales o colectivas. Esta evidencia parece plantear una reflexión más exhaustiva de los discursos del profesorado y la necesidad de contrastarlos de forma efectiva con su práctica de aula.

## Referencias

- Cerda, G., C. Pérez, J.A. Casas y R. Ortega-Ruiz. (2017). Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas: La necesidad de un análisis multidisciplinar. *Psychology, Society & Education*, 9(1), 1-10. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=123583769&site=ehost-live>.
- Hernández, R. C. Fernández, y P. Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kaur, B. (2010). *Hacia la excelencia en la educación matemática: la experiencia de Singapur*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 8, 28-34.
- Luo, W., D. Hogan, L.S. Tan, B. Kaur, P.T. Ng y M. Chan. (2014). Autoconcepto y autoconcepto matemático, ansiedad y logros de los estudiantes: un examen de los objetivos de logro como mediadores. *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 184-195. doi:10.1111/ajsp.12058.
- OECD (2016). PISA 2015 Results in Focus. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- ONU (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. Recuperado de: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Sadovsky Patricia. (2006). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. *Educación Matemática*. Vol. 18, núm. 1, abril, 2006, pp. 177-179. Editorial Santillana. México.
- SEP (2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación. 20 agosto 2012. México. Recuperado de: [enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo\\_normatividad/ACUERDO\\_649\\_LEP\\_2011.pdf](http://enesonora.edu.mx/Archivo/Archivo_normatividad/ACUERDO_649_LEP_2011.pdf)
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Primera Edición. México.

## Anexo: Instrumento para medir el dominio del enfoque pedagógico

## LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, según la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo)

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Indicadores	1	2	3	4	5
1. El fin principal de la educación matemática elemental es asegurar el dominio de hechos básicos, reglas, fórmulas y procedimientos.					
2. El crecimiento del conocimiento implica acumulación de información para estar más informado.					
3. El aprendizaje es esencialmente un proceso receptivo y pasivo de memorización de información.					
4. La memorización precisa de hechos y procedimientos y requiere que los niños estén atareados: que escuchen con atención y practiquen con diligencia lo que se les ha enseñado.					
5. La instrucción directa y la práctica son el modo más efectivo de transmitir información a los niños.					
6. Enseñar es explicar, un profesor es principalmente un transmisor de información.					
7. El fin principal de la educación matemática es promover la comprensión y el pensamiento.					
8. El crecimiento del conocimiento implica ganar nuevas comprensiones y reorganizar el propio pensamiento.					
9. El aprendizaje es esencialmente un proceso activo de construir comprensiones y estrategias.					
10. La construcción activa del conocimiento requiere hacer matemáticas; esto es: descubrir patrones, hacer y comprobar conjeturas, y resolver problemas.					
11. La implicación activa de los alumnos en el aprendizaje por descubrimiento y la solución de problemas es el modo más efectivo de estimular la comprensión y el pensamiento.					
12. Enseñar es guiar, un profesor sirve principalmente para facilitar el descubrimiento y el pensamiento.					
13. Los procedimientos no estándares se deberían descartar porque pueden interferir con el aprendizaje del procedimiento correcto.					
14. La instrucción matemática debería comenzar con las destrezas básicas y progresar hacia el estímulo del pensamiento de orden superior.					
15. Cuando se introduce un tema matemático, un profesor debería seguir el siguiente principio: "Primero lo simple y directo" y sólo más tarde introducir problemas más complejos.					
16. Los niños pequeños son matemáticamente incapaces. Esto es, son incapaces de resolver incluso problemas matemáticos elementales porque les falta el prerrequisito de experiencia y conocimiento.					
17. Para comprender las matemáticas elementales, los niños deben ser conducidos mediante una secuencia sistemática de lecciones bien organizadas.					
18. Un profesor debe servir como el juez de lo que es correcto o no.					
19. Un profesor debería siempre proporcionar feedback (esto es, alabar las respuestas correctas de los estudiantes y corregir inmediatamente sus respuestas incorrectas).					
20. Un profesor debería actuar rápidamente para eliminar desacuerdos entre estudiantes, porque son perturbadores y pueden causar confusión innecesaria.					
21. Para estimular la independencia, los estudiantes deberían trabajar solos para realizar las tareas.					

# ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN TESIS DE INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL

César Augusto Cardeña Ojeda.  
cesarcardenaojeda@gmail.com  
Escuela Normal de Ticul, Yucatán.

## RESUMEN

Este informe presenta el reporte de un trabajo cuyo objetivo fue identificar en forma sistemática las áreas de oportunidad persistentes en las tesis de investigación presentadas como opción de titulación en un programa de licenciatura en educación primaria, plan 2012, en una escuela normal pública; para ello, dos revisores examinaron en forma independiente 14 documentos empleando una rúbrica cuyo contenido fue determinado a partir de fuentes de referencia incluidos en la malla curricular del propio programa educativo, así como de obras bibliográficas reconocidas por sus criterios de pertinencia académica sobre la investigación educativa; para determinar los puntos de corte en los niveles de logro establecidos en el instrumento se recurrió al método de Angoff. Para corroborar la concordancia en el ejercicio de calificación de los dos revisores de tesis, se sometió a la prueba Kappa de Cohen cada uno de sus dictámenes a fin de estimar su validez para orientar la construcción de las conclusiones. Al término de las revisiones se encontraron siete áreas de oportunidad descritas con concreción y determinadas por un procedimiento técnico; se espera que esta información permita dirigir acciones para mejorar la conducción de estos trabajos que evidencian la concreción del perfil de egreso de los alumnos.

## Palabras clave

Área de oportunidad; tesis de investigación; método de Angoff; Kappa de Cohen; validez interna.

## Planteamiento del problema

En una escuela normal pública de México se identificaron deficiencias en las tesis de investigación presentadas como opción de titulación por los alumnos de un programa de licenciatura en educación primaria: estas deficiencias fueron encontradas durante tres ciclos escolares consecutivos a partir del año 2015, en el que se presentaron los primeros trabajos correspondientes al plan de estudios 2012.

Tanto en el proceso de revisión de los documentos, como en los exámenes profesionales donde tales producciones eran expuestas para su defensa por sus autores, los profesores involucrados en el asesoramiento y la evaluación de las tesis encontraron diversas condiciones deficientes relacionadas con el contenido presentado; sin embargo, aun cuando las observaciones de los profesores fueron acopiadas por escrito en reportes libres y en encuestas breves administradas al término de los exámenes de grado, los datos

acumulados mediante estos recursos no habían sido procesados ni analizados a través de un procedimiento sistemático por el cual se obtuvieran conclusiones concretas que pudieran ofrecer rutas de acción sustentadas para mejorar futuras producciones.

Dado que el trabajo de titulación, en cualquiera de sus modalidades<sup>i</sup> es la última etapa en la que el alumno integra y concreta su formación profesional (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7), esta situación se consideró relevante para la institución por cuanto se constituía como una evidencia tangible de debilidades o áreas de oportunidad presentes en la formación integral del alumno, y no únicamente en la tarea de elaboración del documento que se entrega como reporte de ese proceso, dado que se espera que en este trabajo el alumno demuestre “su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7).

A partir de reconocer la importancia de atender este problema, se planteó el objetivo de identificar en forma sistemática las áreas de oportunidad persistentes en las tesis de investigación presentadas por alumnos normalistas como opción de titulación; se espera que a partir de la información generada de este proyecto, se cuente con información válida y precisa que apoye tanto la mejora del asesoramiento ofrecido a los alumnos de la institución para concretar su tesis de investigación, como la conducción de los cursos de la malla curricular, donde se construyen las competencias profesionales que confluyen para realizar este trabajo integrador final.

## Marco Teórico

Para guiar la construcción de la tesis de investigación en las escuelas normales se cuenta con un material de referencia oficial que es común para todos los planes y programas de estudio 2012 para la formación de profesores de educación básica: las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, elaboradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2014; este documento ofrece información que define en forma general tres aspectos del trabajo de titulación: a) la relación de las modalidades de titulación con el perfil de egreso, b) la elección de las competencias, el tema y la opción de titulación, c) características generales de cada modalidad.

Es así que se establece en forma clara que los productos del trabajo de titulación son una construcción que integra y evidencia el estado de consolidación de los rasgos del



perfil de egreso del alumno normalista, en tanto que para concretarlo éste debe poder reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones y conducir acciones para mejorarla. Particularmente, el objetivo de la tesis se ha establecido como:

Construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas (SEP, 2014, p. 22).

Esto implica que la investigación que habrá de desarrollarse deberá generar información dirigida a la comprensión y la solución de fenómenos educativos, por lo que su nivel de alcance implicaría preferentemente la implementación de un experimento, si el trabajo se conduce bajo el enfoque de investigación cuantitativa (Kerlinger y Lee, 2002; Namakforoosh, 2014), o de una intervención pedagógica con un enfoque de Investigación-Acción, si el trabajo se desarrolla con una orientación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2012; Rodríguez, Gil, y García, 1996; Sagastizabal y Perlo, 2002).

En cualquiera de las perspectivas que tome, entre los principales atributos deseables en la tesis se encuentran los siguientes: sistematicidad, rigurosidad, congruencia con un modelo de investigación, y creatividad, lo que constituye un reto intelectual significativo para el alumno, por lo que se sugiere iniciar el trabajo desde el quinto semestre de la carrera, a partir del producto construido en la asignatura *Herramientas básicas para la investigación*, mientras que las otras dos modalidades el trabajo puede iniciarse en el séptimo semestre (SEP, 2014).

Respecto de la estructura del documento, las orientaciones sugieren grosso modo presentar: a) la introducción, b) el cuerpo del trabajo o capítulos, c) conclusiones, y adicionalmente, las referencias y los anexos necesarios y pertinentes.

Se espera que la introducción presente en forma clara el problema de estudio que se abordará, delimitándolo y dando cuenta de su importancia, de lo que se derivará el objetivo del proyecto (Moreno, 2000; SEP, 2014). Cabe aclarar que el proceso general de la investigación prevé realizar un Protocolo que sirva de “paso previo” (SEP, 2014, p. 22) en el que se realice un ejercicio intelectual para -precisamente- delimitar el tema a abordar y reflexionar sobre su potencial valor intelectual y práctico, de tal suerte que bastante material de la Introducción de la tesis será gestado desde esta etapa. En este punto es relevante recalcar que la realización de la tesis, además de buscar el acercamiento del

alumno a la actividad investigadora formal como fortaleza adicional para su formación docente, también conlleva la intención de solucionar una problemática educativa, por lo que al elegir el tema de la investigación, no únicamente se debe pensar en la factibilidad de las acciones implicadas en el trabajo, sino también en su trascendencia, es decir, su aporte al corpus de conocimiento disponible y a la mejora de la situación que se aborda (Cardeña, 2008), y será la introducción el apartado donde estas consideraciones serán declaradas.

En cuanto al cuerpo del trabajo, se reconoce que su estructura y capítulos integrantes dependerán de la forma como se aborde el trabajo documental y de campo en la búsqueda de alcanzar el objetivo planteado: al mismo tiempo, se advierte que en este apartado se encuentra “la esencia” de la tesis (SEP, 2014, p. 24) dado que concentra la información que comunicará cómo el proyecto abordó el problema que dio origen a la tesis; es así que los elementos dispuestos serán considerados los indicadores principales para evaluar la pertinencia y méritos del trabajo realizado. Con lo anterior coinciden diversos autores del tema de la investigación científica, que la definen como una actividad flexible que no se puede basar en modelos preestablecidos o arquetipos (Bunge, 1983; Sandín, 2003; Zorrilla, 2012), lo que implica que su reporte también sea una construcción versátil; sin embargo, se debe conceder la mayor atención posible para que ambos casos (la investigación y su reporte) se realicen con atención a pautas establecidas como deseables por la comunidad académica.

Por su parte, las conclusiones expondrán en forma sintética y clara los hallazgos encontrados, en apego estricto a los datos generados, pues cualquier alteración intencional en cualquier apartado de la tesis se constituiría en una falta ética (Buendía y Berrocal, s.f.; Galán, 2010; Ojeda de López, Quintero, y Machado, 2007).

Finalmente, las referencias y apéndices completarán la información que se comparte al lector, ofreciendo medios para conocer a más profundidad o detalle el tema abordado y las acciones realizadas.

Al integrar estos apartados en forma concreta y coherente, se estará en condiciones de presentar la tesis para su exposición: “una investigación está completa sólo cuando los resultados se comparten con la comunidad científica” (American Psychological Association, 2010, p. 9).

Dada la complejidad del reto implicado en la realización de la tesis, además de adelantar su inicio en comparación con las dos modalidades de titulación restantes, se ha previsto destacar sustancialmente la importancia del apoyo que debe brindar al alumno el tutor académico; así, se espera que éste cuente con experiencia en el ejercicio o conducción de investigaciones en el campo educativo, de tal forma que se ha establecido que el acompañamiento al alumno sea provisto por un profesor-investigador de la escuela normal, para garantizar una atención suficiente, apropiada y personalizada al alumno que asume el desafío de desarrollar una tesis de investigación (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 23).

## Método

En el trabajo que se reporta en este artículo, se revisaron 14 tesis de licenciatura presentadas por alumnos de una escuela normal pública de México como opción de titulación; del total, tres trabajos fueron concluidos en 2015 y correspondieron al plan piloto del programa de licenciatura en educación primaria que fue implementado en 2011, el cual fue identificado como “Prueba de aula” por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); los 11 trabajos restantes correspondieron al Plan 2012 de la misma licenciatura: cuatro presentados en 2016 y siete en 2017.

## Los revisores.

Cada trabajo fue revisado en forma independiente por dos evaluadores: a) el autor de este reporte, y b) un profesor colaborador. Al momento de realizar este trabajo, el primero de los revisores contaba con 17 años de experiencia docente y había sido asesor de tesis de licenciatura desde 2015, de maestría desde 2012, y de doctorado desde 2017; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas, una especialidad, una maestría y un doctorado, todos en educación. El segundo evaluador contaba con 12 años de experiencia docente al momento de colaborar en este trabajo, con cuatro años como asesor de tesis en un programa de licenciatura y con dos años asesorando trabajos de maestría; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas y una maestría en educación.

### El instrumento para revisar las tesis.

Para llevar a cabo la examinación de los documentos, los dos revisores emplearon una rúbrica diseñada por el investigador, cuyos criterios y descriptores de desempeño correspondientes fueron definidos a partir de las sugerencias de diversos autores de obras sobre la investigación educativa o de las ciencias sociales y del comportamiento (Albert, 2007; Arias, 2014; Kerlinger y Lee, 2002; Muñoz, 2015; Namakforoosh, 2014), así como de lo indicado en el programa del curso *Herramientas básicas para la investigación* (SEP, s. f.) y en el documento *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014) que acompaña al curso *Trabajo de Titulación*; estos dos materiales son documentos de referencia incluidos en la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, Plan 2012 de la DGESEPE.

A partir de este marco de referencia se definieron siete aspectos o criterios a analizar en los trabajos: cinco referidos al contenido del cuerpo del trabajo, uno referido al formato general de la comunicación escrita, y un último aspecto relacionado con el uso y tratamiento de la información que el autor declara como propia o como extraída de las fuentes de referencia consultadas; la tabla 1 muestra la distribución de los aspectos:

**Tabla 1.**  
**Contenido del instrumento de revisión de las tesis**

Aspecto general	Aspecto particular
<b>Cuerpo del trabajo.</b>	Concreción de la Introducción al tema de estudio.
	Validez del Marco teórico.
	Rigor técnico del Método.
	Organización de los Resultados.
	Análisis crítico de las Conclusiones.
<b>Formato escrito.</b>	Eficiencia comunicativa.
<b>Formalización de la información difundida.</b>	Atención a principios formales y éticos de la investigación.

Con referencia a estos aspectos, cada revisor pudo emitir un dictamen general sobre la pertinencia global de cada tesis, y un dictamen por cada uno de sus siete aspectos particulares; en cada caso, pudo calificar al trabajo como Deficiente, Suficiente, Pertinente o Sobresaliente.

Para establecer los puntos de corte medio en la rúbrica para la distinción de los desempeños competentes (desempeños Pertinente y Sobresaliente) frente a los no competentes, (desempeños Deficiente y Suficiente) en cada aspecto o criterio particular, se recurrió a la técnica de Angoff (Meneses et al, 2013), incluyendo en este ejercicio a cuatro asesores de tesis externos a la institución; los datos recabados fueron:

Tabla 2.

## Datos en la técnica de Angoff para determinar puntos de corte en el instrumento

Aspecto particular	Indicador del aspecto general	Evaluador				$\mu$	$\sigma$	C%
		A	B	C	D			
1	1.1	60	70	70	60	65	5.77	67
	1.2	60	60	70	60	63	5.00	
	1.3	70	80	70	70	73	5.00	
2	2.1	70	60	60	65	64	4.79	65
	2.2	60	70	60	60	63	5.00	
	2.3	70	70	70	70	70	0.00	
3	3.1	40	50	50	60	50	8.16	53
	3.2	60	50	50	55	54	4.79	
	3.3	60	50	50	55	54	4.79	
	3.4	50	60	55	60	56	4.79	
4	4.1	70	60	60	50	60	8.16	59
	4.2	60	60	60	50	58	5.00	
5	5.1	60	65	60	70	64	4.79	67
	5.2	70	70	80	60	70	8.16	
6	6.1	70	50	65	50	59	10.31	62
	6.2	60	60	70	70	65	5.77	
7	7.1	70	70	70	80	73	5.00	73
	7.2	80	70	70	70	73	5.00	
	$\mu$	63	63	63	62	63		$\mu = 64$
	$\sigma$	0.5				7.0		

Por otra parte, para orientar la pertinencia técnica en la estructura general del instrumento se atendieron las sugerencias de Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012).

A continuación, se presenta un fragmento del instrumento referido, que presenta el total de los criterios o aspectos revisados, y los descriptores de desempeño únicamente del nivel idóneo a alcanzar.

**Tabla 3.**  
**Fragmento de la rúbrica empleada para calificar las tesis de investigación**

Aspecto	Desempeño deseable
<b>Concreción de la Introducción al tema de estudio.</b>	Describe el problema de estudio que se abordará, justificando la importancia de su atención y clarificando el objetivo que persigue su abordaje.
<b>Validez del Marco teórico.</b>	Integra en forma articulada información vigente y con validez científica que permite comprender a profundidad el origen y la expresión del problema de estudio, así como posibles vías de acción para su resolución.
<b>Rigor técnico del Método.</b>	Explica claramente qué acciones se realizaron para abordar el objetivo, mostrando un pertinente apego a una perspectiva formal de la investigación científica, y con sustento en el marco teórico construido.
<b>Organización de los Resultados.</b>	Presenta en forma ordenada y clara los datos estrictamente emanados del método seguido.
<b>Análisis crítico de las Conclusiones.</b>	Presenta ideas construidas estrictamente a partir del análisis de los resultados obtenidos, reflexionando sobre su aporte al tema estudiado.
<b>Eficiencia comunicativa.</b>	La reacción es clara, con una narración o descripción articulada en forma lógica, y con ortografía.
<b>Atención a principios formales y éticos de la investigación.</b>	Se otorgan los créditos correspondientes a los autores de las ideas que no corresponden al autor de la tesis; se omite información que pudiera identificar a sujetos o instituciones aludidas en condiciones o situaciones negativas.

## Desarrollo

Como se mencionó en el apartado anterior, los dos revisores realizaron la evaluación de los mismos trabajos en forma independiente, para aportar un mayor rigor a sus dictámenes; dado este procedimiento, se aplicó la prueba Kappa de Cohen entre los dictámenes generales emitidos por los revisores para corroborar la concordancia entre sus observaciones; con esta prueba se pretendió contar con un elemento técnico que ofreciera información sobre la validez del ejercicio de evaluación y de los dictámenes emitidos por los revisores (Benavente, 2009; Epidat, 2014; Gwet, 2014; Gwet, 2016; Landero y González, 2006).

En la tabla 4 se concentran los datos que fueron usados para la derivación de la prueba de concordancia entre las evaluaciones generales de los revisores.

**Tabla 4.**  
**Concentrado de evaluaciones generales emitidas sobre las 14 tesis**

			Revisor A				Total
			Deficiente	Suficiente	Pertinente	Sobresaliente	
Revisor B	Deficiente	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	7.1%	0.0%	0.0%	0.0%	7.1%
	Suficiente	Recuento	0	4	2	0	6
		% del total	0.0%	28.6%	14.3%	0.0%	42.9%
	Pertinente	Recuento	0	0	6	0	6
		% del total	0.0%	0.0%	42.9%	0.0%	42.9%
	Sobresaliente	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	7.1%	7.1%
Total		Recuento	1	4	8	1	14
		% del total	7.1%	28.6%	57.1%	7.1%	100.0%

A partir de estos resultados se derivó la prueba de concordancia en función de la fórmula:

$$K = \frac{P(A) - P(E)}{1 - P(E)}$$

Donde P(A) es la proporción de concordancias observadas en  $k$  ensayos (en este caso: revisiones), y P(E) es la proporción estimada de ensayos concordantes por efecto del azar (Gwet, 2014; Siegel y Castellán, 2012).

Al realizarse el cálculo del nivel de concordancia de los datos a través de la prueba Kappa de Cohen empleando el software Statistical Package for Social Science (SPSS), se encontró un coeficiente de .77, que según los criterios de Landis y Koch (en Landero y González, 2006), indica un excelente acuerdo entre las mediciones confrontadas.

Adicionalmente, se encontró que la significancia estadística aproximada de la prueba fue menor al valor de Alfa convencional, que fue establecida al 5% por consenso de expertos para las ciencias sociales y del comportamiento (Hinkle, Wiersma, y Jurs, 2003), lo que sugirió que el valor del coeficiente de Kappa encontrado se puede desasociar a la Hipótesis Nula conforme a los planteamientos:  $p \leq \alpha \neq H_0$ , y  $p \geq \alpha = H_0$  (Triola, 2004, p. 376); la tabla 5 presenta el reporte de los resultados encontrados en esta prueba:

Tabla 5.

**Resultados de la prueba Kappa de Cohen aplicada a los dictámenes generales**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Medida de acuerdo Kappa	.770	.151	4.158	.000
N de casos válidos	14			

Esta misma prueba se replicó para cada uno de los aspectos revisados por cada una de las tesis, y se determinó a coeficientes de concordancia iguales o superiores a .7 como aceptables para validar un dictamen, en atención a los criterios de Landis y Koch (en Landero y González, 2006); la tabla 6 presenta el concentrado de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de concordancia en los siete aspectos particulares revisados:

Tabla 6.

**Prueba Kappa aplicada a las evaluaciones de aspectos particulares de las tesis**

Medidas de acuerdo Kappa	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Aspecto 1</b>	.720			
<b>N de casos válidos</b>	14	.180	3.431	.001
<b>Aspecto 2</b>	.743			
<b>N de casos válidos</b>	14	.162	3.442	.000
<b>Aspecto 3</b>	.810			
<b>N de casos válidos</b>	14	.140	3.411	.000
<b>Aspecto 4</b>	.770			
<b>N de casos válidos</b>	14	.130	4.231	.000
<b>Aspecto 5</b>	.750			
<b>N de casos válidos</b>	14	.160	3.233	.000
<b>Aspecto 6</b>	.620			
<b>N de casos válidos</b>	14	.170	4.437	.001
<b>Aspecto 7</b>	.680			
<b>N de casos válidos</b>	14	.150	3.235	.000
<b>a. Asumiendo la hipótesis alternativa.</b> <b>b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.</b>				



## Resultados y Conclusiones

Conforme a los resultados obtenidos de las pruebas de concordancia, se pudo corroborar que los dos revisores percibieron desempeños similares en todos los casos; tanto en la evaluación de los trabajos en general, como en sus aspectos particulares, de tal forma que, con estos indicios de validez en la actividad, se pudo dirigir la determinación de las siguientes áreas de oportunidad persistentes en los trabajos:

**Primera:** es necesario precisar la delimitación del tema de estudio; lo contrario afecta la definición clara de los objetivos general y particulares, los cuales deben diferenciarse claramente de las estrategias o actividades.

**Segunda:** el marco teórico debe evitar información que no resulte útil para alcanzar el objetivo; adicionalmente, la información directamente relacionada con el tema de estudio debe ser suficiente para sustentar el método que se desarrolla posteriormente.

**Tercera:** el marco teórico se constituye de un acopio de información que requiere procesarse: los párrafos deben articularse y evidenciar la presencia del autor analizando en forma crítica la información que presenta.

**Cuarta:** se debe revalorar el uso de fuentes de información tratados durante la carrera, así como el acercamiento a profesores de la escuela normal o a los profesores en servicio como fuentes de consulta o asesoría, dado que en el marco teórico y en la intervención se privilegia el uso de fuentes documentales extranjeras.

**Quinta:** el apartado del método debe evitar información de nivel conceptual que se concentre en definir los elementos incluidos, sobreponiéndose al informe preciso de los pasos seguidos para el logro del objetivo: por tanto, se debe detallar el *cómo*, y no solo reportar el *qué* se hizo.

**Sexta:** es necesario incrementar el rigor y pertinencia metodológica en las actividades de la investigación, pues encontrar decisiones sin justificar desde una perspectiva científica sugiere que tales medidas pudieron ser orientadas por el sentido común, lo que la aleja de la actividad científica.

**Séptima:** las conclusiones deben derivarse exclusivamente de los resultados encontrados en el proceso de la investigación, para no exceder lo planteado en el objetivo y aportar validez interna a sus ideas contenidas; por tanto, se deben evitar ideas generales relacionadas a ideales pedagógicos que no encuentren relación directa con el tema de estudio y el método seguido para abordarlo.

A partir de estos resultados, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

**Primera:** si bien se debe tener presente que para el alumno de licenciatura la elaboración de la tesis puede representar su primer acercamiento a la investigación formal, y a consecuencia de esto, primará en él la inexperiencia y la falta de dominio disciplinar, es necesario conceder el mayor interés y esfuerzo por asegurar que el trabajo desarrollado sea riguroso y apegado a un paradigma formal de investigación.

**Segunda:** para contribuir a lo anterior, será determinante la adecuada elección y delimitación del tema de estudio, que equilibre la factibilidad con un aporte digno de la implementación de un trabajo de investigación.

**Tercera:** es fundamental que la institución educativa disponga esfuerzos y apoyos para que los asesores de tesis fortalezcan sus competencias para acompañar los trabajos de investigación de los alumnos.

## Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. México: McGraw Hill.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones*. 3ª Ed. México: El Manual Moderno.
- Arias, F. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Benavente, A. P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral. España: Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Buendía, L., y Berrocal, E. (s. f.). *La ética de la investigación educativa*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.google.com.mx/search?source=hpyei=rodmWof9l8yejwPz2amoBgyq=%C3%A9tica+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa+buendia+y+berrocalyoq=ab.1.0. psy-b..23.13.3548.0.0i67k1.0.60cgmNrDlrw>
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. España: Ariel Methodos.
- Cardeña, C. A. (2008). *Factores determinantes en la formación de licenciados en educación primaria competentes*. Trabajo presentado en el 6º Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2008", Habana, Cuba.
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México: Secretaría de Gobernación.
- Epidat (2014). *Concordancia y consistencia*. Recuperado de [https://www.sergas.es/gal/documentacionTecnica/docs/SaudePublica/Apli/Epidat4/Ayuda/Ayuda\\_Epidat4\\_Concordancia\\_y\\_consistencia\\_Octubre2014.pdf](https://www.sergas.es/gal/documentacionTecnica/docs/SaudePublica/Apli/Epidat4/Ayuda/Ayuda_Epidat4_Concordancia_y_consistencia_Octubre2014.pdf)
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10\\_PEM\\_GATICA.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF)
- Galán, M. (2010). *Ética de la investigación*. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Núm. 54(4).
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability*. Estados Unidos: Advanced Analytics.
- Gwet, K. L. (2016). *Testing the Difference of Correlated Agreement Coefficients for Statistical Significance*. *Educational and Psychological Measurement*. No. 4(76). ERIC Number: EJ1106355.

- Hinkle, D. E., Wiersma, W., y Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (5ª ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Landero, R., y González, M. T. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cuscolluela, A., Lozalo, L. M., Turbany, J., y Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moreno, M. G. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 2*. México: Progreso.
- Muñoz, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Oxford.
- Namakforoosh, M. N. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Ojeda de López, J., Quintero, J., y Machado, I. (2007). *La ética en la investigación*. Telos. Vol. 9, núm. 2, mayo-agosto.
- Siegel, S., y Castellan, N. (2012). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.
- SEP (s. f.). *Herramientas básicas para la investigación educativa*. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- Sagastizabal, M. A., y Perlo, C. L. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las instituciones*. Argentina: Stella.
- Triola, M. F. (2004). *Estadística*. México: Pearson Educación.
- Zorrilla, S. (2012). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Ediciones Cal y Arena.

---

<sup>i</sup> En los programas de estudio 2012 para la formación de profesionales de la educación se contemplan tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (Diario Oficial de la Federación, 2012).

# INNOVACIÓN OBSERVACIONAL Y TEÓRICA DESDE LA ASIGNATURA DE SUJETO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez  
oscareligio@hotmail.com  
Ma. Del Consuelo Silva López  
maria.silva@enmf.edu.mx  
Noé Carmona Moreno  
noe.carmona@enmf.edu.mx  
Escuela Normal Miguel F. Martínez. Centenaria y Benemérita.

## RESUMEN

Anhelamos hacer una innovación en la formación docente en uno de los actos más antiguos de la humanidad: el acto de ver, mirar, percibir, observar. Generamos un modelo de observación práctico y un modelo teórico, lo aplicamos y en este escrito ofrecemos la sistematización de la experiencia; ambos consistentes en la fenomenología para comprender las conexiones del alumno con la realidad del aula; para nombrar a los actos de la gestión de clase, recurrimos a las figuras que provienen de la psicología, la sociología, la filosofía, y retomamos de la antropología su propuesta disciplinaria de la proxemia. La finalidad de los modelos está en poder construir las fuentes de la comprensión de la acción docente del tutor para los estudiantes docentes y así los resultados apuntan a sentir la maravilla de aprender algo nuevo e iniciar la aventura poderosa del conocimiento y autoconocimiento por medio de los procesos observacionales cuyos fenómenos disciernen entre y desde la conducta, el sentido, el significado, los desplazamientos del docente, la mirada retrospectiva de los estudiantes sobre: sí, alumnos, profesores, contenidos, espacios áulicos, se crean una microtemporalidad metacognitiva y lo expresan mediante el arte, la tecnología, la escritura, de un modo cálido y amoroso.

## Palabras clave

Sujeto y persona, actor y observador, aprendizaje por observación y objetivación, conocimiento y autoconocimiento, problemática teórica.

## Planteamiento del problema

### **Definición del problema: Identificar el objeto de la sistematización**

En la clase de “El Sujeto y la formación profesional” se establece: el alumno será capaz de conocer sus conexiones con la docencia”; “la categoría de sujeto se utiliza de modo conceptual y analítico”. De esta manera, en la intención formativa de incluir la asignatura de sujeto toma dos senderos, una indagación de perfil teórico respecto al concepto de sujeto y otra búsqueda de destino práctico que implica encontrar la conexión de las figuras derivadas del sujeto con la actividad docente; se generaron figuras particulares ligadas a la conceptualización del sujeto para hacer una integración del universo semántico de la

acción en la actividad didáctica y con ello crear articulaciones con la teoría pedagógica y las ciencias sociales y humanas.

La experiencia fue realizada por los alumnos del primer semestre de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, en el aspecto de involucrarlos e implicarlos en la actividad de la observación de la actividad docente y con ello, ampliar sus preconcepciones y creencias sedimentadas sobre la docencia (Villanueva, 2010), y a la vez, implicarlos en el sentido de transformación y reestructuración que definen el proceso de convertirse en profesor.

En el contexto de los trayectos profesionales, valorar la materialización de la noción de transversalidad a través de la observación para suministrar a la reflexión sobre sí y sobre la actividad docente, un correlato necesario y esencial para adquirir la madurez profesional y personal, y hacer la apertura a la actual ontología educativa, en el proceso de los cambios ajenos y propios teniendo de marco la estructuración de la dualidad identitaria (personal y profesional). Procuramos, de una manera humilde y comprometida, el difícil sendero de la innovación de la práctica de la observación en dos direcciones procesuales, hacia los profesores observados y en los alumnos observadores, induciendo a la autoformación; y de la práctica a la teoría, induciendo a la conceptualización.

Asimismo, en la dimensión institucional, responde a la necesidad de empoderar a la observación como una actividad que predomine en el primer semestre, justo como lo recomienda el Plan de Estudios 2012; la relevancia de la experiencia está en situar a la observación entre lo espontáneo y lo sistemático, y en palabras de Dewey, entre lo incidental y lo intencional.

### **Definición del problema y ejes de sistematización**

De acuerdo con lo anterior, la pregunta general que guía esta sistematización de experiencias es: ¿Cuál es la experiencia de aprendizaje acerca de la observación como herramienta de conocimiento de la actividad docente centrada en el espacio del aula durante la gestión de clase?

Mientras el eje básico de sistematización es la orientación de la experiencia de los estudiantes normalistas.

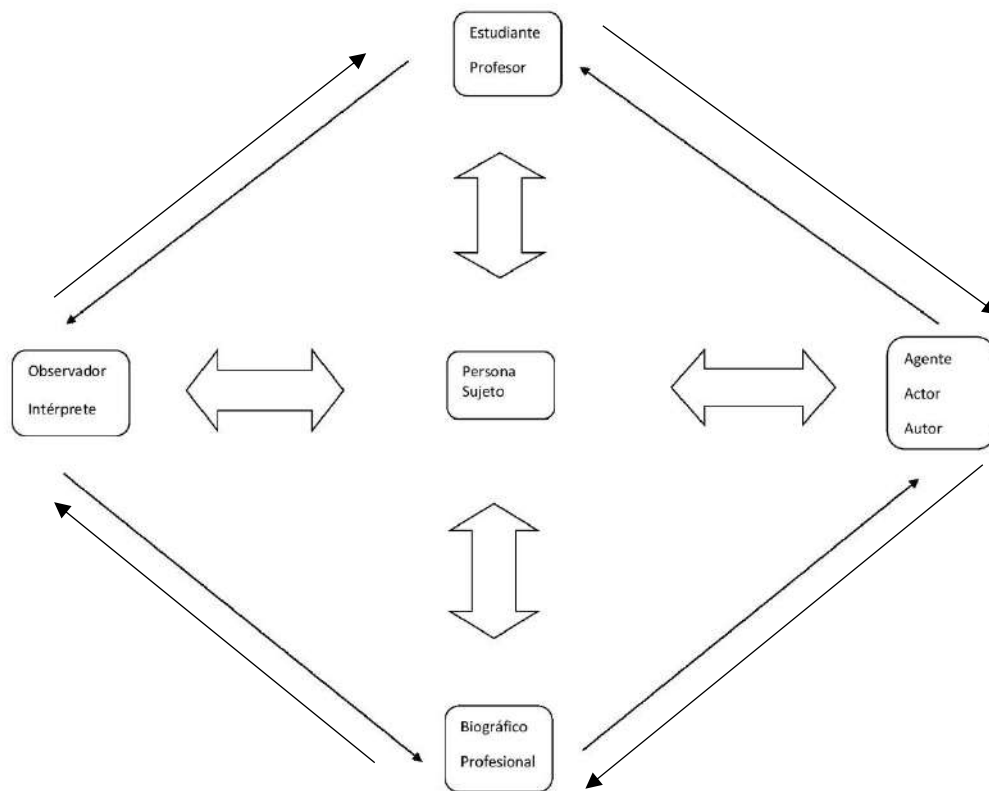
## Marco teórico

La relación concreta entre el profesor y el alumno mediada por contenidos, realizada en el aula y con el grupo en su totalidad puede ser nombrada y esclarecida partiendo desde la condición del sujeto y la acción, para ello, también partimos de un debate explicitado por Luhmann (1998: p. 231), dice así: “En la literatura moderna parece percibirse una inclinación muy débil a conservar un específico concepto de persona o, al menos, a seguir distinguiendo conforme la tradición antigua entre persona y ser humano. En ella vale como evidente que los seres humanos son sujetos, que los sujetos son individuos y que los individuos son personas, pero no se especifica qué quieren decir estos “son”.”

A partir de un modelo (Figura 1) basado en el sujeto y sus conexiones con figuras particulares, realizamos una sistematización de experiencia de índole dialógica, interactiva y hermenéutica, cuyo proceso y producto aporte las experiencias para valorar las condiciones de percepción y de atención como las herramientas de construcción de una mirada de la totalidad del aula que profundice y amplíe la experiencia de observación, para hacer aperturas al autoconocimiento formativo; con esta articulación fenomenológica creamos un horizonte de comprensión con el lente de intersección entre una teoría del sujeto con una teoría de la acción, que para Gilberto Giménez representan el problema teórico cardinal de las ciencias humanas y sociales. Para Giménez (2006), La densidad teórica se ubica en que las ciencias sociales tienden a oscilar entre una teoría del sujeto y una teoría del agente; aclara:

La primera postula el primado del individuo como motor de toda acción (v.g. el individualismo metodológico). Por consiguiente, lo esencial de lo que ocurre en la sociedad se explica por fuerzas psicológicas inherentes al individuo. La teoría del agente defiende la posición inversa: sólo cuentan las estructuras sociales (2006, p.1).

Discurre en esta contradicción la posibilidad de la constitución de la identidad profesional, que se encuentra ligada tanto a lo institucional como a lo personal. Desde la observación es posible apuntar a identificar al agente, al actor y a la persona. Se funda la problemática entre, apuntalar al individuo o apuntalar a la estructura, al agente. Entendido así el problema de la creación de la autoridad, el autor, el creador, el inspirador del aprendizaje, y por ello de la identidad profesional.



Modelo teórico de las acciones de integración de la identidad personal y profesional

Este modelo nos permite poder organizar la reflexión del principio de conocimiento de sí mismo o autoconocimiento, con un eje que cruza su la experiencia de su escolaridad, en tanto a) como alumnos ligados a su vida persona –o biografía académica-, y como alumnos en tránsito hacia profesores –biografía profesional-; la unidad de enlace es el sujeto. De esta manera, sostenemos la naciente fusión y distinción de identidades, la personal y la profesional, de frente, a la emergencia de la estructura y la agencia.

En tanto sistematización de experiencias que anhela y promueve la innovación, se basa en los argumentos de la Unesco (2014, en UNESCO 2016), que enuncian:

[...] la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción de interacción. (p.3)

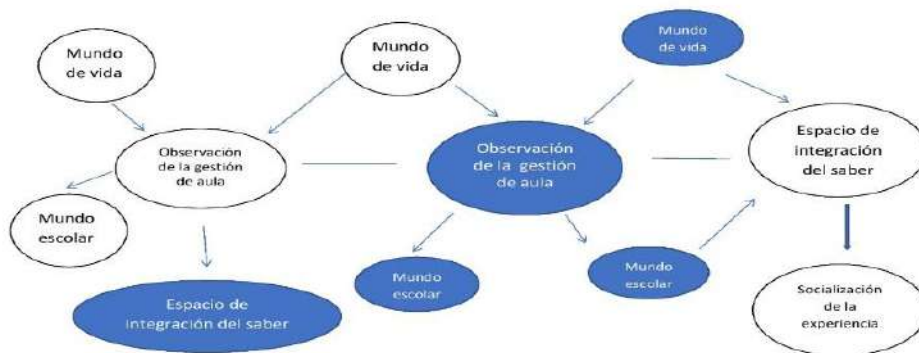


Para poder concretar esta perspectiva dilemática recurrimos a la perspectiva antropológica de la proxemia para establecer un referente concreto, que, de entrega permita la reflexión sin ser asfixiada por la reflexión filosófica, sociológica y de la teoría de la complejidad. Incorporamos la figura básica del positivismo, el observador, de la hermenéutica, el intérprete, y al actor también le otorgamos el matiz de actuación, en sentido teatral.

El argumento ontológico y epistémico reside en otorgar un impulso a la diferenciación de la hermenéutica y de la fenomenología en la vida cotidiana para distinguirla de la vida escolar inscribiendo la conexión con el mundo de la vida y el mundo del saber, a través de la observación, como un recurso estratégico en la construcción de la integración del sujeto y de las competencias.

Por último, la utilidad para los miembros de la comunidad educativa reside en crear una nueva posición para la observación en el proceso de aprendizaje de la docencia; para lo cual lo situamos en el siguiente contexto filosófico y pedagógico, mostrado en la siguiente imagen:

**La conexión con el mundo de la vida y el mundo del saber, a través de la observación**



Fuente: elaboración de los autores.

## **Objetivos**

El propósito institucional o bien el significado que la Subdirección Académica y la Dirección de la Escuela Normal Miguel F. Martínez le otorgan al curso de “El Sujeto y su Formación Profesional” reside en hacer la integración por una doble vía de teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

## **Metodología**

Asumimos la diferencia fenomenológica que establece Zubiri entre acto, acción y actividad; para sistematizar la observación de los tutores en el primer semestre; el acto es individual, la acción es colectiva, entre dos o más, y la actividad es el marco didáctico y pedagógico de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda etapa, se agregó el rasgo de cuándo lo dice y lo hace, cómo lo dice y lo hace, qué proceso de aprendizaje considera que está siendo atendido por el profesor; por qué lo hace y para qué lo hace. Estos cinco rasgos asumen la característica de la acotación filosófica de un acontecimiento, el de la interacción intersubjetiva entre enseñanza y aprendizaje, adulto y niño, ajeno y propio.

En una tercera etapa, se agregó la acción de dibujar la escena de la gestión de clase en el aula, y en especial los desplazamientos de los profesores. En una cuarta etapa, dos semanas después, se solicitó, una reflexión sobre esta actividad de la observación; y como quinto momento, se instó al ejercicio de la creatividad pues se les solicitó la expresión narrativa, estética y tecnológica para comunicar la experiencia de aprendizaje.

## Metodología para la observación analítica en la asignatura

### “El sujeto y su formación profesional”



Fuente: Elaboración de los autores.

La metodología, en creciente dificultad el orden de complejidad de la acción de observar; se complementaron con entrevistas estructuradas, escritos reflexivos, una serie de preguntas abiertas.

### Desarrollo y discusión

En la vida cotidiana del aula están implícitos distintos actos de enseñanza encarnados en el tutor que remiten a distintos niveles y ámbitos de conceptualización y que, en orden al aprendizaje del estudiante docente, requieren del transcurrir de la temporalidad para advertir su estructuración y posterior objetivación. Asumimos que la gestión de clase es un tiempo intenso de aprendizaje, es el espacio de mayor implicación práctica del estudiante docente. El desarrollo involucra los siguientes procesos:

### **Las figuras recurrentes en el registro de observación**

Del material de los registros de corte descriptivo realizados por los alumnos, decidimos cuantificar las figuras más recurrentes y las que representan las más difíciles para distinguir en la actividad docente. Quizá, sea una tendencia. Los resultados más generales son las siguientes:

Las figuras de mayor presencia en los registros son: Agente: 29. Retroalimentador: 26. Animador: 26. Evaluador: 25. Actor: 21. Expositor: 19. Autoritario: 18. Facilitador: 18. Observador: 15. Organizador: 14. Moderador: 9. Autor: 5.

Por otra parte, decidimos cuantificar las figuras con mayor dificultad para distinguirlas en la actividad docente, y son: Agente: 70, autor: 23, actor: 20. Retroalimentador: 19, y autoritario: 14.

Discusión. En el proceso de hacer la visibilidad de las figuras algunas resaltan, quizá, sea una tendencia; y otras tienden a confundirse, y aquí, anida una contradicción.

### **La experiencia global del registro**

Aunque se les solicito un registro de noventa minutos continuos, solamente dos alumnos lo hicieron. La principal justificación se manifiesta en la interrupción continua de eventos en el aula.

Discusión. Es una tendencia que 59 alumnos, durante un período de 90 minutos el aula fue interrumpida por algún ser humano, adulto o niño, interno a la escuela o externo, perro, gato o lagarto.

### **La elaboración del registro de observación**

Ofrecemos un ejemplo de la escritura analítica del documento que se extiende a la totalidad del registro:

## La observación desde las figuras de la acción

1:40 La maestra se levanta del escritorio y pasa al pizarrón en donde escribe las palabras que los niños encontrarán en una sopa de letras que había entregado antes (Profesor guía)

1:41 La profesora estando al frente y pegada (COMO) junto al pizarrón le pregunta a los alumnos, los animales que están ilustrados en la sopa de letras, los niños (F2P1) grita (QUE) rápidamente que hay un tigre (F3P2) dice que también está un búho y (F4P1) responde que hay un ratón (PROFESOR GUIA)

1:41 La docente en la misma posición (COMO) le informa al grupo que está escribiendo en el pizarrón los nombres de los animales para las personas que no alcanzan a distinguir los nombres (QUE) (PROFESOR FACILITADOR)

1:42 La maestra con voz suave (COMO) indica que salgan a ver la planta del frijol los alumnos que ya habían terminado la actividad anterior (CUANDO). Todos los niños de la fila 1 se paran y salen caminando, igual la fila 2, 3, 4, 5 y 6.

1:43 La profesora alzando la voz dice (COMO): ¡Metan la planta! (PROFESORA AGENTE) y pregunta que si van en el día 8 de la observación y (P3F2) responde que si (QUE). Posteriormente camina y sale para ver que los niños estuvieran con su planta (PROFESOR OBSERVADOR) y para indicarle que la metan

Fuente: Registro de observación de alumnos normalista de primer semestre. Licenciatura en Educación Primaria.

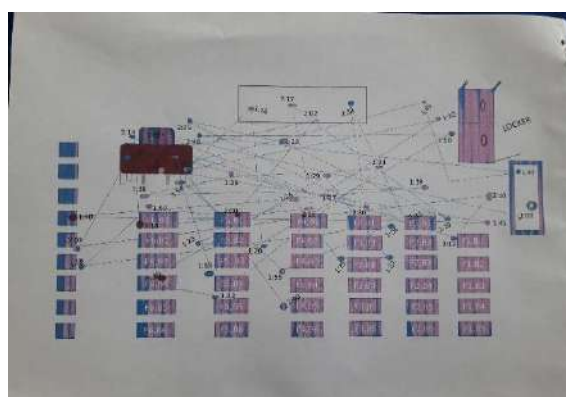
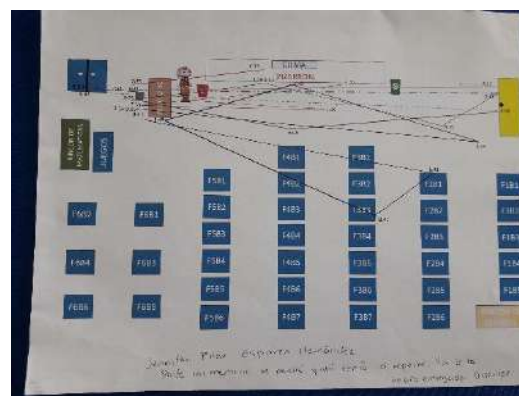
## La realización de los desplazamientos

Se descubren varias tendencias de desplazamiento del profesor. La primera atañe a la relación del profesor con su escritorio, el profesor sentado solo se mueve para lo mínimo indispensable, reacomodamientos en la silla sin levantarse, hacia la alacena, señalando alumnos, haciendo llamados a la obediencia. Una segunda tendencia se refiere al desplazamiento del profesor paralelo e intermedio al escritorio y el pizarrón; tejiendo un espacio ontológico.

La tercera tendencia reside en posicionarse en los extremos de las filas y desde ahí incursionar adentrándose en las filas, ocurre desde un tiempo de 25 a 40 minutos; desde cada lugar, el profesor gira su cuerpo aspirando a abarcar la totalidad del aula, algunos hacen un giro corto, otros la mayoría un giro amplio de desplazamiento. Cuarta, el profesor

desde el centro del aula, ocupando el espacio entre el pizarrón y la primer línea de bancos, dirige la atención con los niños que participan más, creando una zona espacial de participación, por lo general un semicírculo alrededor de él, una variación de ésta, reside cuando el profesor escoge a los niños participativos como acompañantes de su clase; una quinta modalidad reside en el profesor que se desplaza entre los bancos de los alumnos, para dar alguna indicación o retroalimentación, una variedad de ello reside cuando el profesor interroga a los alumnos en la cercanía, que se elimina la distancia existente entre alumno-pupitre y profesor en el centro del aula. En todos los casos, existen algunos que pasan invisibles a los ojos del profesor. Se muestran algunas figuras de éstas.

### Modalidades de desplazamientos del profesor en el aula.



Fuente: Registro de observación de alumnos normalista de primer semestre. Licenciatura en Educación Primaria

### La expresión de la reflexión por medio de materiales

Existen distintas variedades de realización: los trabajos con papel, sea un dibujo a lápiz, por computadora; asimismo, los trabajos a cascarón de huevo con dibujos; las cartulinas con dibujos a mano o acuarela; la realización de poemas. Existe una tendencia de

comunicación y acercamiento con el niño, se expresa en objetos cerrados, en capas concéntricas, o bien en presentaciones cerradas a las que se sólo se puede acceder con cuidado. Estas metáforas de la intersubjetividad dicen de la experiencia de cuidado en la interacción con los alumnos y el romanticismo por la activación de la confianza.

### La experiencia del registro de observación desde una perspectiva estética.



Fuente: Registro de observación de alumnos normalista de primer semestre. Licenciatura en Educación Primaria

Existe otra tendencia, la hemos llamado de índole cognitivo–fenomenológica, porque el alumno normalista descubre la formación de una experiencia de construcción de clasificaciones acerca de los niños en movimiento de aprendizaje logrando precisarlo en grupos distintos, una mirada a sí mismo en el movimiento de la descripción del fenómeno debido a la observación, como en la figura inferior a la izquierda; en cambio, la figura a la derecha, presenta la reunión de niños y adultos en interacción de inteligencias, pues posee conexiones electrónicas que se encienden al momento de la interacción con el *switch*; la segunda línea de izquierda a derecha muestra un dibujo con un color oscuro de miedo y desconfianza en el método, continúa con un color violáceo de tristeza y soledad; y se eleva



un color amarillo de alegría por la conquista de la alegría por la tenacidad en elaborar el registro de observación; el dibujo intermedio de la segunda fila, se refiere a los obstáculos de expresión y de comprensión, en tanto hay una disputa y coexistencia entre sombras, líneas, números, letras y vacíos, en este caso, la referencia a sí mismo es completa. La imagen de lado derecho de la segunda línea equivale a una metáfora del poder del profesor en la autoestima de los alumnos, si son aceptados los tornillos se elevan, al contrario, disminuyen.

### Tendencia de índole cognitivo–fenomenológica



Fuente: Registro de observación de alumnos normalista de primer semestre. Licenciatura en Educación Primaria

### La reflexión sobre el aprendizaje

Existen varios objetos de reflexión de esta actividad. La primera concierne a la dificultad y complejidad de la tarea y por ello constituyó un desafío para la voluntad, el esfuerzo estuvo acompañado de la necesidad de comprensión y aclaración de los conceptos. Sin embargo, la abundante cantidad de figuras particulares rebasaron la expectativa de dominar la actividad de la observación desde antes.



## Resultados y conclusiones

El resultado más compartido socialmente señala que el aprendizaje de la observación entraña estar dispuesto a cambiar de modo continuo las perspectivas que se asumen, variarlas, desde el punto de vista del sujeto; asimismo, instalados en lo real, la necesidad de aprender a identificar la diversidad de los actos y comprender su tránsito a acción a partir del significado y el sentido que se le otorgue al acto es que deviene en acción social de aprendizaje; así, cambia el que observa y cambia lo que se observa, y quedan fenómenos. Éste es un segundo nivel de aprendizaje, que se siente desde la primera ocasión de la observación, ¿cómo nombrar lo que está ocurriendo, allá, aquí, arriba, en medio, enseguida, cercano o lejano al profesor? Los alumnos normalistas de primer semestre tuvieron la vivencia de participar en esta dificultad esencial del aprendizaje, antes dicha en sus dos niveles.

Advirtieron que, si la observación es compleja, el aprendizaje centuplica esta complejidad, que el modo para atravesar esta situación está en aprender a pensar de modo procesual e interdisciplinario, que el aula está llena de fronteras y espacios acotados pero intercomunicados y apuntalados por los tipos de contenidos. Aparece una nueva hermenéutica ligada a la observación fenomenológica. Nadie habla de *epoché*, sino de *diversidad de perfiles de reconocimiento de lo real*. Esta comprensión señera permitió las dos modalidades de expresión, la reflexión, el arte y la tecnología. La nueva fase: La distinción de las figuras y sus implicaciones pedagógicas.

- Primera tendencia. Una representación idealizada de la conexión entre la interacción del profesor con los alumnos a través del ambiente lector.
- Segunda tendencia. Se han expresado características cognitivas de los procesos de desestructuración y reestructuración acerca de la observación, logrando construir y sedimentar la simultaneidad de sujetos participantes y los procesos que los caracterizan.

La conclusión acerca de la constitución del agente, con su capacidad de poder y a la vez con su capacidad de ser y construir crea una convergencia en la figura del profesor, que recurre tanto al poder como al conocimiento para establecer su autoridad. Esta doble significación se percibe en la gran cantidad de alumnos que identifican con alta frecuencia al agente y a la vez carecen de su distinción con otras figuras.

## Referencias

- Giménez, Gilberto. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. (2006). Ficha teórica preparada por Gilberto Giménez. En: Cultura y representaciones sociales. Año 1, Núm. 1.
- Luhmann, Niklas. (1998). Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia. Madrid: Editorial Trotta.
- SEP (2012). El sujeto y su formación profesional. México: SEP
- UNESCO (2016). Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Oficina de Lima, Perú. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> Consultado el 18 de enero de 2018
- Villanueva, G., Oscar E. (2010). De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional. Miguel Ángel Porrúa, México.

# TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN LA ENVM

María Guadalupe Guzmán Villa  
gguzmanvilla@hotmail.com  
Marissa Peña Calva  
rola6709@hotmail.com  
María de Lourdes Ramírez Rodríguez  
liclourdesram@hotmail.com  
Escuela Normal "Valle del Mezquital"

## RESUMEN

En esta ponencia se presenta un análisis de las trayectorias de formación de cuatro formadores de docentes, que han logrado construir una experiencia de acompañamiento en los procesos de formación inicial que se promueven en los dos últimos semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Preescolar y Primaria intercultural bilingüe en la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (ENVM). El estudio tuvo como objetivo comprender las experiencias que tiene el formador de docentes en el proceso de acompañamiento de futuros docentes en el último año de la carrera de educación Normal, fue realizado mediante una investigación con perspectiva narrativa; por cuestiones de espacio solo se presentan los resultados de la reconstrucción de sus trayectorias de formación; se halló un entretendido de sus itinerarios formativos con procesos sociales y acontecimientos en tiempos, lugares y espacios distintos que les permitió tener experiencias diversas; en un proceso altamente interactivo, no exento de discontinuidades trazaron por vías parecidas la ruta para llegar a ser formadores de docentes.

## Palabras clave

Formadores de docentes, trayectorias de formación, experiencia.

## Planteamiento del problema

El ingreso del formador de docentes a la Escuela Normal implica un tránsito muy complejo, que solo posee los saberes de su experiencia previa en educación básica, en el mejor de los casos. Así, el formador de docentes parece tener como tarea formarse a partir de las experiencias que vive y de los aprendizajes que construye en el desarrollo curricular en la escuela Normal y de las opciones de habilitación que tome, lo que nos remitió a plantear la siguiente pregunta ¿Cómo ha sido la trayectoria de formación del formador de docentes que acompaña a estudiantes en el último año de educación Normal?

Una etapa particularmente compleja que el formador de docentes enfrenta en la Escuela Normal es tener a cargo estudiantes en 7° y 8° semestres, la reforma curricular

2012 ha afectado la forma de significar lo que refiere a la formación en la práctica, pues la nueva propuesta pedagógica propone al formador asumir el papel de acompañante y asumir una relación distinta con las escuelas de práctica.

En relación al Plan de estudios anterior, en que se proponía la asesoría en el último año de la carrera, en el Plan vigente se integra el acompañamiento como una nueva práctica profesional del formador de docentes, lo cual implica una nueva forma relacional con los futuros docentes que se oriente a concretar las competencias profesionales propuestas en el plan de estudios, durante esta etapa en que se intensifica el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza en los jardines de niños y escuelas primarias. De lo anterior, surge la inquietud de indagar ¿Cómo los formadores forman y se forman a partir del proceso de acompañar a futuros docentes?

Desde los planteamientos curriculares vigentes se espera que la reflexión sobre la acción posibilite que el estudiante normalista incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras; lo cual haría pensar que la práctica profesional debiera ser una instancia de reflexión y análisis, sin embargo, en muchos casos esta etapa es vista por los formadores como el momento de prueba de la formación, es decir, que a partir de que los futuros docentes han cursado seis semestres, deberían “aplicar” lo aprendido en condiciones reales de trabajo. Al respecto, Nicastro y Greco (2013: 104), señalan que, si pensamos la formación como una acumulación de puntos de partida y de llegada, el nivel al cual el estudiante llega, es decir, el séptimo semestre, es más un tribunal en el cual poner a prueba lo que sabe, que un “espacio de ensayo” que contribuye a la formación de un pensamiento práctico.

Los formadores generalmente explican que las dificultades que los futuros docentes manifiestan en sus prácticas profesionales al iniciar el séptimo semestre se deben a las carencias en sus “conductas de entrada”, como obstáculo principal para contribuir a su formación; frente a ello, cabe preguntarse ¿cómo el formador vive la nueva práctica de acompañamiento y cómo este proceso contribuye a su propia formación? ¿Qué experiencias tiene el formador al participar en estos procesos de formación?

Angulo, Barquín y Pérez Gómez (1999: 9) señalan que históricamente ha habido una despreocupación y falta de rigor con la que se aborda el prácticum. Este periodo lectivo, crucial en la formación de los docentes, ha sido cualquier cosa menos una experiencia intelectual y profesionalmente relevante para el alumno. Agregan que el formador ha hecho una clara dejación de su función supervisora y formadora, con la consiguiente

descoordinación de las escuelas, y la anulación de las posibilidades que la experiencia vivida brindada al alumnado para su enriquecimiento profesional.

Nuestra experiencia nos ha permitido advertir que el formador de docentes se identifica como poseedor del saber, por lo tanto, frecuentemente desconoce los saberes que el futuro docente ha derivado de su propia práctica profesional, de los conocimientos que pone en práctica, lo que permite advertir en su desempeño una visión transmisiva en la formación. Al parecer la asesoría ha sido principalmente un “espacio de pasaje de cómo” (Nicastro y Greco 2013: 99), de pasador de “cómo” cuando el futuro docente demanda y necesita de ayuda, perdiendo de vista el por qué y el para qué de lo que hace.

Magnan (en Barrera 2004: 250) propone que en el acompañamiento es fundamental cambiar el “clásico esquema de la transmisión del saber” al pasar de la forma pasiva de “quien sabe”, a la activa de “quien aprende”, con la finalidad de propiciar su devenir autónomo y la apropiación de los diferentes saberes, en nuestro caso, del aprender a enseñar.

A partir de lo anterior, la pregunta que orienta el estudio es:

¿Qué experiencias tiene el formador de docentes en el acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes en 7° y 8° semestres de las Licenciaturas que oferta la ENVM, Plan de Estudios 2012?

### **El objetivo general de la investigación**

Comprender los significados que tiene el acompañamiento para el formador de docentes y su contribución a la formación práctica de futuros docentes de 7° y 8° semestres de las licenciaturas que oferta la ENVM.

### **Marco teórico**

La investigación recupera de la antropología y la pedagogía los siguientes planteamientos: la formación la concebimos con Honoré (1980: 20) como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”, la formación no es algo que ya se posee sino que es una función que se cultiva y que se puede desarrollar, “como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma,

enriquecido, con significado en una nueva actividad”. La formación desde esta perspectiva supone la identificación de obstáculos para superarlos, de ahí que se requiera la capacidad para distanciarse de sí mismo, igual que para aceptar al otro y al diálogo con los otros que posibilite la recreación de trayectorias formativas, que conducirá a diferentes acciones y actitudes en la vida y en la profesión.

Castañeda (2005: 103) señala que los maestros construyen imágenes de sí mismos y maneras de comprender el mundo en el transcurso de una trayectoria, definida ésta por Bourdieu (1989: 82), “como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Esto nos remite a pensar la trayectoria como un itinerario en situación, que acontece entre sujetos e instituciones. En cuanto que el estudio está centrado en el acompañamiento de la formación en la práctica, recuperamos a Pérez Gómez en Quecedo (1999), quien entiende la práctica como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones, quedando integrados teoría y práctica; para Wenger (2001), la noción de práctica implica hacer algo, pero no solamente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos (implícito y explícitamente).

Para comprender qué experiencias tiene el formador en el proceso de acompañar las prácticas profesionales de futuros docentes, donde formador y formado se forman, es necesario recuperar dichas experiencias; pero ¿qué son las experiencias?, se plantea la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados a través de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva. El estudio se basa en los enfoques de: Honoré, Dewey, Larrosa y Delory Momberger, ya que tienen como referente común el campo educativo y guardan similitudes, aunque cada uno pone el acento en distintos aspectos.

Una experiencia lo es en la medida que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que sucede, sino algo que se tiene, que “se hace”, Larrosa lo ha expresado así: “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 24), en esta concepción se reconoce un componente de subjetividad, reflexividad y transformación.

Las experiencias se alimentan por el cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan (Guzmán y Saucedo, 2015: 13-14). Delory-Mombenger (2014: 696), señala que la experiencia es una forma de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, donde se valora la dimensión de la práctica; agrega que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, es decir, biografiamos, damos forma y otorgamos sentido por la vía de la reflexividad a lo vivido para convertirlo en recursos experienciales.

Ahora bien, nuestro interés en este estudio es la experiencia que tiene o “que hace” el formador de docentes en el proceso de acompañar a futuros docentes en sus prácticas profesionales, en este sentido, asumimos el acompañamiento como parte del proceso de la formación inicial docente, es una noción asociada al tema de la tutoría, Ardoino en León y Lugo (2015: 8), plantea que desde un significado semántico, acompañar significaba: “unirse a alguien para ir donde él va al mismo tiempo que con él”. Para este autor, acompañar implica un proceso en tres vías, de relación, tiempo y espacio; lo que supone una relación intersubjetiva, entre sujetos.

## Metodología

Este estudio se fundamenta en el paradigma epistemológico comprensivo, de acuerdo con Ricoeur (1995), en la comprensión se capta y entiende las formas de expresión en que es transmitida la experiencia de los sujetos; se utiliza la metodología cualitativa que es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2010: 19). Se optó por la investigación narrativa, la cual según Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 18-19) puede ser comprendida como una subárea del amplio paraguas de “investigación cualitativa”, más específicamente como investigación experiencial.

El estudio de la narrativa, es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; lo cual remite a “la concepción de que la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 2009: 12). Bolívar, *et al.*, (2001), distingue distintas líneas de investigación narrativa, se ha considerado la historia de vida y formación, como método de la investigación biográfico–narrativa, la historia de vida

interesa para el estudio del proceso de convertirse en profesor, como en la formación de adultos la cual incluye la formación permanente. Para recolectar el dato empírico se recurrió a la entrevista en profundidad con perspectiva narrativa (Taylor y Bogdan, 2010; Bolívar, 2001; Bertaux, 2005). Se realizó el análisis diacrónico elaborando el biograma de cada informante, el cual es una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el análisis de trayectorias permite una aproximación a la experiencia de los sujetos, a su “perfil biográfico profesional”; la formación de un docente inicia mucho antes de que comience su preparación profesional, Guzmán y Saucedo (2015: 1031), señalan que las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de ahí el interés por dar cuenta de la experiencia familiar de cada formador y de su biografía escolar, que incluye el periodo vivido en la escuela siendo alumnos.

## Desarrollo y discusión

Los relatos que los formadores de docentes narran sobre su biografía escolar y experiencia profesional remiten a lo que vivieron como personajes en las historias de otros y como personajes de sus propias historias, en acontecimientos que se interrelacionan con procesos sociales y que les ha dejado huellas en su subjetividad.

En sus relatos remiten a su situación social y a sus efectos en su escolaridad; a las características, estilos y prácticas de docentes y de otros actores que marcaron sus pensamientos, actitudes y a lo que ellos querían llegar a ser. Como personajes de su propia historia, en la producción de sí, dan cuenta de cómo su desarrollo profesional fue un proceso, de cómo hicieron un recorrido no exento de discontinuidades para llegar a ser lo que ahora son: formadores de docentes.

En este estudio se consideran distintas fases que han transitado los formadores de docentes de la ENVM durante un largo periodo, en las que han concurrido diferentes experiencias formativas: 1) Experiencia familiar y experiencia escolar; 2) Elección de la carrera, formación inicial y formación en las prácticas profesionales; inserción laboral y su experiencia profesional como docentes de educación básica; 3) La decisión e ingreso como profesores normalistas, así como su trayectoria formativa.



La experiencia de los formadores es un proceso “altamente interactivo”, lleno de contradicciones con una “interacción constante entre la elección y las restricciones” (Bullough, 2011).

Se da cuenta de su experiencia formativa, de acontecimientos vividos en momentos, lugares y relaciones que les dejaron huellas, de aquello que aprendieron de la experiencia; de lo aprendido en tanto que “nos pasa”, “nos acontece”, y forma parte de la “trama” de nuestras vidas, donde cobran significado las experiencias educativas y profesionales.

Se realiza la reconstrucción de las trayectorias de cuatro formadores de docentes que han atendido cursos de séptimo y octavo semestres del actual Plan de Estudios 2012, de las cuatro licenciaturas que oferta la ENVM; quienes generalmente también han tenido experiencia en la implementación de otros planes de estudios, con un promedio de 24 años de servicio en esta institución.

En la trayectoria de Iris aparece una permanente reconstrucción de su itinerario formativo y de su experiencia profesional Jiménez (citado en Marcelo, 1991: 12). Los encadenamientos de distintos acontecimientos sociales, políticos e incluso de hechos no normativos, lo que Huberman, Thompson, Weiland (2011: 57), denomina “fuerzas extrínsecas” se entrecruzaron con su propia trayectoria formativa, en este proceso ha permanecido el deseo de llegar a ser maestra de español, porque tal situación le genera satisfacción y estabilización profesional, el dominio de la docencia (Huberman, Thompson y Weiland, 2011: 59), en la formación de docentes.

Para Cora formar docentes en la ENVM ha implicado un proceso de “volver a aprender”, si bien sus recursos experienciales de ser docente en educación preescolar orientaron la primera etapa del proceso de convertirse en formadora de docentes, estos han sido insuficientes. Ha emprendido un complejo proceso para conocer la teoría de la formación.

Para Alex la mayor dificultad que enfrenta es poder modificar su propio modelo de ejercer la docencia, para estar en consonancia con un Plan de estudios que establece la figura del docente reflexivo, éste es un problema complejo porque durante su larga trayectoria se había desempeñado bajo un enfoque de enseñanza transmisiva. Convertirse en formador de docentes ha sido un proceso complejo, en su larga trayectoria combina la experiencia y la formación discursiva; vivió desplazamientos en las funciones, en los desempeños, en los saberes, transitó de ser un docente que atendió asignaturas relacionadas al campo de lo social al de formación pedagógica, situación que le demandó

de saberes curriculares, disciplinares y experienciales y el problema de modificar su modelo de docencia.

La trayectoria profesional de Sofía da cuenta de un proceso de larga duración, desde su infancia trazó la expectativa de lo que quería llegar a ser, su inclinación por la docencia se haya anclada en la relación socioafectiva de la figura materna; la red de relaciones familiar fue fundamental para obtener ventajas y beneficios en el ingreso, inserción y primeros años de su trayectoria formativa como profesora de educación primaria e ingreso a la ENVM.

Desde su incorporación a la formación inicial de educadoras ha buscado aprender y mantenerse actualizada en temas educativos de educación preescolar, el trabajo colaborativo con una colega y familiar, el uso de las TIC y de materiales curriculares, han sido, entre otros, los mecanismos para estar al día y establecer articulación entre la formación inicial y educación preescolar. Su incorporación a la ENVM a poco tiempo de su fundación le ha permitido tener experiencia en la implementación de cuatro planes de estudios, al parecer este último es el que le plantea mayores desafíos por su enfoque basado en competencias y por el eje de la investigación en el proceso formativo de los futuros docentes.

## Resultados y conclusiones

La reconstrucción analítica de las trayectorias profesionales de los cuatro formadores de docentes de la ENVM que han tenido a cargo séptimo y octavo semestres del Plan de estudios 2012, da cuenta del complejo proceso que siguieron para convertirse en profesores de educación preescolar o primaria y luego cómo trazaron un horizonte de expectativas para llegar a ser formadores de docentes en la ENVM.

Encontramos procesos similares en los cuatro casos, hay una relación estrecha entre las vivencias y los procesos para convertirse en profesor de educación básica y luego formador de docentes. La manera en que las vivencias particulares se articulan a procesos sociales más generales toma fuerza en la toma de decisiones con respecto a los desplazamientos que cada uno transitó y a lo que dio sentido en su proceso formativo.

La manera en que cada uno afrontó los momentos decisivos de su escolaridad se explica en relación con su experiencia familiar, a sus condiciones de vida que de algún modo los colocó entre la elección y las restricciones.

Se encontró que Iris, Alex y Cora pensaron en la posibilidad de realizar estudios universitarios no vinculados con la educación; la decisión de ser docentes obedeció a circunstancias y momentos específicos en su trayectoria personal: influidos por el momento histórico, encontrarla como única opción por razones económicas y por sus situaciones sociales; solo Sofía considera la docencia como primera opción, pese a que tenía posibilidades para elegir una carrera universitaria.

Alex y Sofía son de la misma generación, mientras que Iris y Cora pertenecen a otra más joven; pese a la diferencia en estas dos generaciones, todos se formaron en una etapa en que los estudios para profesor les demandaba únicamente la educación secundaria.

El momento histórico les conmina a continuar sus estudios de licenciatura, la elección de la especialidad en una disciplina se ubica en la interiorización de modelos observados en su trayecto de escolarización, la elección fue matizada por una identificación personal con un profesor, sobre todo en los casos de Iris y Alex.

La trayectoria profesional en educación preescolar o primaria de cada formador ha sido compleja, donde se ha entretelado su propio itinerario formativo con procesos sociales y acontecimientos en tiempos, lugares y espacios distintos que les permitieron tener experiencias diversas; en un proceso altamente interactivo, no exento de discontinuidades trazaron por vías parecidas la ruta para llegar a ser formadores de docentes.

Transitar de educación básica a educación Normal tenía como principal motivación laborar tiempo completo y con ello mejorar su percepción salarial. La red de relaciones y contar con perfil profesional fueron los principales medios y requisitos para ingresar a la ENVM.

En tiempos y espacios diversos que se entrecruzan y se sobreponen, los formadores de docentes han experimentado tensiones en su tránsito de ser docentes de educación básica a ser formadores de docentes. Para Iris y Alex ha sido más satisfactorio atender cursos de su especialidad y a los cuatro formadores les ha impuesto mayores desafíos formar para la práctica a los futuros docentes. Utilizar sus recursos experienciales en educación básica y del desarrollo curricular de educación Normal, continuar sus estudios de posgrado y aprender permanentemente por distintos medios, han sido los mecanismos utilizados por los formadores para afrontar el reto de atender estudiantes en el último año de la carrera.

Los formadores han vivido experiencias profesionales en las tensiones provocadas por dos y hasta tres reformas a la educación Normal: la de 1984, 1997 y 2012; su responsabilidad de formar en la práctica a los futuros docentes en el marco de cada uno de estos Planes les ha impuesto desafíos y el continuo interés por comprender las propuestas curriculares.

Las experiencias de formación que el formador de docentes tiene en el proceso de orientar y dirigir en la práctica a futuros docentes centrado en que aprendan a gestionar la vida del aula, condensa diversas funciones, formas de acción y relación históricamente vinculadas y reguladas por la interpretación que hace de las propuestas curriculares, cuyos significados se inscriben en biografías no reductibles a tales prescripciones, más bien en la interrelación entre experiencias individuales y procesos sociohistóricos, de un trabajo del sí mismo para “darse forma” entretejen un proceso continuo de experiencias que remiten al pasado y al presente para dar significado a lo que quiere llegar a ser: acompañantes de un futuro docente que se hace cargo de su formación.

## Referencias

- Angulo, Félix (1999). Introducción general. En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (pp. 5-10). Madrid: Akal.
- Arduino, Jacques (s/f). "La formación de investigadores en educación". Mimeo. Traducción de Patricia Ducoing.
- Barrera, Maria (2004). De la enseñanza al acompañamiento en el proceso de formación. En Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. (pp. 245-257). México: Limusa.
- Bertaux, Daniel (2005). Los relatos de vida. En: Una perspectiva etnosociológica. París. Editions Nathan
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bullough, Robert (2011). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En: Biddle B., Good T. y Goodson I. (eds.). La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar. Barcelona. Paidós. Pp. 99-165.
- Bourdieu, Pierre (1989) La ilusión biográfica. Razones Prácticas. España. Anagrama. Colección Argumentos.
- Castañeda, Adelina (2005). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (Eds.), Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. (pp. 15-35). México: Limusa.
- Connelly y Clandinin. (1995). "Relatos de experiencias e investigación narrativa", En Larrosa, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (2013). La experiencia y la investigación educativa En Investigar la experiencia educativa. Morata. Madrid. Pp. 21-83.
- Delory-Momberger, Christine (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 19(62), 695-710. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Dewey, John (2000). Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva. México: Losada.

- Guzmán Gómez, Carlota, & Claudia Lucy Saucedo Ramos. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado en 21 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002&ln.=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&ln.=es&tlng=es)
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Huberman, Michael, Charles Thompson y Steven Weiland (2011) "Perspectivas de la carrera de profesor"; en: Biddle B., Good T. y Goodson I. (eds.), *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- Marcelo, Carlos (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación* Vol. 12 Núm. 2 (2001). Consultado el 13 de enero de 2017: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749Revista> pp. 531-593.
- Navia, Cecilia (2004). "El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente" En Castañeda A., Navia C., y Yurén T. (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Colección reflexión y análisis*. México: LIMUSA. (pp. 201-219).
- Nicastro, Sandra y Beatriz Greco. (2013). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Quecedo, María Rosario. (1999) *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco.
- Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Nueva York: Siglo veintiuno editores.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo 650 por el que se crea el Plan de estudios de maestros de educación preescolar*.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Wenger, Etienne (2015). *Práctica*. En: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Pp. 69-169. España. Paidós.
- Yurén, Teresa (2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes*. En *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares. Barcelona-México. pp. 19-45.

# EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Yadira Alonso Olivar  
yao\_04@hotmail.com  
Jorge Arturo Azpilcueta Hernández  
jorgeazpilcueta@yahoo.com  
Maritza Trejo Urieta  
maritza.tum@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

## RESUMEN

El presente estudio surge a partir de reconocer la presencia de emociones agradables y desagradables en la interactividad docente-alumno. Es objeto de interés conocer en qué situaciones aparecen entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, V semestre, grupos A y B, así como entre docentes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. El propósito es identificar las emociones de mayor prevalencia para favorecer la enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de la Educación. La metodología y técnica utilizadas fueron encuesta y recolección de información basadas en el cuestionario utilizado por Ibáñez (2002).

## Palabras clave

Emociones, interactividad, formación docente, estudiantes, docentes y salón de clases.

## Planteamiento del problema

La docencia es una profesión emocional; las emociones están presentes en el proceso de aprendizaje, en las expectativas que el docente tiene de sus alumnos y que los alumnos tienen de su profesor, en las relaciones que ocurren entre el docente y los alumnos dentro del salón de clases (Cerdeña, 2014). Las emociones son un factor dentro del aula que caracterizan la relación de los actores, los vínculos en la práctica pedagógica no solo tienen un impacto en el bienestar subjetivo del individuo, también están relacionadas con el rendimiento académico y con la calidad de la convivencia escolar (Cerdeña, 2014).

Las emociones son el principio y motor de nuestras acciones, son la respuesta de nuestra interacción con el entorno, factores del conocimiento y crecimiento personal. Éstos favorecen o entorpecen la relación escolar solidaria, positiva, las relaciones sociales para la participación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes.

García Retana, José Ángel (2012), menciona que las emociones tienen sentido en términos sociales y se pueden clasificar en positivas cuando existen sentimientos placenteros. Si los aprendizajes se ven influidos por las emociones, entonces surge la necesidad de entender cómo funcionan las emociones en aprendizaje. Pero no deben abordarse en términos generales o abstractos, sino en la especificidad de cómo funciona en cada alumno y, aún más, como operan en el momento concreto, pues las emociones cambian.

Cuando se analiza la calidad educativa es fundamental tomar en cuenta la interacción que se presenta entre el docente y el alumno, pues influye de manera importante en la misma (Nolfa, 2012), por lo tanto, cuando la clase de un profesor es aburrida, no tiene interés el alumno, no desarrolla un gusto por aprender, debe modificarse a clases donde el aprendizaje fluya de la mejor manera en los educandos. Es por ello, que las interacciones en el aula son determinantes para favorecer su enseñanza al favorecer o delimitar acciones de cierto curso según sea la emoción que la sustente.

Si deseamos revalorizar el papel de las emociones en nuestra cultura escolar, la formación de profesores es un ámbito prioritario. Para iniciar un trabajo sistemático en este ámbito, es necesario conocer lo que ocurre cotidianamente en los estudiantes.

Por ello, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la percepción que los estudiantes tienen de sus propias emociones en la interacción con sus profesores y pares?; ¿Cuáles son las emociones que en ellos surgen con mayor frecuencia?; ¿En qué contextos interaccionales ocurren?, ¿Qué emociones surgen en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria durante las interacciones con sus compañeros y profesores dentro del aula?, ¿En qué situaciones de interacción dentro del aula se relacionan las emociones que surgen en las y los estudiantes dentro del aula?

Por tal motivo, las escuelas Normales deberían ser espacio de aprendizajes permanentes para conocer los futuros docentes de manera integral. Sin embargo, esto no está pasando. Las Normales están sometidas a sistemas conductuales que no permiten saber qué piensan, creen y perciben los jóvenes: el aprendizaje es concebido como el proceso cognitivo puro. “Ante ello, debe haber conocimiento en el manejo del aspecto cognitivo junto al emocional para potencializar las capacidades de los jóvenes, generando tal vez, aprendizajes que signifiquen no sólo para lo escolar sino para la vida misma. En ese sentido, no basta criticar la conducta observable, sino saber percibir e indagar qué



subyace a ella” (Berumen - Martínez, R., & Arredondo - Chávez, J., & Ramirez - Quistian, M., 2016:488).

Ahora, en virtud de la delimitación del universo de trabajo, surge la pregunta de análisis: ¿Los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria 5º A y B construyen sus contextos interaccionales en el aula a partir de las emociones que les surgen?

### **Objetivo general**

Conocer las emociones implicadas en la dinámica dentro del salón de clases, así como las situaciones en las que éstas surgen durante la interacción entre el docente y el alumno de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUFC.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las emociones en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUFC;
2. Conocer en qué situaciones dentro del aula surgen determinadas emociones en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la ENUFC.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Qué emociones surgen en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFC durante las interacciones con sus docentes y pares dentro del salón de clases?
2. ¿Con qué situaciones dentro del aula se relaciona el surgimiento de las emociones en los estudiantes de la ENUFC?

### **Marco teórico**

Aunque no existe una única concepción de emoción, para esta investigación se retoma la que plantea Chóliz (2005): “se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (p. 3). Esto implica que la emoción no es una experiencia solamente subjetiva, sino que está relacionada con nuestra cognición, con nuestro comportamiento y con la manera como nuestro organismo funciona y se adapta al entorno.

Emociones y sentimientos son en realidad dos cosas diferentes. Velásquez, Remolina y Calle (2009) plantean que las emociones “se generan a partir de vías biológicamente

automatizadas" (p. 338). Muñoz (2012) explica que la emoción es "la reacción más primaria y espontánea ante lo que ocurre en el entorno" (p. 16). Es un elemento genético presente en todos los mamíferos y ofrece información sobre la evaluación del estado en que se encuentra el individuo en relación con el entorno, se presenta antes que el sentimiento, tiende a ser intensa, pero de poca duración y es amoral.

Los sentimientos, por su parte, son la "elaboración y representación cognitiva de [...] la sensación, la emoción, las percepciones, los recuerdos y los pensamientos" (p. 20). Se presentan después de las emociones. Son los que convierten la vivencia emocional en algo individual y privado, buscan el desarrollo de la persona y tienden a ser poco intensos, pero de larga duración (Muñoz, 2012).

En esta investigación nos referiremos al término emociones como sinónimo de sentimientos, debido a las siguientes circunstancias: el uso coloquial extendido que se le ha dado al primero; varios autores, organismos nacionales y organismos internacionales hacen referencia a las emociones aunque en realidad, de acuerdo con lo que mencionan de ellas, se habla de los sentimientos; en la literatura de idioma inglés se utiliza el concepto *emotions* para hacer referencia a lo que técnicamente se definiría como sentimientos, pero la traducción al castellano es emociones.

Al igual que en la concepción de emoción y el uso de los conceptos sentimiento y emoción, también hay diferencias en los autores para definir cuáles son las emociones básicas o universales y cuáles son aquellas que se derivan de éstas. Wundt (1896, referido en Chóliz, 2005) propuso que cualquier emoción puede ser considerada como una combinación de las dimensiones de los sentimientos: agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma, aunque las dimensiones de la emoción más aceptadas por los autores son: agrado/placer-desagrado/displacer e intensidad.

De igual forma, para definir cuáles son las emociones básicas también hay diferencias entre los autores. En general se plantea que las emociones básicas son aquellas que están presentes en todos los seres humanos, son innatas, tienen una ubicación neuronal específica y una expresión que las distingue.

Para esta investigación, se opta por elegir el formato de la investigación Las emociones en el Aula (Ibáñez, 2002) de Chile, por considerar que retoma aquellas emociones que se pueden experimentar con mayor frecuencia dentro del salón de clases: interés/entusiasmo, rabia/impotencia, alegría/satisfacción e inseguridad/miedo.

Este vínculo entre el aprendizaje y las emociones ha sido minimizado durante muchos años en el ámbito educativo y se le ha dado mayor énfasis al aspecto cognitivo. El tiempo, así como los recursos materiales y económicos dedicados a este rubro son notablemente menores a lo dedicado a estrategias cognitivas de aprendizaje, por ejemplo. Sin embargo, esta tendencia ha estado cambiando. Actualmente se puede encontrar en la literatura suficiente referencia científica sobre la relación emociones-aprendizaje, como la que se menciona enseguida.

Organismos internacionales como la Unesco, UIS, OCDE, Naciones Unidas, y CAF resaltan la importancia de desarrollar habilidades blandas o no cognitivas (sociales y emocionales) dentro del proceso educativo, necesarias para afrontar los cambios y exigencias sociales, así como lograr independencia económica y satisfacción con la vida (OCDE/Naciones Unidas/CAF, 2014; UNESCO, 2015, UNESCO-UIS, 2016).

El Nuevo Modelo Educativo, por su parte, señala que es necesario tomar en cuenta las habilidades socioemocionales en la formación básica, misma que debe ser guiada por los docentes. (SEP, 2017).

Los siguientes son algunos autores que han estudiado la relación entre emociones y enseñanza-aprendizaje: Hargreaves (1998) señala que, a pesar de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son considerados prácticamente como actividades cognitivas, también son prácticas emocionales; Caswell (2011) estudia la evaluación de la escritura en relación con las emociones, sentimientos y docentes; Zembylas (2005) menciona que las emociones son la parte menos investigada dentro del ámbito de la enseñanza; de acuerdo con Schutz y Zembylas (2009), las emociones dentro del salón de clases están relacionadas con el proceso de aprendizaje de tal manera que, cuando se presentan emociones desagradables, éstas no solamente tienen una fuerte influencia en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el ambiente escolar y en la calidad de la educación en general.

Sobre las emociones en la interacción docente-alumno, Jennifer Nias (1996) ha estudiado las emociones en los docentes y la forma como éstas influyen en la enseñanza y el aprendizaje a partir de las interacciones que tienen los docentes con el alumnado y con sus pares.

Miñano y Castejón, 2008 (Referido en Ariza-Hernández, 2017) estudiaron las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico, y encontraron necesaria la gestión

de ambientes de aprendizaje en los que se consideren los elementos motivacionales relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos de aprendizaje autorregulado no solamente consideran los elementos cognitivos y la conducta del estudiante, también toman en cuenta los aspectos afectivo-motivacionales y su influencia en el aprendizaje (Ariza-Hernández, 2017).

Las emociones tienen funciones necesarias para el proceso de aprendizaje: Las emociones dirigen la atención, crean significado y tienen sus propias vías de recuerdo según Le Doux (1994) referenciado por Jensen (2004:104) ayuda a la razón a centrar la mente y fijar prioridades, por ejemplo, nuestro lado lógico dice «fija un objetivo» pero sólo nuestras emociones nos dan la fuerza y la pasión para preocuparnos hasta el punto de actuar sobre ese objetivo (Jensen, 2004:105). (Referido en Velásquez, Remolina y Calle, 2009, p. 337).

Es decir, si algo no nos emociona, probablemente no le prestamos atención, difícilmente lo recordaremos y requerirá de mucho esfuerzo hacer algo al respecto: la mayoría de las decisiones las tomamos a partir de nuestras emociones (Velásquez, Remolina y Calle 2009). Además de la memoria, la capacidad de atención y la conducta dirigida al logro de objetivos son fundamentales para lograr aprendizajes, incluso para implementar con éxito estrategias de estudio (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

Debido a que el miedo y el placer son las únicas emociones ubicadas físicamente en áreas específicas del cerebro, "los primeros modelos biológicamente vinculados con el aprendizaje estuvieron dominados por estudios sobre amenazas y recompensas" (Velásquez, Remolina y Calle, 2009, p. 338).

En general, las emociones agradables estimulan el aprendizaje, mientras que las emociones desagradables inhiben la capacidad para "retener en la mente toda la información correspondiente a la actividad que se está realizando" (Velásquez, Remolina y Calle 2009: 337).

## Metodología

En este estudio se utilizó tanto como método y técnica la encuesta. Se recurrió directamente a los participantes, sin apelar al procedimiento experimental. Además, se aplicó por sondeo, técnica de encuesta que consiste en interrogar a una parte de la población por medio de un cuestionario (instrumento) para obtener informes acerca de toda la población Giroux y Trembaly (2011).

Se aplicó el instrumento a 49 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Estos pertenecen a dos grupos del quinto semestre, conformados por 24 y 25 estudiantes con edades de 19 a 22 años. Fue un muestreo a conveniencia, debido a que los docentes-investigadores dan algún curso con estos grupos (interactúan con ellos). La cantidad de alumnos son muestra representativa del universo de 196 estudiantes inscritos en la licenciatura en Educación Primaria y el semestre que cursan les ha permitido relacionarse en un tiempo considerado entre pares y con profesores.

La construcción del objeto de estudio contempla: escudriñar los conceptos asociados a esta investigación, la definición de indicadores y categorías. Estas tres etapas propuestas por Lazarsfeld, mencionado en Giroux y Tremblay (2011), permitió una definición más operativa y da el carácter de objetivo al estudio.

Se retomó el formato utilizado por Ibáñez (2002) para conocer las emociones surgidas en el alumnado en su interactividad con los docentes. Asimismo, se hicieron modificaciones en la redacción para adecuarlo a la forma de hablar y de comunicarse de los docentes y alumnado de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## Desarrollo y discusión

Se recurre al análisis de contenido como técnica de investigación cuantitativa, como primer acercamiento al tema. La finalidad fue analizar la información obtenida del instrumento aplicado e identificar en las respuestas de los estudiantes los elementos relevantes al tema que nos ocupa. Se categorizaron las respuestas de los informantes y se obtuvieron frecuencias simples con un primer nivel de análisis.

En total se obtuvieron diez categorías, todas ellas relacionadas ya sea con el docente o con el alumno, y la mayoría surge tanto en las emociones agradables como en las desagradables, excepto por tres categorías cuya situación se detallan más adelante.

En el proceso del análisis de contenido surgió un elemento al que se denominó Eventos no controlables, mismo que no fue considerado en el análisis de las respuestas. Este hace referencia a situaciones o eventos que no están relacionados con el docente o con el alumno (catástrofes naturales y la ubicación de un docente en un centro escolar, que no se conoce). Aunque no se minimiza, su importancia no es relevante para el tema que nos ocupa.

En la siguiente tabla se presenta la definición operacional de cada categoría, elaborada a partir de las respuestas dadas por los informantes y su relación con cada categoría.

**Tabla 1. Definición operacional de cada categoría**

CATEGORÍA	DEFINICIÓN OPERACIONAL
<b>Dinámica de la clase</b>	La preparación de la clase, la forma de impartirla, las actividades implementadas y el seguimiento a los trabajos solicitados.
<b>Desempeño del alumno</b>	El desempeño del alumnado al llevar a cabo la actividad indicada, dominio de los temas y las participaciones dentro de clase.
<b>Actitud del docente</b>	La postura asumida por el docente ante el alumnado, ante los temas que imparte y ante la clase.
<b>Evaluaciones</b>	Las evaluaciones, los cambios en las mismas, la forma de evaluar y las distinciones de alumnado al momento de evaluar.
<b>Apoyo por parte del docente</b>	La retroalimentación, el reconocimiento y el estímulo que el docente dé al alumnado.
<b>Habilidades del docente</b>	La capacidad del docente para impartir la clase, explicar un tema y la congruencia que muestra en el desempeño de su profesión.
<b>Trato hacia el alumnado</b>	El trato del docente al alumnado.
<b>Relación docente-alumno</b>	La comunicación docente-alumno y la convivencia fuera de clase.
<b>Contenidos</b>	La relevancia y pertinencia de los contenidos abordados, así como el interés despertado en el alumnado.
<b>Actividades de integración</b>	Las actividades realizadas para favorecer la integración del grupo y con el docente.

Fuente: elaboración propia, 2018.

La definición operacional se presenta como neutra. Es decir, cada categoría puede estar asociada a emociones agradables o desagradables, excepto por tres de ellas: Evaluaciones, asociada a emociones desagradables solamente; Contenidos y Actividades de integración, asociadas únicamente a emociones agradables.

En general, parece que la única categoría atribuible al alumno es Desempeño del alumno. Todas las demás son atribuibles al docente, a pesar de que varias podrían ser atribuibles a ambas partes, como la categoría Relación docente-alumno, pues los informantes depositan en el docente la responsabilidad de esta relación. El siguiente

ejemplo muestra una de las respuestas de los informantes a partir de las cuales se interpreta esta tendencia: I43: "Cuando los profesores realizan actividades grupales, con la intención de mantener una sana y buena convivencia".

A partir del análisis de las respuestas se obtuvo la frecuencia de categorías por grupo de emoción, mostradas enseguida. Es importante señalar que la suma de las frecuencias en cada grupo de emoción no equivale a la cantidad total de alumnos a quienes se les aplicó el instrumento. Ello debido a que cada alumno tuvo la opción de escribir la cantidad de situaciones que considerara adecuadas y varios estudiantes consideraron más de una.

**Tabla 2. Frecuencias absolutas de las categorías obtenidas**

CATEGORÍA / EMOCIONES	DINÁMICA DE LA CLASE	DESEMPEÑO DEL ALUMNO	ACTITUD DEL DOCENTE	HABILIDADES DEL DOCENTE	EVALUACIÓN	APOYO DEL DOCENTE	TRATO HACIA EL ALUMNO	RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN
<b>Interés / Entusiasmo</b>	35	1	11	15	0	4	0	1	7	3
<b>Rabia / Impotencia</b>	7	3	9	9	20	2	12	0	0	0
<b>Alegría / Satisfacción</b>	15	9	4	5	0	18	1	9	1	0
<b>Inseguridad / Miedo</b>	1	27	7	1	5	0	7	1	0	0
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>40</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

Fuente: elaboración propia, 2018.

Hay categorías surgidas en cada uno de los grupos de emoción, como Actitud del docente, Habilidades del docente, Dinámica de la clase y Desempeño del alumno; mientras que la categoría Actividades de integración surgió únicamente en un grupo de emociones.

Las categorías Contenido y Actividades de integración solamente surgieron en emociones agradables; en contraposición, Evaluación sólo estuvo presente en emociones desagradables, lo que significa que las evaluaciones únicamente generan emociones desagradables en los informantes.

Las categorías que tuvieron la frecuencia simple más alta fueron Dinámica de la clase y Desempeño del alumno, seguidas por Actitud del docente y Habilidades del docente. Es notable que la única categoría atribuible al alumno es la segunda con mayor frecuencia, y que su presencia se ubica mayormente en el grupo de emociones

Inseguridad/Miedo. Al igual que el análisis mostrado en el párrafo anterior, es algo por tomar en cuenta para mejorar la calidad educativa.

## Resultados y conclusiones

A partir de los primeros resultados, se puede concluir que la dinámica de la clase y el desempeño del alumno son los elementos que más influyen en el surgimiento de emociones agradables y desagradables. La actitud del docente y sus habilidades como tal son los elementos que se encuentran en segundo lugar en relación con las emociones agradables y desagradables en los estudiantes.

Es notorio que la evaluación se relaciona únicamente con emociones desagradables. Esto último se debe destacar, pues aunque el personal docente habla de formas innovadoras de evaluación y de evaluación continua, las respuestas de los informantes pueden no corresponder con la expectativa de quienes buscamos procedimientos de evaluación más amenos e integrales.

A partir de estos primeros resultados, se considera importante profundizar en el análisis del instrumento aplicado, así como en el estudio de las emociones en el salón de clases, las circunstancias en que surgen, su influencia en el proceso de aprendizaje, el impacto en la dinámica escolar, la salud emocional del alumno y su rendimiento escolar.

Así mismo, se considera importante conocer a detalle a quién o a qué atribuyen los estudiantes las situaciones a partir de las cuales mencionan tener las emociones incluidas para esta investigación.

Para el equipo de investigación será necesario continuar la investigación y profundizar en el nivel de análisis del instrumento aplicado, así como realizar la aplicación y análisis del instrumento en la totalidad de la población de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.



## Referencias

- Ariza-Hernández (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 5294/edu.2017.20.2.2
- Berumen - Martínez, R., & Arredondo - Chávez, J., & Ramirez - Quistian, M. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12 (6), 487-505.
- Caswell, N. (2011). Writing assessment: *Emotions, feelings, and teachers*. [versión electrónica]. Recuperado el 7 de noviembre de 2012 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985751.pdf>
- Cerda, T. (2014). Educación emocional en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción. *Paulo Freire*, 13(16), 169-181.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universidad de Valencia.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2011) Metodología de las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*. Vol. 14, No. 8, pp 835-854.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, (28), 31-45. ISSN: 0716-050X. Recuperado el 14 de octubre de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>
- Muñoz, P. (2012). Una hipótesis humanista sobre la emoción. Cuaderno 6. Cuadernos de difusión del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano. Julio 2012.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 26, No. 3, 293-306.
- OCDE/Naciones Unidas/CAF, Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo. OCDE/Naciones Unidas/CAF, 2014.
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México; SEP.
- UNESCO (2015). Education for all 2000-2015. Achievements and challenges. ISBN: 978-92-3-100085-0.

UNESCO-UIS (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. ISBN: 978-92-9189-188-7.

Velásquez, B., Remolina, C., Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*. 11, 329, 347. ISSN: 1794-2489.

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 18, No. 4, pp 465-487. [Versión electrónica]. Recuperado el 7 de noviembre de 2012 en <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/zembylascasestudy.pdf>

Zimmerman, B., Bandura, A., Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

# FORMACIÓN CIUDADANA: HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR LA DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA

Jesús Ortiz Figueroa  
j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Catalina Guadalupe Ortiz Macías  
c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Juan Carlos Madrueño Pinto  
jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

## RESUMEN

Este trabajo argumenta que el papel de la escuela, en sus diferentes niveles, es fundamental para la formación ciudadana, en tanto que es el laboratorio donde se forman los ciudadanos y se edifica la democracia. En este sentido, la formación ciudadana va unida a la construcción de la democracia, y los espacios escolares tienen el potencial de ser generadores claves de estos procesos. La democracia, no se reduce a lo jurídico-político; la vivimos día a día cuando en los encuentros interpersonales expresamos de manera simultánea y recíproca nuestro amor y servicio al bien de cada uno y de todos. En la escuela tienen lugar estos encuentros; el trabajo desarrollado ahí, es un trabajo comunal intenso donde la interacción humana se hace realidad. El texto aborda la importancia de la formación ciudadana, desde la perspectiva de la democracia, especialmente cuando se trata de instituciones formadoras de docentes. Busca ser una propuesta que aporte a la formación integral de los futuros docentes.

## Palabras clave

Formación ciudadana, democracia, instituciones formadoras de docentes.

## Planteamiento del problema

Como campo de estudio, la formación ciudadana en México es relativamente reciente, es en las últimas dos décadas que se han ido generando mayores trabajos al respecto (Hirsch y Yurén, 2013). Una conclusión a la que se ha llegado es que “la educación ciudadana y comunitaria está fuertemente determinada por la vida pública, puesto que el aprendizaje social proviene de los procesos vivos, más que de contenidos en espacios educativos” (Salinas, 2003 en Hirsch y Yurén, 2013, p. 212). Aunque es posible constatar la veracidad de tal afirmación, en este trabajo se argumenta que el papel de la escuela para la formación ciudadana es fundamental.

La crisis del mundo actual, y especialmente de México, como lo afirma Solalinde (2016, p. 24), “es en el fondo una crisis de relaciones interpersonales, entre personas físicas y personas morales”, provocada por la desintegración del tejido social a causa de valorar a las cosas más que a las personas. “El hombre del siglo XXI sigue siendo idólatra: antes adoraba piedras, hoy adora al dinero, al poder de dominio, al placer como fin, y muchas cosas más que ha hecho con sus propias manos”.

La crisis relacional que vivimos es consecuencia de haber perdido los referentes de identidad y pertenencia que dan sentido a nuestra vida, lo que ha provocado un profundo desequilibrio en la sociedad, que se manifiesta en el desastre ecológico, económico, político y educativo. Además el materialismo y la injusticia han dividido a la sociedad, generando opresión y violencia, cada vez más intensas.

En el marco de esta realidad, la formación ciudadana va cobrando cada vez más fuerza como una vía de reflexión y como una herramienta para construir la democracia desde los diferentes espacios de la vida social, pero especialmente a partir de la escuela. En sus diferentes niveles (desde la educación inicial hasta la de nivel superior), la escuela puede considerarse como un lugar privilegiado para la formación de ciudadanos y la edificación de la democracia. Provee espacios de convergencia entre estudiantes, docentes y comunidad, para el desarrollo de interrelaciones encaminadas a la construcción de la nueva humanidad en la democracia, donde puede existir una verdadera solidaridad que busque el bien común por el idealismo y generosidad que emana de las generaciones jóvenes en formación.

Especialmente, cuando hablamos de las escuelas normales, la formación ciudadana, exige una intervención inmediata si tomamos en cuenta que cada estudiante potencialmente tendrá la responsabilidad de formar a su vez a las generaciones venideras.

La paradoja actual entre la democracia formal y las realidades antidemocráticas de la vida social, económica, política y cultural es un desafío para el sistema educativo al tratar de cumplir su misión de afianzar la democracia en la base cultural de la sociedad. Cerrar el abismo entre teoría y práctica democrática es el reto a vencer. Para lograrlo primero necesitamos saber qué es la democracia y después de asimilar ese ideal humanizador y civilizador comprometernos a vivirla y difundirla en las interrelaciones personales y comunitarias.

En este sentido, el texto aborda la importancia de la formación ciudadana, desde la perspectiva de la democracia, especialmente cuando se trata de instituciones formadoras

de docentes. Está estructurado en cuatro partes, en las primeras dos se explica la democracia como concepto social y cultural, antes que político y se reconoce su potencial como factor de humanización y emancipación. Las siguientes dos partes se enfocan en el papel de las instituciones formadoras de docentes en la reconstrucción del tejido social a partir de la vivencia de la democracia en el espacio escolar, en el campo de la formación ciudadana.

### Marco teórico

Esta propuesta de intervención educativa se fundamenta en el enfoque humanista y en la educación emocional que aborda cinco dimensiones que orientan el enfoque pedagógico de los aprendizajes: autoconocimiento, autorregulación, empatía y colaboración (Delors, 1996, pp. 91-103); considera los planteamientos acerca de la formación en valores en la escuela de Lawrence Kohlberg, quien hizo ver la importancia de la reflexión, de que las personas sean conscientes de su interrelación con otras personas y comprendan cómo se pueden enriquecer entre todos en la interrelación (Noddings, 1992).

Atiende a un modelo relacional enfocado a tratar de comprender el crecimiento de las personas en su interrelación con otros y ganar en significación y sentido (Rogoff, 1990). Las interrelaciones son esenciales en las democracias que “ya no deben basarse en los Parlamentos sino, diríamos, en los Escuchamientos, o mejor, en los Comunicamientos, en donde las personas sean capaces de oír con atención y cuidado a los demás, hablar con claridad y sinceridad” (Cox, Jaramillo, Reimers, 2005, p. 1).

### Metodología

Se realizó una investigación documental sobre la formación ciudadana como herramienta de la democracia, desde esta mirada se indagó sobre el origen de la democracia, su esencia, organización y desarrollo a través de la historia. A partir de esta exploración, se analiza y reflexiona sobre la formación ciudadana ligada a la democracia como un ideal, “una forma de vida y un proceso siempre en construcción” (Cox, Jaramillo, Reimers, 2005, p. 1); y sobre los espacios escolares como lugares privilegiados para impulsar y propiciar la experiencia de su construcción en interrelación.

La propuesta plantea la necesidad de pasar de la asignatura de educación cívica a la educación ciudadana a través de modelos pedagógicos relacionales. Subraya la

importancia de movilizar, especialmente en el campo de la formación inicial docente, una revaloración de la educación ciudadana en la escuela mediante las relaciones interpersonales fundadas en el ideal, la cultura y los procesos democráticos.

## Desarrollo y Discusión

### **La democracia como concepto social y cultural, antes que político**

De inicio, es necesario establecer que la democracia es un ideal (Sartori, 1991, p. 118), centrado en el reconocimiento de la dignidad de la persona como integrante de una sociedad; forjado por la cultura occidental que ha humanizado al hombre. Sus pilares son los principios y valores originados en la filosofía griega, el derecho romano y el pensamiento cristiano (Guzmán, 1969, p. 307). Estos valores, pese a las crisis sociales actuales (inseguridad, deshumanización y una libertad de mercado que arroja a la miseria a millones de seres humanos) continúan siendo un punto de partida para replantear el tipo de sociedad que queremos.

En la antigüedad no se respetó la dignidad de los seres humanos. Ello a pesar de que el concepto mismo: dignidad, reconoce lo humano como un elemento intrínseco del valor personal. Las ciudades-estado, primeras comunidades políticas que se organizaron, fueron teocrático-despóticas (Porrúa, 2014, p. 50), porque eran comunidades religiosas monistas, que unían lo religioso con lo político y sometían a los habitantes a su poder. En ellas, los jefes políticos eran a la vez sumos sacerdotes, representantes o encarnación de los dioses, cuya voluntad representaban confundiendo con su propia voluntad, que era la ley. Además se trataba de sociedades transpersonalistas, que trastocaron los valores y consideraban a la persona humana como instrumento al servicio del Estado. Aún no se tenía consciencia de que el Estado es un instrumento creado por el hombre para su servicio.

En estas comunidades políticas primitivas las personas no tenían derechos como tales, sino como miembros de éstas, por lo que sus jefes eran despóticos y arbitrarios. Fue así como muchas sociedades crearon esclavos, y sistemas legales en los que el ser humano era un objeto, una mercancía. No existía un consenso como tal sino una serie de reglas impuestas. Desde aquellos tiempos, las sociedades restringieron el término “ciudadano” solo para quienes cumplían ciertos requisitos de nacimiento, residencia, casta, edad, riqueza, sexo, educación, etcétera.

Materialmente, los ciudadanos surgieron con la democracia en Grecia, en particular en Atenas. Todo ateniense por nacimiento, poseedor de caballos y armas, y capaz de defender la ciudad, se convertía en ciudadano con derecho a participar en la ekklesia o asamblea, que, como institución, fue considerada la autoridad máxima donde los ciudadanos deliberaban y participaban en la aprobación de las leyes y en la toma de decisiones en los asuntos de la polis o ciudad para buscar el bien de todos.

En la ekklesia se buscaba que todos participaran en las discusiones porque el intercambio de ideas a través de las palabras refleja los intereses, necesidades y anhelos de todos, los cuales deben someterse al diálogo para encontrar el bien común, no negociarse, porque en ese caso no se busca el bien común, sino la tajada egoísta de cada uno. En contraste, las aristocracias pretenden alcanzar el bien común con el gobierno de los mejores, los más sabios, los más honestos e ilustrados. Lo esencial para la democracia en Grecia fue “aprender a escuchar las distintas voces, entender de dónde vienen, qué buscan, por qué reivindican y reclaman lo que demandan.” (Cox, *et al.*, 2005, p. 15).

Sin embargo, los griegos no llegaron a reconocer la igualdad de todos los seres humanos. Consideraban que unos habían nacido libres, mientras que otros eran naturalmente esclavos. Incluso el pensamiento racionalista de Aristóteles aceptaba implícitamente esta diferencia. Fue hasta la irrupción del cristianismo, cuando se reconoció la dignidad humana y los principios de igualdad y fraternidad.

En el siglo XV la Reforma Protestante abrió paso al “libre examen” de la Biblia, con lo cual todos pudieron pensar y opinar críticamente sobre la religión. A su vez, la Ilustración impulsó y facilitó la libertad de expresión, que “políticamente era el elemento más importante para que cualquier persona llegara a ser un verdadero ciudadano.” (Cox, *et al.*, 2005, p. 15). El liberalismo pugnó porque los hombres libres que quisieran participar en la elaboración de las leyes tuvieran un espacio donde pudieran expresarse libremente y tomar decisiones, el resultado fue el Parlamento para hablar con libertad.

Tuvieron que pasar varios siglos, hasta la revolución contra el despotismo en Inglaterra, la guerra de independencia de las trece colonias inglesas de Norteamérica y la Revolución Francesa, para que estos principios y valores se volvieran vinculantes al transformarse en derecho positivo.

Los derechos naturales e imprescriptibles del hombre, que se consignaron en las declaraciones de derechos de Virginia, de Francia y Norteamérica, se consideran anteriores a los poderes establecidos y aplicables en cualquier lugar y cualquier época:

libertad, propiedad, seguridad, resistencia a la opresión. Representan el ámbito indispensable para que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades.

### **Las nociones de democracia como un factor de emancipación**

Por otro lado, los principios de legalidad, igualdad y justicia en realidad no están en crisis. Pues no son per se lo que ha fallado. Son los operadores los que han desviado la atención de todos esos principios. El problema es que no se realizan en la vida social, a pesar de que con las revoluciones sociales de los siglos XIX y XX se puso de manifiesto la explotación y la injusticia social en los regímenes democráticos liberales de derecho. Posteriormente se pretendió resolver el problema transformando el Estado de derecho liberal burgués, en un Estado social de derecho, comprometido con la solución de los problemas sociales de salud, educación, trabajo, vivienda, un medio ambiente sano, el cuidado de la vida en el planeta y todas las tareas pendientes del ejercicio de la justicia distributiva que le corresponde ejercer al Estado.

Pero esta nueva democracia social también se quedó en lo formal y en algunos casos retrocedió porque se volvió totalitaria y suprimió el reconocimiento de la libertad y de la propiedad que monopolizó el Estado. La democracia formal establecida en las constituciones de los Estados no puede transformarse en una verdadera democracia porque se basa en abstracciones que no corresponden a la realidad y en el uso equívoco de las palabras, por lo que estas constituciones lo que realmente establecen son oligarquías que monopolizan el poder del Estado.

Por ello, como lo comenta Arteaga, E. (1997), algunos acusan a la constitución mexicana de ser un “sistema político de dominación” que “regula relaciones de poder: determina quién manda, conforme a qué principios, con qué limitaciones, quienes obedecen y cuál es la intervención de los gobernados en la integración periódica de los titulares de la autoridad y la conformación de la sociedad”. Más que dividir el ejercicio del poder del Estado como garantía contra su abuso, lo que se pretende es concentrar “el poder en pocas manos, con una total irresponsabilidad y una mínima participación de la ciudadanía.” (Arteaga, E. 1997, p. 11). Somete a todas las sociedades intermedias, trata de dirigir las o neutralizarlas en su caso y establece un sistema punitivo que desalienta cualquier posible inconformidad.



Desde luego el juicio de valor tiene matices, a la par de la dominación del poder existen las cargas normativas de derechos humanos y de la educación como un principio fundamental para revertir la degradación social. Solidaridad, independencia, libre de prejuicios, democrática, nacional e incluyente, son algunos de los principios educativos constitucionales consagrados en el artículo 3. Si a ello añadimos todo el marco internacional, tenemos un derecho a la educación que abarca los ámbitos de la cultura, la civilización y la ciencia que dignifique al ser humano.

### **Formación ciudadana a partir de la experiencia de la democracia en el espacio escolar**

La verdadera democracia no se reduce a lo jurídico-político, trasciende a lo social, económico y cultural. En lo social reconoce, protege y garantiza los derechos humanos como anteriores y superiores al Estado, en lo económico coloca la economía al servicio del hombre en lugar de colocar al hombre al servicio de la economía y en lo cultural debe contribuir a los fines intelectuales del hombre sin obstaculizar su libertad ni imponer una doctrina de Estado. Vigilar y establecer la educación obligatoria, aportando los medios para que todos accedan a ella. Esta democracia es un ideal que se realiza en medio de la interacción humana, en la medida en que “el hombre deja de ser el lobo del hombre”, como escribiera Hobbes en el Leviatán (Porrúa, 2014, p. 91) y se transforma en el “hermano del hombre”, haciendo realidad en su vida los valores de solidaridad, respeto, igualdad, fraternidad, justicia, libertad, servicio, generosidad, honestidad, amor, empatía, sensibilidad.

El espacio escolar se transforma en un lugar de experiencia de la democracia, cuando en los encuentros interpersonales que se dan, expresamos de manera simultánea nuestro amor y servicio al bien de cada uno y de todos, convirtiendo estos encuentros paso a paso, de lo micro a lo macro, en avances firmes y sólidos en su construcción.

Los encuentros humanos de maestros, estudiantes y padres de familia entre sí y con todos, en el espacio escolar, revelan la dignidad, el amor y la solidaridad, lo mismo que los encuentros de seres humanos solidarios con su comunidad que ayudan a los miembros vulnerables marginados, apoyándolos, compartiendo con ellos lo que son, lo que saben y lo que tienen para ayudarlos a superarse y a trascender el círculo vicioso de su situación. Los más vulnerables de nuestra sociedad son nuestra principal preocupación porque el amor nos mueve y actúa siempre.

En el ambiente escolar la defensa de la dignidad humana es necesaria para poder caminar cercanamente con los estudiantes. La escuela nos ayuda a identificar la convivencia democrática como un ámbito de igualdad, en lugar de “atraparnos en las formas de autoengrandecimiento, a través de la degradación de los demás.”(Solalinde 2016, p.17). Dentro de los conflictos de la escuela existe un entendimiento mutuo mediante el reconocimiento de las vulnerabilidades causadas por la injusticia social. El trabajo en la escuela es un trabajo comunal intenso donde la interacción humana se hace realidad. No es un sueño imposible, sino una realidad donde las tensiones y los conflictos humanos se resuelven con el diálogo, la solidaridad y el espíritu de servicio.

El estudiante normalista debe saber que por el simple hecho de que los niños son vulnerables, los profesores ofrecen su tiempo y energía para caminar con ellos acogiéndolos con amor, fraternalmente y enseñándoles a convivir con solidaridad y subsidiaridad a través del trabajo colaborativo en equipo; a ser, a conocer y hacer. Un encuentro en la escuela es una experiencia de alegría, felicidad, generosidad, solidaridad, servicio, fraternidad y amor.

Para los niños, adolescentes y jóvenes, la escuela no debe ser una salida de los problemas de la comunidad, sino más bien una forma de combatir las injusticias de nuestra sociedad. El trabajo de la educación revela una opción, probablemente no vamos a lograr la transformación de las estructuras sociales, eliminando a los explotadores y opresores, pero sí podemos crear ambientes de aprecio mutuo, donde se acoge, respeta y reconoce la dignidad humana como algo esencial. La escuela es una opción viable, un desafío a las estructuras sociales injustas, de manera que a la vez que forma a los estudiantes como ciudadanos en lo personal, avanza en el proceso de cambio permanente de la comunidad, para colaborar en la transformación constante y profunda hacia una sociedad verdaderamente democrática.

Convertir el ambiente escolar en espacio de armonía, de encuentro, de solidaridad, de fraternidad, no es fácil, tiene su precio. El profesor hace lo que está a su alcance para alimentar a los que llegan sin comer a la escuela. El mejor don del profesor es estar presente con sus estudiantes, dándoles la bienvenida, apoyándolos, escuchándolos, consolándolos, enseñándolos y defendiéndolos de todos los abusos: discriminación, exclusión, bullying, humillación, acoso, opresión, violencia.

Apreciar la dignidad humana de cada estudiante y hacer valer sus derechos es el punto clave para la realización de una auténtica sociedad democrática en la escuela, pues la

sociedad democrática se hace realidad continuamente cuando sus miembros son bien recibidos y forman una verdadera comunidad que busca el bien de todos, no sólo de unos cuantos.

Los estudiantes, en los diferentes niveles de educación básica, son portadores de las contradicciones de su contexto social que la escuela debe armonizar. Su existencia a primera vista es imperceptible, pero puede apreciarse en la timidez y desarreglo de los estudiantes más vulnerables; la indiferencia de la sociedad y de algunos profesores los hace imperceptibles. Pero al reconocer y atender a sus necesidades se inicia la construcción en el centro escolar de un mundo mejor en el que los estudiantes pueden desarrollar todas sus potencialidades para lograr una vida plena y avanzar hacia la utopía de la verdadera democracia sin adjetivos, presente entre nosotros en el ambiente escolar construido con la vivencia de valores por todos sus protagonistas.

El profesor tiene oportunidad de encontrarse personalmente con la democracia y construirla en la escuela junto con las nuevas generaciones de ciudadanos que se están formando en ella. Para el profesor la escuela es el espacio donde vive y trabaja en la construcción de la nueva humanidad.

En este sentido, las instituciones formadoras de docentes tienen un papel clave en la reconstrucción del tejido social a partir de la vivencia de la democracia en el espacio escolar. En el acontecer diario de las escuelas normales, estudiantes y maestros se enfrentan al desafío permanente del trabajo colaborativo; la escuela como sede, ofrece regiones amplias de convergencia espacio-temporales. Para muchos estudiantes y maestros, el espacio escolar es la sede principal para la interacción en la que convergen los diversos trayectos que siguen en su vida cotidiana, ahí coinciden en tiempos y espacios, y van constituyendo, a la vez que transformando, conductas sociales a través su actuar cotidiano en los diferentes escenarios que se ponen a su disposición.

Por tanto, desde la escuela se requiere ir ampliando los espacios y tiempos para la formación ciudadana en diferentes dimensiones. El espacio entendido no solamente como un lugar físico sino como encuentros sociales delimitados simbólicamente por el gesto, la voz, la postura, la actitud en la interacción (Giddens, 1984). De esta forma, el lugar específico para la experiencia de la democracia se debe ir extendiendo a todos los espacios físicos de la escuela: aulas, oficinas administrativas, auditorios, explanadas, cafetería, etc. Atendiendo a la disposición del mobiliario y las diferentes propiedades que van constituyendo los escenarios físicos de la interacción; así, por ejemplo, el escenario

del aula puede invitar a la estructuración de conductas sociales de diálogo, por la forma en que se disponen sillas y mesas y otros accesorios.

Del mismo modo se requiere ir ampliando el tiempo para la formación ciudadana tanto curricular como extracurricular; a través de asignaturas específicas, pero también por medio de actividades extracurriculares planeadas participativamente. Desde la mirada de la democracia como una relación, todos los espacios que provee la sede escolar requieren abrirse a la posibilidad de experimentarla en la relación con los demás.

### **El factor de la cohesión social**

La democracia, en lo referente a las relaciones entre nosotros, se va tejiendo entre conflictos, decepciones, avances y esperanzas, debido precisamente a nuestra misma naturaleza humana limitada por nuestro egoísmo, la voluntad debilitada, la inteligencia finita, el peso de la materia, las pasiones del espíritu, como la soberbia, y la indigencia social que nos obliga a vivir en sociedad para existir y perfeccionarnos. (Porrúa, 2014, p. 216-217). Los avances que vamos logrando en nuestra vida no son definitivos. La relación interpersonal sin egoísmo que exige la democracia solo pertenece a la utopía. La lucha por la democracia la vamos tejiendo diariamente entre caídas y levantadas; entre adelantos y retrocesos porque somos imperfectos, pero la esperanza que nos alienta es que somos perfectibles.

Para hacerla realidad necesitamos vivirla, estar convencidos, ser sus agentes. La mayoría no vive la democracia porque la desconoce. Al autoritarismo se le ha disfrazado de democracia y de estas escuelas autoritarias, centralistas, mercantilistas, salen generaciones egoístas, consumistas, depredadoras, competitivas, sin ética, carentes de sentido humano, con capacidad de destrucción ecológica, que caminan hacia la destrucción personal y comunitaria.

En un sistema de convivencia democrático necesitamos “rectificar, reparar, mejorar y fortalecer las relaciones entre nosotros”. Nuestro papel en la comunidad escolar es “reconciliar, crear vínculos de paz, ser agentes de paz, derribar barreras, quitar juicios y prejuicios, aceptarnos a nosotros mismos y a los demás como somos, superar temores y desconfianzas, buscando siempre la inclusión, además de compartir los bienes materiales y espirituales”. (Solalinde, 2016, p. 34).

La democracia está entre nosotros, es una relación. La podemos percibir cuando nos relacionamos desde nuestra ubicación en la sociedad. ¿Qué quiero ser para los demás? ¿Cómo es mi relación con cada persona? “Es un compromiso relacional, social, comunitario, transformador de las relaciones interpersonales a todos los niveles: interinstitucional e internacional” (Solalinde 2016, p. 35), incide en los cambios estructurales en favor de la vida y el bien común.

Sin embargo, debe partir del interior de la persona, de su conciencia, de su convicción de actuar con responsabilidad en las relaciones con los otros seres humanos y con la naturaleza, tomando en cuenta siempre las consecuencias de sus actos. Nuestro compromiso debe ser un presente equilibrado, con una nueva historia solidaria de servicio y plena conciencia y voluntad de cambiar para bien.

La democracia exige la práctica de los valores. Nuestro esfuerzo como profesores debe centrarse en la transformación de las relaciones sociales para desarrollar la sociabilidad humana, espacio de realización integral, de justicia y de solidaridad abierta a todos los valores que hacen posible vivir la democracia.

## Resultados y Conclusiones

La formación ciudadana es una herramienta de la democracia y las instituciones escolares son espacios que pueden ser sus detonantes claves. La democracia es un sistema político, social, económico, cultural ideal, centrado en el reconocimiento de la dignidad de la persona, como integrante de una sociedad, portadora de derechos inherentes a la misma, que constituyen el ámbito indispensable para lograr su pleno desarrollo humano individual y social.

En la sociedad democrática, los ciudadanos deliberan, participan en la toma de decisiones sobre la solución de los problemas de la comunidad política, en la elaboración de las leyes, en la elección de sus gobernantes, en el control del ejercicio del poder; nadie es desechado, todos son incluidos y las autoridades son responsables ante los ciudadanos de su gestión gubernamental y administrativa. El poder del Estado no está por encima de la comunidad política sino dentro de la misma, emana de ella, y por lo mismo no es un poder ilimitado ni absoluto, está limitado por el derecho, su ejercicio es transparente y rinde cuentas a los ciudadanos; su finalidad y justificación es el bien común.

Consiste en un sistema complejo de interrelaciones con Dios, con las personas físicas, morales y con la naturaleza, que se puede vivir en cualquier lugar. Es un ámbito universal de libertad y solidaridad, un programa permanente de cambio en favor del bien común.

La democracia al proclamar la dignidad del ser humano, su igualdad de derechos y su libertad, nos compromete a solidarizarnos con los más vulnerables como respuesta a sus necesidades materiales, emocionales, espirituales, sociales, legales, como individuos y en sociedad.

Para hacer realidad este ideal necesitamos comprometernos con un nuevo estilo de vida relacional que practique los principios y valores de la democracia. Esta disposición de conciencia debe reflejarse en el trato personal, es necesario definir nuestras relaciones de acuerdo con el bien de todos y no de nuestros intereses personales, tener una visión abierta e incluyente de la diversidad humana, jerarquizar los valores: Dios, ser humano, medio ambiente, dinero, cosas materiales.

Por tanto, desde la escuela se requiere ir ampliando los espacios y tiempos para la formación ciudadana en dimensiones tanto físicas como simbólicas. En especial las instituciones formadoras de docentes tienen un papel muy importante en la reconfiguración del tejido social a partir de la vivencia de la democracia en la cotidianidad del espacio escolar, que implica el ejercicio permanente de construir buenas relaciones con todos, reconstruirlas con quienes se tiene dificultades y modificar las estructuras humanas injustas.

## Referencias

- Arteaga, Elisur (1997). "Constitución política y realidad". México: Siglo XXI editores.
- Camps, Victoria (2014). "Lección de ciudadanía". México: SNTE.
- Cox, C; Jaramillo, Rosario y Reimers, F. (2005), "Educar para la ciudadanía y la democracia en las américas: una agenda para la acción". En memorias del Seminario previo a la IV Reunión de Ministros de Educación, organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo en Argentina. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/OBwf45PdDgry4eGUxUFE/view?ts=5a6fb2ff>
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Giddens, Anthony (1984). "La constitución de la sociedad". Argentina: Amorrortu.
- Guzmán, Roberto (1969). "Historia de la cultura". México: Porrúa.
- Noddings, Nel. (1992). The challenge to care in schools: an alternative approach to education, New York: Teachers College Press.
- Mir, Cecilia (coord.) (1998). "Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia". España: GRAÓ.
- Hirsch, Ana y Yurén, Teresa (coord.) (2013). "La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011". México: ANUIES
- Porrúa, Francisco (2014). "Teoría del Estado". México: Porrúa.
- Rogoff, Barbara, A Radzisevja, (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Sartori, Giovanni (2015). "Lección de democracia". México: SNTE.
- Solalinde, José A. (2016). "El Reino de Dios, replanteamiento radical de la vida". México: Obra Nacional de la Buena Prensa.

# ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS NORMALES

Pedro Emilio Guzmán Cervantes  
emilio\_pe\_guz@hotmail.com  
Sylvana Padilla Ramírez  
syl.dkl@outlook.com  
Clara Ivet Guerrero Flores.  
claraiveet@gmail.com.  
Escuela Normal de Coacalco.

## RESUMEN

La inclusión de las escuelas de tiempo completo (ETC) como programa compensatorio ha generado importantes cambios en la organización y gestión institucional, así como en las prácticas de todos los actores educativos. El presente documento muestra los avances de investigación cualitativa realizada en nueve escuelas primarias del Municipio de Coacalco de Berriozábal de 2014 a 2016, desentrañando sentidos y significados de dichos cambios desde la voz de sus actores, aproximándonos así, al reconocimiento de desafíos para docentes y estudiantes normalistas al incorporarse al campo laboral. El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) como modalidad educativa, busca favorecer la calidad educativa al propiciar el avance continuo de los aprendizajes del alumnado a través de la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar; la mejora de las prácticas de enseñanza; el trabajo colaborativo y colegiado; el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y la incorporación de nuevos materiales educativos; sin embargo ¿los docentes normalistas en formación están preparados para tales retos?. Esto representa una serie de desafíos para las escuelas normales que deben poner especial atención a la formación integral de los estudiantes, así como a las competencias profesionales que les permita responder a las exigencias que implica un programa de esta naturaleza.

## Palabras Clave

Escuelas de tiempo completo, política educativa, docentes en formación.

## Desarrollo

Como hallazgos derivados del proceso de investigación realizada en nueve ETC, en el Municipio de Coacalco de Berriozábal, en el Estado de México, tras la aplicación de encuestas y entrevistas abiertas y profundas a 51 docentes de 9 escuelas primarias, se fijó como objetivo conocer cuáles son los desafíos e impactos que genera el Programa Escuelas de Tiempo Completo en las escuelas primarias operantes al interior del municipio, lo que ayudó a comprender algunas las implicaciones organizativas, de gestión, académicas (pedagógico-didácticas), administrativas y laborales que representa para la formación de docentes en torno a sus capacidades, habilidades, actitudes y competencias



profesionales que les permita dar respuesta a programas y proyectos con éstas características.

Para el cumplimiento de este objetivo, se recurrió al empleo del análisis institucional como estrategia<sup>i</sup> de estudio que permitirá la comprensión las organizaciones más allá de la descripción de los hechos evidentes, mediante el reconocimiento de los diferentes sistemas o universos de significado que sus miembros comparten y que están en la base de tales hechos o acciones (López Yáñez, 1997), es decir, poder interpretar los fenómenos para después decodificarlos y reconstruir el significado de las organizaciones.

Metodológicamente el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor S.J y Bogdan R., 1994, p.15) se ha realizado desde una perspectiva fenomenológica que se entiende como la comprensión de los fenómenos sociales desde la propia mirada del actor o sujeto clave en especial porque:

“Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como «importante» (...) busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad entre otros, que generan datos descriptivos (...) [favoreciendo en], la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Taylor S.J y Bogdan R., 1994, p.04-05).

Algunos estudios realizados en el terreno educativo nos ayudaron a establecer símiles entre categorías y dimensiones de estudio, pero también aportaron principios y criterios con los cuales la aproximación a los escenarios y sujetos de estudio, lo permitió distinguir lo siguiente en cuanto a la relación entre el currículo «formal» y «no formal» que orienta y se presenta en la operación del programa en cuestión:

- En el terreno educativo existen distintos enfoques de abordaje y/o perspectivas sobre la implementación de programas compensatorios como lo es el PETC así como con la práctica docente destacando, según los sujetos de estudio las de corte historicista (12 %), filosófico (8 %), didáctico (42 %) y socio-cultural (38 %).
- Algunos estudios llevados a cabo a nivel mundial (Popkewitz, 2000; Sandín, 2003; Torres, 2006; Aspellí, 2010), mencionan que la investigación con respecto a la construcción de programas de fortalecimiento a los planes y programas de estudio y su organización institucional suelen relacionarse con las dinámicas de interacción que

establecen los sujetos, las conceptualizaciones de grupo sobre su propia práctica como docente, actitud, identidad, competencia, además de procesos y modelos de enseñanza predominantemente.

Lo anterior nos aportó elementos para comprender cualitativamente la naturaleza de los fenómenos que se presentaron durante los momentos donde se puso en práctica dicho programa: ETC, develando las complejidades que su operación representó para las instituciones y sujetos de educación primaria, mismas que fueron los escenarios de investigación. Si toda investigación de corte cualitativo “exige construir un propio marco explicativo donde los miembros de la organización podrán elaborar conocimiento sobre su práctica” (López Yáñez; 1997, p.32), el realizar un estudio descriptivo buscó dar cuenta de los desafíos e impactos en la operación del PETC determinando de esta manera su sentido y significados.

Al establecer una metodología cualitativa, se adoptó un carácter flexible como investigador “[...] alentado a crear su propio método en el cual se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas” (Taylor S.J y Bogdan R., 1994, p.45), es decir, se creó una ruta metodológica propia consistente en el acercamiento “cara a cara” con los sujetos “clave”, selectos bajo los siguientes criterios: a) Tener injerencia en la operación del PETC, b) Trabajar frente a grupo, c) Estar dispuesto a participar como sujeto de investigación.

Lo anterior nos obligó al reconocimiento de situaciones que en un primer momento constituyó un nivel micro, es decir, al interior del salón de clases donde se llevan a cabo las actividades relacionadas al trabajo docente, y así proceder a una dimensión institucional o macro.

Cabe mencionar que los instrumentos programados fueron los registros de observación, videograbaciones y análisis de los discursos escritos y orales recuperados mediante entrevistas abiertas y a profundidad.

Como sostiene López Yáñez (1997), “la vida social transcurre dentro de las organizaciones, en buena medida, de manera implícita, es decir por debajo de la estructura -normas y roles- y también por debajo de dichos procesos organizativos” (p.28), se escogió la observación de la dinámica cotidiana en cada una de las instituciones que conformaron el universo de investigación, misma que se gestó al interior de cada escuela primaria, identificando relaciones de poder, conflictos, intereses, alianzas y estrategias de curso, normas ocultas, mitos, rituales colectivos, subculturas, entre otros como factores

que incidieron en la forma en que se presentaron las interacciones entre los sujetos de investigación. Con base a este mismo autor fue posible retomar distintos niveles para orientar el análisis institucional enunciándose desde el nivel más explícito al más implícito (Cuadro 1).

**Cuadro 1:** Niveles de análisis institucional propuesto por Julián López Yáñez (1997).



Los resultados de la investigación obligaron a un proceso dinámico y creativo, debido principalmente a las relaciones existentes entre cada nivel, mismas que conformaron un entramado complejo de significaciones y sentidos; no obstante se obtuvo una mayor comprensión e interpretaciones del fenómeno al estar en constante movimiento y vinculación, por ejemplo: cuando los docentes sostienen que “el poder que ejerce la figura directiva para aprobar o aceptar ser una ETC” los sujetos de estudio la relacionan con “la afectación en la organización del trabajo (47 %), los reglamentos (5 %), la innovación (10 %), la planificación (21 %), la cultura escolar (7 %) y la comunicación (10 %). Para determinar cuáles son los desafíos e impactos generados mediante la implementación del modelo escuelas de tiempo en las escuelas operantes del municipio de Coacalco de Berriozábal se recurrió a la codificación de los sentidos y significados a partir de la determinación de categorías centrales que posteriormente se derivan en aspectos cada vez más específicos (Taylor S.J y Bogdan R.; 1994), tales como:

**Cuadro 2:** Categorías centrales para el análisis institucional propuesto por López Yáñez (1997, p.31-34).

<b>CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL</b>			
<b>CONTENIDO</b>	<b>FUERZA</b>	<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>TRAMA SOCIAL</b>
Rasgos que permiten definir particularidades del contexto en el que se encuentra inmersa la escuela primaria.	Identifica la importancia de la cultura de la una organización y su influencia sobre la conducta y el pensamiento de sus miembros.	Forma en que se ha resuelto el equilibrio entre estabilidad y cambio dentro del sistema. Tendencias.	Interacciones sociales y roles de participación de los miembros de la organización.
Subcategorías: Apariencia física Pautas de conducta	Subcategorías: Penetración o extensión	Subcategorías: Orientación retrospectiva Orientación prospectiva	Subcategorías: Héroes Narradores Sacerdotes

Lo anterior nos permitió preguntarnos: ¿por qué elegir al análisis institucional como marco explicativo de los fenómenos producidos en la operación de programas compensatorios como escuelas tiempo completo? Dar respuesta a este cuestionamiento no fue sencillo, pues cada una de las categorías reveló y se sigue revelando de manera distinta ante los ojos de quien investiga. Sin embargo, permitió poner a la luz el flujo de relaciones, intereses y expectativas de los docentes en servicio, un buen relevo de la estructura garantiza entre otras cosas que los sujetos sepan qué hacer en momentos de crisis o incertidumbre. De igual forma, permitió entender cómo los sujetos compensan las normas explícitas y sus vacíos orientando la acción de ellos mismos como grupos sociales, posibilitando la detección de situaciones problemáticas, así como la intervención de ida y vuelta entre los aspectos sociales que marcan las prácticas cotidianas y los aspectos estructurales esperados por todos los sujetos participantes.

La interpretación de los hallazgos se realizó a la luz del modelo teórico propuesto por Paul Ricoeur (1999), misma que toma como base el discurso que manifiestan los sujetos, entendido como proceso dialéctico entre el acontecimiento y el sentido. El primero alude a los hechos, en nuestro caso la implementación del PETC al intercambio objetivo-subjetivo de lo que ocurre con lo que le significan los hechos a quien los experimenta. La comunicación en el acontecimiento juega un papel importante, pues es sólo cuando se transmite a “otros” la significación de lo vivido cuando es posible identificar el sentido. Este último, hace referencia cómo fueron experimentados dichos acontecimientos y que al manifestarse públicamente devela significados sumamente personales, es decir eso que llamamos “experiencia intersubjetiva”. Las emociones, los saberes, las intenciones incluso las motivaciones suelen verse implícitas en el sentido para darles significado a los acontecimientos.

Se presenta, como hallazgos preliminares de investigación algunos de los sentidos y significados expresos por los sujetos de investigación al implementar el PETC, mismos que dan pauta a plantearnos desafíos dentro de la formación docente en escuelas normales como la nuestra; como los siguientes:

- La política pública educativa y los aspectos socioeducativos implícitos desde una perspectiva sociocultural predomina en los sentidos y significados de los sujetos de investigación en un 84.5 %. Esto demuestra que, según los docentes de educación básica, las estructuras familiares de los escolares les obligan a generar cambios pedagógico y didácticos<sup>ii</sup> en los docentes en servicio en las escuelas primarias de investigación, entre otras causas por su entorno de participación social y política dentro de las mismas. La segmentación y diferenciación social que se atienden dentro de las ETC en Coacalco se acentúa de manera acelerada por el decremento de las familias nucleares<sup>iii</sup> y aumento de uniparentales<sup>iv</sup>. También por la ausencia o cambio frecuente de la figura materna o paterna e incluso la presencia de personas con otro tipo de parentesco quienes se hacen cargo de la educación de los alumnos. Lo anterior plantea una serie de desafíos para el sistema educativo, en especial para los docentes que laboran al interior de las escuelas primarias a quienes se reconoce como una figura fundamental en la formación de competencias para que el educando pueda desarrollarse de manera autónoma en el pleno ejercicio de sus derechos y responsabilidades, aprendiendo a convivir con los otros en el marco de una sociedad

multicultural y diversa obligada a documentarse, habilitarse y tratar asuntos relacionados al abandono o “vida en soledad” por parte de los pupilos, tales como: ansiedad, egocentrismo, depresión, agresión, violencia, incluso maltrato.

- Otro hallazgo lo constituyen los rasgos de la población estudiantil de las escuela de estudio, pues no se presenta de manera homogénea, factores como el nivel cognitivo y origen étnico, así como cuestiones lingüísticas e ideológicas como la religión, obligan a la generación de la desigualdad<sup>v</sup> entre iguales, grupos e incluso grados de escolaridad. Esto pone de manifiesta la necesidad de formar a los futuros docentes con una escala de valores sumamente elevada donde la tolerancia, el respeto a la diversidad, la inclusión y la escucha permita engarzar principios ontológicos con civiles y ciudadanos. Sin embargo, esto tiene que ser un tema de relevancia social dentro de la las aulas de formación inicial. Atender la diversidad no solo es asunto de sociólogos sino también de educadores mismos que tendrán que reconocer y valorar la diversidad cultural, religiosa y cognitiva conociéndola. Nos referimos, primeramente, a la necesidad de contribuir al conocimiento básico o declarativo sobre la multiculturalidad nacional, para posteriormente adentrarse a estrategias de enseñanza diferenciadas para fomentar el respeto e inclusión.
- La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación así como habilidades digitales de los estudiantes de educación básica cada vez tienen mayor presencia en los escenarios de investigación según los sujetos de estudio (76 %), y en muchos de los casos con grados de dependencia elevados entre los niños (87 %), es por ello, que la experiencia cotidiana gracias a la difusión de productos e ideas se está generando poblaciones escolares mucho más digitalizadas (procesos simples y complejos para solucionar problemas), informatizadas (con acceso mucho más rápido a la información) y globalizadas (conocedores de los acontecimientos relevantes de la localidad y la globalidad). Por lo tanto, la interrogante que se plantea para las escuelas normales en torno a la formación de los docentes normalistas es ¿cómo lograr una educación que atienda y/o aproveche éstas necesidades y habilidades tecnológicas de los estudiantes de educación básica, y al mismo tiempo favorezca la interacción con los otros sobre la base de aceptación y no de exclusión?, ¿cuál es el nivel de dominio y formación de los docentes en educación primaria ante este fenómeno? y ¿cómo está

significando el uso de la tecnología la implementación de programas en escuelas primarias de tiempo completo?. Puede suponerse que los docentes en formación en la ENC poseen los mismos o superiores conocimientos y habilidades digitales, pero no es lo mismo saberlo que potenciarlo para aprender. En este sentido la implementación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza deberá estar presentes en todos los cursos que oferta el programa educativo de la educación normal, así como la actualización (o certificación) permanente para estos procesos.

- El Programa de Escuelas de Tiempo Completo en las nueve escuelas indagadas consideran que las políticas toman en cuenta aspectos sociales, políticos y económicos (83 %), pues éstos determinan en buena medida (82.1 %) la coherencia entre las necesidades sociales y el tipo de educación requerido con base a estas instituciones, no obstante, ello representa “sólo buenos deseos” para ser alcanzados a manera de «ideal» desde el propio discurso oficial según viva voz de los sujetos de investigación. Lo anterior contrastando por Viviana Edith Reta (2009) pone en discusión que “la sociedad no sólo muestra diversidad sino también desigualdades, que no es lo mismo y estas diferencias pueden ocultarse detrás del velo de la unidad en la diversidad” (p.130), es decir, cuando se trasladan esta serie de políticas a la realidad los objetivos se cumplen de forma parcial o nula.
- Estos mismos sujetos, aseguran (67.9 %) que “la permanencia de los alumnos al interior de las ETC disminuye los índices de repetición, retraso y abandono escolar”; no obstante, y aunque parezca contradictorio aún es el gran reto, pues mencionan que “no es lo mismo garantizar buen aprendizaje que una buena alimentación”. Esto tendrá que permitir que en la formación inicial de los normalistas se promueva la tomar conciencia sobre el panorama general y particular, de acuerdo a cada grado con el que se trabaje, sobre todo en el reconocimiento de las condiciones de desarrollo físico, psicológico, emocional, sexual, familiar, nutricional, motivacional y personal de todos y cada uno de los infantes con los que tenga relación pedagógica. Así como contar con un bagaje amplio y rico de estrategias de enseñanza que le permitan corresponder a las condiciones y necesidades de aprendizaje de cada estudiante de educación básica.



- Las producciones culturales y de gestión educativa, de voz de los sujetos de investigación (92 %), presentan una renovación significativa en el ámbito pedagógico bajo una nueva concepción sobre su quehacer con respecto a cuestiones relacionadas como:

“[...] los montos del financiamiento, así como su distribución, destino y uso; la ampliación de la educación obligatoria; la introducción de sistemas de evaluación; la implementación de programas orientados a compensar las desigualdades sociales de los distintos grupos poblacionales; la formación inicial y continua de los docentes, y la vinculación entre la educación básica, la educación media y la superior, entre los más importantes”. (Zorrilla (2011, p.145).

Si bien la implementación del PEC se vislumbra para los docentes en servicio por un lado como sobre carga de trabajo, por el otro ha traído consigo muchas enseñanzas de corte organizativo, administrativo he incluso financiero. Esto ha provocado que dentro de la jornada escolar se presenten tiempos potenciales de convivencia con los estudiantes, donde los abordajes curriculares quedan de lado. De igual manera, la extensión o ampliación<sup>vi</sup> de la carga horaria ha abierto nuevas posibilidades de redistribución y reconocimiento para los estudiantes más vulnerables, casos por ejemplo con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) y/o Barrera de Aprendizaje (BA), así como del alumnado en situaciones de riesgo escolar.

Lo anterior obliga por consecuencia a fortalecer dentro de los procesos de formación inicial las estrategias, mecanismos de actuación, protocolos y canalizaciones necesarias para favorecer los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que lo requieran, y a la vez consolidar habilidades y competencias profesionales para la adecuación, adaptación y enriquecimiento curricular con nuevos procesos derivados del conocimiento teórico-práctico de cada caso, recursos didácticos acordes a los mismos, sistemas de evaluación y, esencialmente actitudes inclusivas. Por otro lado, los sujetos de investigación reconocen que la implementación del programa de ETC “abre un abanico amplio de experiencias educativas para estimular los diferentes intereses y capacidades de los alumnos mediante talleres de artes, deportes, juegos, la inclusión de las nuevas tecnologías y la enseñanza de una segunda lengua” (Veleda, 2013).



- La inclusión de las denominadas escuelas de tiempo completo (ETC) responde a una política compensatoria misma que se caracteriza por “atender prioritariamente a poblaciones que, por su origen social, por la condición socioeconómica de sus familias o por tener que ocuparse tempranamente en actividades laborales no pudieron [o se encuentran en riesgo de] cursar la enseñanza básica bajo las normas regularmente establecidas” (Gajardo, 2011, p.68). Lo anterior para los sujetos de investigación (84 %) representa “la creación de espacios cada vez más democráticos y con justicia social”. De igual forma la equidad, la igualdad y las oportunidades propician “ambientes de trabajo idóneos para el logro de aprendizajes esperados” (79.1 %) pero paradójicamente también “originan el desperdicio alimentario, la sociedad en los espacios escolares y la marginación por cuestiones económicas” de los estudiantes (en un 93 % de las respuestas obtenidas). Si bien los normalistas del municipio de Coacalco son de clase media-baja, no podemos soslayar que la toma de conciencia sobre la carestía global alimentaria, así como las condiciones higiénicas de trabajo son sustantivas para alcanzar los propósitos educativos.

El reto en este sentido dentro de la formación inicial se puede entender en dos direcciones: la primera en torno a la concientización de problemas sociales globales que poco se habla de ello en sus aulas de formación y la segunda, sobre los hábitos de consumo e higiene mediante la promoción de actividades interdisciplinarias y transversales mediante el planteamiento de situaciones didácticas para que se establezca una vinculación entre las diferentes asignaturas además de la articulación con otros programas de carácter institucional tales como Escuela Segura, Escuelas de Calidad y Alfabetización Digital para la Inclusión, sólo por mencionar algunos<sup>vii</sup>, favoreciendo el trabajo colegiado entre maestros y directores, además de aumentar la participación de los padres de familia e instituciones tanto gubernamentales como privadas. Para que suceda lo antes mencionado será necesario entablar en los estudiantes normalistas principios y fundamentos de enseñanza situada que les permita figurar en los escenarios laborales como verdaderos agentes de cambio y transformación de sus entornos sociales y culturales.

- Si bien los pupilos de educación básica desde sus ambientes domésticos fortalecen sus habilidades digitales, las escuelas como espacios para su desarrollo y fomento no siempre. Según la Alianza por la Calidad de la Educación<sup>viii</sup> pretende llevar a cabo la modernización de los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y el equipamiento de los planteles educativos, esto mediante la implementación de proyectos estratégicos de transformación escolar, entre otras muchas cosas; sin embargo, no se pudo observar más que en dos escenarios de nueve de investigación (20.2 %). “De cierto modo, este discurso se ha quedado en demagogia obligándonos a definir el término de calidad pues desde la postura oficial estriba en el equipamiento, la construcción de centros educativos, así como la dotación de recursos por medio de programas para su mejora además de la dotación de bibliografía útil para el desarrollo del programa, sin embargo, apenas podemos con lo que indica el programa oficial”, expresan los docentes de una u otra forma (78.9 %).

Lo expuesto líneas atrás nos permitió reflexionar que cobertura, equipamiento e infraestructura no son los rasgos que definen dicha «calidad educativa». De igual manera la diversificada inversión en la construcción, equipamiento, adecuación y en dos casos improvisación de los comedores escolares. Esto significa en 7 de 9 instituciones de investigación, la profunda vocación, actitud e identidad profesional necesaria para llevar a buen puerto los esfuerzos. Es necesario entonces el fortalecimiento de la identidad ética y profesional con los estudiantes normalistas para aunarse a proyectos de gran calado y con sentido social, donde la iniciativa y espíritu de servicio sean la cualidad, y no así lo sea el financiamiento.

- Los docentes en servicio indican (85 %) que “hace falta implementar un sistema de estímulos para impulsar la profesionalización” además de “cerrar brechas de contratación a docentes con grados mínimos comprobables o en estados de evaluación poco deseables” (78.8 %). Indican que este aspecto es “crucial” ya que los “términos de contratación” así como “la providencia” (normalista o universitaria) influye decisivamente en el tipo de prácticas que realizan los docentes en el “la extensión de tiempos de trabajo”; dichas prácticas oscilan “desde lo ocupacional hasta el abandono total después del horario regular o cambio de turno”. Ante este escenario, escuelas

normales como la nuestra deberá responder a varias aristas más aún si consideramos el panorama cercano de implementación de la nueva reforma educativa, por otro lado comprender el sistema de «selección del personal docente» desde la teoría y práctica que es cada vez más riguroso, entre otros temas mismos que deberán ser discutidos, comprendidos y practicados de forma complementaria en el currículo de los futuros docentes, para evitar así prácticas sin sentido y contenido formativo.

## Conclusiones

La selección de personal “no se da precisamente por «perfil» y/o «capacidad»” apuntan los sujetos de estudio. También hay que reconocer que los apoyos financieros para el desarrollo del programa en cuestión en cuanto a su equipamiento e infraestructura, no son precisamente «equitativas» y «racionales». Aunque en apariencia se observe que al interior de la escuela primaria haya una mejora en las condiciones de trabajo, esto no significa un cambio con respecto a la preparación, selección y práctica docente pese a los esfuerzos implementados hacia el fortalecimiento de éstos rubros. Se reconoce que la implementación de las escuelas de tiempo completo al constituirse como un programa en expansión<sup>x</sup> y no en decremento le impone retos y desafíos no sólo a los docentes que están al frente de un grupo, sino también a las escuelas formadoras y a los propios formadores de docentes, pues de fondo no sólo implica la ampliación de «horarios», sino de competencia y habilidades profesionales, rasgos característicos cruzados entre lo académico, lo pedagógico y lo didáctico, lo administrativo y organizacional, lo actitudinal y profesional. Si los docentes de las escuelas normales se dieran la oportunidad de «conocer» cuáles son estos entonces formaría a un docente con mayores elementos para laborar en contextos específicos como lo son las ETC.

Cabe mencionar que hasta la fecha no se reconoce ningún programa que contribuya a mejorar la implementación de las escuelas de tiempo completo. Sólo se tiene conocimiento que con el paso del tiempo el programa en cuestión ha tomado su propio rumbo, es decir, al principio emerge sólo para dar respuesta a una demanda social en sectores laborales en ciertas latitudes y estados de la república, por lo que se hace imperiosa una evaluación formal sobre sus resultados e impactos educativos. En este contexto, Cecilia Veleda (2013) destaca que los estudios latinoamericanos<sup>xi</sup> desarrollados en esta materia dan muestra de los efectos positivos con relación a la extensión de la jornada observándose mayores resultados en escuelas ubicadas en contextos

desfavorables. Esta evidencia proporciona una importante base empírica para priorizar a las instituciones con alumnos del nivel socioeconómico más bajo. Sin embargo, se abren nuevas vetas de investigación sobre el bajo impacto en términos académicos y profesionales, lo que lleva a cuestionarse: ¿la ampliación del horario escolar es sinónimo de mejores resultados académicos? ¿Por qué la puesta en práctica de la prolongación de la jornada escolar no arroja los resultados esperados a pesar de las cuantiosas inversiones que se destinan a la misma? En el caso de México, algunas las investigaciones desarrolladas en torno al tema no permiten dar cuenta de los desafíos e impactos generados mediante la implementación del programa de Escuelas de Tiempo Completo, por lo que se continúa indagando por el grupo de investigación de la Escuela Normal de Coacalco esta Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) para redefinir su rumbo, práctica y resultados educativos. Se trata pues de un tema y debate puesto a la mesa de la discusión crítica en la que hoy por hoy adquiere mayor significatividad en el ámbito social, político, educativo y laboral que prometen ser un asunto más allá de la política pública de cada sexenio.

## Referencias

- Asprelli, M. (2010). "La didáctica en la formación docente", Homo Sapiens, Argentina.
- Avanzini, Guy (1998). "Diferencia entre estrategias, técnicas y actividades" en Las estrategias y técnicas en el rediseño, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Consultado en: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/introduccion.htm>, 29/Enero2015, 19:20hrs.
- Corbetta, Piergiorgio (2007). "Metodología y técnicas de investigación social", McGraw Hill Interamericana, España.
- Cámara de Diputados (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Davini, María Cristina (2008). "Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores" Santillana (Aula XXI), Argentina.
- Diario Oficial de la Federación (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2013). "Acuerdo 704 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo" Consultado en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328365&fecha=28/12/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328365&fecha=28/12/2013) 31/Diciembre/2013, 01:15hrs.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Acuerdo 21/12/14 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/ro2015/pdf/RO%20PETC%202015.pdf>
- Fernández M. Lidia (1998). "El análisis de lo institucional a la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas" Paidós, Buenos Aires.
- Gaceta del Gobierno del Estado de México (2012). Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Coacalco. Estado de México. Recuperado de: [http://seduv.edomexico.gob.mx/planes\\_municipales/Coacalco/PMDU%20COACALCO%20gaceta.pdf](http://seduv.edomexico.gob.mx/planes_municipales/Coacalco/PMDU%20COACALCO%20gaceta.pdf)
- Gajardo, M. (2011). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido?, ¿Qué debemos transformar? En Marchesi, A., Coll, C. & Tedesco, J. C. (coord.) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. España: Santillana.

- Gobierno Federal (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/.../PND\\_2007-2012\\_31may07.doc](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/.../PND_2007-2012_31may07.doc)
- Gobierno Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto (2003). "Metodología de la investigación" McGraw Hill Interamericana, México.
- Lopez Yáñez, Julián (1997). "La cultura de la institución escolar" en Revista Investigación en la escuela núm. 26. España.
- Osorio, A. & Álvarez, M., A. (2004). Introducción a la salud familiar. Costa Rica: Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISSS).
- Popkewitz, Th. (2000). "Sociología política de las reformas educativas", Morata, Madrid.
- Reta, Viviana Edith (2009). "Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo", Revista Fundamentos en Humanidades, Vol. 19, núm. 1, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Ricoeur, P. (1999). "Teoría de la interpretación. Discursos y excedentes de sentido" Siglo XXI 3ª Edición, México.
- Sandín, M. (2003). "Investigación cualitativa en educación", McGraw Hill, Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (2011). "Planes y Programas de Estudio. Reforma Integral de Educación Básica", SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo. México: SEP.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1994). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" 2ª reimpresión, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). "Educar en la sociedad del conocimiento", Fondo de Cultura Económica, México.
- Torres, J. (2006). "Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado", Morata, Madrid.
- Veleda, Cecilia (2013). "Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar" 1ª edición, Fundación CIPPEC/UNICEF, Argentina.

Vercellino (2012). “La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre éstas temáticas” Revista Electrónica Educare, Argentina. Consultado en: [www.redalyc.org/pdf/1941/194124728002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728002.pdf), 28/Diciembre/2013, 23:30hrs.

Wuest Silva, Teresa (1997). “La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial” en Formación, representaciones, ética y valores. Pensamiento Universitario. UNAM, México.

Zorrilla, Margarita (2011). “Repensar la escuela como escenario del cambio educativo” en Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Santillana, México.

---

<sup>i</sup> En palabras de G. Avanzini (1998) la estrategia se define como un “procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida”, ésta puede hacer uso de una serie de técnicas.

<sup>ii</sup> Cabe mencionar que el presente estudio al centrarse desde una perspectiva pedagógica didáctica en palabras de Davini (2008) “apunta a recuperar la vida real de las escuelas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en el aula” (p.63) teniendo como actor central al docente de la escuela primaria y en formación de la Escuela Normal de Coacalco mediante la recuperación de experiencias permitiendo reconocer cuáles son los desafíos e impactos que genera el Programa Escuelas de Tiempo Completo al interior del municipio de Coacalco de Berriozábal, Estado de México.

<sup>iii</sup> Una familia nuclear está constituida por dos adultos que ejercen el papel de padres y sus hijos (Osorio, 2004).

<sup>iv</sup> También denominada monoparental, ésta se caracteriza por la presencia de uno de los padres y sus hijos, entre las causas que propician la generación de este tipo de familias se encuentran la separación o divorcio, fallecimiento o por progenitores solteros (embarazos a temprana edad o adopción) (Osorio, 2004).

<sup>v</sup> Aunque por experiencia personal estas desigualdades se identifican, en origen, por factores estructurales. Esto significa pensar cómo se diseñó, organizó e implementó dicho programa.

<sup>vi</sup> De acuerdo con Cecilia Velea (2013) menciona que los términos de extensión, ampliación o prolongación de la jornada escolar (EJE) se entiende por políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno de cuatro horas diarias. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (cuando se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (es decir, se amplía el tiempo escolar, pero sin que ésta alcance un turno completo).

<sup>vii</sup> La implementación de los programas enunciados en el presente párrafo depende de la infraestructura y las necesidades educativas de las instituciones de educación básica.

<sup>viii</sup> La firma de la Alianza por la Calidad de la Educación se dio durante la administración del Presidente de la República Felipe de Jesús Calderón Hinojosa en conjunto con el Sindicato Nacional de Trabajadores por la Educación presidido por la Mtra. Elba Esther Gordillo Morales el día 15 de Mayo de 2008 en el marco de la celebración por el día del maestro, en ésta se menciona la creación de una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la modificación de enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, así como la inclusión de la enseñanza del idioma inglés (SEP, 2011), ésta la reconocemos bajo el nombre de Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). El documento que sentó un precedente hacia la transformación del sistema educativo lo constituye el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) convenio firmado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, los gobiernos de cada una de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992.

<sup>ix</sup> Elaborada por el presidente de la República el Lic. Enrique Peña Nieto y presentada ante el Congreso de la Unión, ésta fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 que produjo la modificación al Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.

<sup>x</sup> De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la meta México con Educación de Calidad en la Estrategia 3.1.3 Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida se menciona como una línea de acción: “Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa” (Gobierno Federal, 2013, p.124), por tanto, se pretende ampliar el número de instituciones educativas con tales características durante la presente administración.

<sup>xi</sup> Los estudios desarrollados en torno a los impactos con relación a las escuelas de tiempo o la prolongación de la jornada escolar provienen de países tales como Chile, Uruguay, Argentina y Venezuela donde la implementación de este tipo de programas comenzó a finales de la década de los noventa (Vercellino, 2012; Velea, 2013). En México, a partir de 2007 se aplicó como programa piloto en algunas entidades federativas, pero desde el ciclo escolar 2008-2009 se extendió a cada uno de los estados de la República Mexicana.



# LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE DE FORMADORES DE MAESTROS

Alberto Manuel Rangel Domínguez  
alberto.rangel@ensp.edu.mx  
Ricardo Javier Hernández Dimas  
ricardojavierdimas@ensp.edu.mx  
Norma Alicia Leal López  
norma.leal@ensp.edu.mx  
Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

## RESUMEN

En atención a los constantes cambios económicos y sociales de nuestro país, la formación docente de los catedráticos de las formadoras de maestros deberá incidir en la adquisición de las competencias profesionales de los futuros maestros, para que éstos desarrollen una visión y respondan con intervenciones pedagógicas apropiadas en las aulas de educación obligatoria, pertinentes a los cambios surgidos por la evolución de la ciencia y la tecnología en las próximas décadas. La formación docente de los catedráticos que laboran en las Escuelas Normales es determinante para orientar con mayor pertinencia la intervención en la realización de las tareas sustantivas del nivel superior. La investigación cualitativa y diseño fenomenológico, que a continuación se presenta, tiene como premisa de Describir las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León para la redefinición de trayectos formativos. El estudiar y reflexionar sobre la formación docente permitirá identificar aspectos de la formación docente que desde la perspectiva de los catedráticos no han sido favorecidos en cada Escuela Normal y recomendar nuevos procesos de análisis de la formación docente para la redefinición de trayectos formativos.

## Palabras clave

Formación docente, representaciones sociales, catedráticos, escuelas normales, educación superior.

## Planteamiento del problema

La globalización es un sistema abierto que se caracteriza por los cambios sociales, culturales, políticos y sobre todo tecnológicos, producto de la evolución de la ciencia, en períodos de tiempo relativamente cortos que el ser humano no asimila con la prontitud que requiere el cambio. Todo sistema tiene relaciones que repercuten en los subsistemas, tal es el caso del Gobierno Mexicano como sistema y el Sistema Educativo Nacional que de igual manera se subdivide para atender el servicio en materia de educación el país.

En la actualidad, en el caso de la escuela y el sistema educativo presentan crisis en nuestro país, manifestándose en las evaluaciones internacionales aplicadas a estudiantes



de educación básica y que demuestran bajos niveles de aprovechamiento. Un factor que se asocia a este problema es la calidad de la formación inicial de docentes y la formación docente de los formadores. Se advierte que las formadoras de docentes participan en la formación de los futuros maestros y que la formación de los formadores es una variable relevante en la mejora del Sistema Educativo Nacional, que deberá tener un tratamiento creativo e innovador.

La teoría de representaciones sociales podría aprovecharse para reflexionar sobre la formación docente de los formadores, a través de ella se posibilita descubrir las áreas de oportunidad, que podrán ser atendidas estableciendo una sinergia positiva para dar mantenimiento a la profesionalización y habilitación docente.

Por lo anterior, la definición del problema se especifica en los siguientes términos:

La formación docente es un proceso necesario en los maestros para reflexionar sobre la práctica y ajustarla a las necesidades del contexto. La reforma en planes y programas de estudio 2012 de las escuelas normales, implica ésta condición.

En los últimos treinta años las formas de ver la formación del profesorado han cambiado, en los años ochenta se consideraba como producto de una decisión personal para participar en conferencias o cursos; en los noventa se consideró conocer estrategias para movilizar los esquemas del trabajo docente mediante seminarios y talleres; en los dos mil se establecieron espacios para lograr un aprendizaje mediante proyectos de innovación en los centros que permitió favorecer la reflexión sobre la práctica y actualmente se plantea la necesidad de elaborar proyectos de cambio, con participación de la comunidad educativa incluyendo trabajos de investigación sobre la práctica. (Imbernón, 2010).

Actualmente se establece la necesidad de una “nueva formación”, ya que el profesorado puede optar por guiarse por profesionalismos dominantes poco comprometidos para consolidar el enfoque por competencias.

Para desarrollar un enfoque por competencias, el sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores. Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo del docente. (Perrenoud, 2008, p. 91)

Por consiguiente, se consideró necesario y viable realizar una investigación que permitiera describir ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León útiles para la redefinición de trayectos formativos?

- ¿Cuáles son las relaciones de la formación docente con las representaciones sociales que sobre este proceso tienen de los catedráticos en cada una de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León?
- ¿Qué aspectos de la formación docente que desde la perspectiva de los catedráticos no han sido favorecidos en cada Escuela Normal?
- ¿Qué recomendaciones para nuevos procesos de análisis de la formación docente surgirían para la redefinición de trayectos formativos?

Dada la trascendencia del estudio éste se justifica por las siguientes razones. En primer término, la formación docente en el nivel superior es un derecho; las instancias educativas estimulan a través de la asignación de recursos para que el personal docente que labora en las formadoras de docentes se actualice, capacite y acceda a programas de posgrado, ofertados por asesores externos o instituciones de educación superior. Esta condición implica que el catedrático tome decisiones individuales para favorecer su formación docente o las que ofrece la institución de adscripción en donde comparte las alternativas de formación con compañeros de trabajo.

En consecuencia, el catedrático requiere implementar acciones personales y colectivas que fortalezcan la formación docente y particularmente sus competencias profesionales, la investigación propone identificar a través de un estudio sobre las representaciones sociales existentes en los catedráticos de las Escuelas Normales sobre la formación docente descubriendo el énfasis en el que se centran sus expectativas y aspectos de la formación que no han sido considerados para la profesionalización.

Por lo anterior, la investigación coadyuvaría a reflexionar sobre formación docente y el compromiso hacia un nuevo tipo de profesionalización en los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León tendientes a favorecer la definición de trayectos formativos.

Los beneficiarios directos de la investigación son los catedráticos de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”, Escuela Normal “Pablo Livas” y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, al contar con un estudio comparativo sobre las concepciones

de la formación docente por los maestros de las tres Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León.

La utilidad social de la presente investigación radica en que la formación docente es un factor que incide en la calidad de la educación y si esta se refiere a la de los formadores de formadores adquiere una mayor relevancia.

Conforme al planteamiento del problema la presente investigación considera como objetivo general:

Describir las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León para la redefinición de trayectos formativos.

Los objetivos específicos que se derivan del objetivo general son:

- Identificar las relaciones de la formación docente con las representaciones sociales que sobre este proceso tienen los catedráticos en cada una de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León.
- Identificar aspectos de la formación docente que desde la perspectiva de los catedráticos no han sido favorecidos en cada Escuela Normal.
- Recomendar nuevos procesos de análisis de la formación docente para la redefinición de trayectos formativos.

El supuesto que se establece para la presente investigación es: Las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León coadyuvan a redefinir el trayecto formativo para la capacitación, actualización y superación profesional.

La formación docente es un proceso complejo que se asume desde la perspectiva personal y profesional del docente y que incide en las decisiones que toma para dar seguimiento a su trayecto formativo.

## Marco teórico

La formación docente es un tema discutido en diversas latitudes y favorecerla es uno de los retos de los sistemas educativos. Particularmente en los Estados Unidos de América a principios del siglo XXI se promovieron planes de reforma de la formación de profesores; el plan de profesionalización consistió en evaluar el desempeño docente con mayor exigencia en los estándares de competencias de los futuro maestros; el plan de

desregulación, atribuía el dominio de contenidos y la habilidad verbal como condicionantes para elevar la capacidad de enseñar y el plan de justicia social, cuyo propósito es formar un docente culturalmente sensible en comunidades con amplia diversidad. Separadamente los tres planes no aseguran un modelo efectivo de formación de profesores, solo si se conjuntan podrían incidir en la formación inicial (Zeichner, 2010).

El énfasis implementado en los planes de formación para profesores requiere de igual manera de catedráticos con una formación sólida y actualizada, para favorecer competencias genéricas y profesionales observables con la posibilidad de ser medibles. Ponderando el dominio de conocimiento disciplinar, pedagógico, de gestión y las responsabilidades legales y éticas que implica formar a los futuros maestros.

Una tarea personal del profesor es la responsabilidad de su formación en un contexto complejo, para lo cual el maestro debe considerarse permanentemente en crisis ya que el contexto en el que desarrolla su trabajo se caracteriza por inestable y condicionado a cambios temporalmente rápidos y complejos. Por lo que resulta imprescindible una intervención adecuada para resolver las situaciones educativas que plantea la realidad, reconstruyendo un concepto de formación docente considerando referencias más actualizadas; mejorando sus metodologías de enseñanza y asumiéndose como un investigador en el aula ejerciendo el pensamiento reflexivo y crítico (Sacristán, 2013).

La profesionalización del maestro no es el único factor que interviene en el proceso de enseñar, también lo es la motivación intrínseca de las funciones atribuidas al profesor consideradas en la normativa y desde la ética profesional; que dan cuenta de su calidad personal, social e intelectual.

La formación de los profesores, en el marco de la complejidad requiere el dominio de competencias que le permitan abordar la educación como un proceso de toda la vida (no sólo de la niñez y la juventud), una formación para que propicien las condiciones para que se desarrollen los educandos en una dimensión comprensiva, en la lógica de Frege, con base en el simbolismo abstracto de la matemática, enriquecida por Russell y Whitehead, en el marco de una nueva manera de pensar a partir de procesos creativos (Gardner, 1995, 57). (Saavedra, 2015, p. 124).

La formación docente en el siglo XXI tendrá que favorecerse con las implicaciones que provee la complejidad, con la visión de facilitar una educación para la vida y útil para el desarrollo del pensamiento a partir de pedagogías innovadoras.

La formación docente es un tema que se asocia con la mejora de la calidad del servicio educativo, el maestro que labora en la Escuela Normal consciente del compromiso y responsabilidad que incluye su profesión requiere reflexionar sobre el estado que guarda este proceso, para ello la identificación de las relaciones de las teorías psicopedagógicas con las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de cada una de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León posibilitarían una mejor toma de decisiones sobre la definición de los trayectos de formación.

La investigación pondera como motivo de análisis y reflexión la formación docente, hoy en día una variable indiscutible para el logro de los propósitos educativos. Esta se define: “Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente...” (De Lella, 1999, s. p.). La formación docente es un proceso continuo de mejoramiento que implica la reflexión sobre la práctica, con el propósito de brindar un servicio educativo de calidad centrado en la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos, en espacios democráticos donde se fomenten los valores y reciban una educación para la vida.

Hay contextos en el mundo como los distritos escolares de Iowa, Minnesota y Dakota del Norte que se encuentran en el mismo alto nivel académico de Países como Corea y Japón. Para ello han definido estándares profesionales para docentes, así como, sistemas de formación y acreditación de maestros; de esta manera se puede relacionar la incidencia de la formación del profesorado con lo que aprenden los estudiantes (Darling, 2002).

Por lo anterior, las competencias docentes deberán ajustarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos en el contexto en que evoluciona el sistema educativo, el desarrollo económico y cultural del país y de la comunidad internacional. Es elemental que en estas circunstancias el docente asuma su responsabilidad de atender una formación que le permita orientar su quehacer educativo.

Los maestros que trabajan actualmente en la Escuela Normal cuentan con mayor flexibilidad para establecer trayectos de formación, ya que los cursos capacitación o actualización ofrecidos por cada institución a su profesorado dependen de la autoevaluación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), esto genera inquietudes en el colectivo docente ya que por la aplicación de la reforma a planes

y programas de estudio de normales, los docentes requieren de una capacitación específica, pues se cuenta con perfiles diversos derivados de la formación y se tienen que ajustar a las necesidades de organización y distribución de la carga académica.

Para dar seguimiento a la mejora del trabajo docente, recomendar nuevos procesos de análisis de la formación docente y la redefinición de trayectos formativos considerando un proceso fundamentado en los estándares de desempeño profesional, se reconoce el concepto de modelo de formación, este se define: “[...] modelo es un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica” (Cáceres, s. f. p. 4). Para establecer un proceso de formación continua, se puede tomar en cuenta distintas estrategias. Un estudio detalla cinco modelos de desarrollo profesional que pueden ser de utilidad para conformar una visión más amplia sobre como planear y organizar trayectos formativos.

1.- Modelo de formación con una orientación individual, en el cada maestro define objetivos y las actividades de formación necesarias para reflexionar sobre su práctica sin la necesidad de contar con un programa formal. Una forma de asegurar mejores resultados es el establecimiento de redes de aprendizaje entre iguales partiendo de sus experiencias y acciones de autoformación.

2.- Modelo de reflexión con base en la observación, supervisión y evaluación, esta es una forma de desarrollar una formación profesional considerando el apoyo de compañeros maestros, directivos o supervisores, en este sentido todos resultan beneficiados al utilizar la observación para el análisis de la práctica, en un clima de confianza y colaboración que permite el desarrollo de procesos de evaluación del quehacer docente.

3.- Modelo de desarrollo curricular y organizativo, representa una manera de fortalecer la formación continua a través de acciones para trabajar los programas de la escuela, así como la toma de decisiones consensuadas por el colectivo escolar para elaborar proyectos institucionales, de tal forma que los docentes recurren a información documentada para el establecimiento de políticas institucionales, objetivos estratégicos, metas compromiso, acciones y formas de emprender el seguimiento y evaluación de las actividades de mejora.

4.- Modelo de capacitación por cursos de formación, modalidad que se desarrolla en un grupo de maestros considerando las orientaciones de un docente experto que domina un tema determinado; ha sido el modelo más llevado a la práctica, pondera el reconocimiento de elementos teóricos y para lograr una mayor efectividad en el proceso de formación es necesario vincular más la información con el quehacer educativo.

5.- Modelo de investigación, los maestros realizan ejercicios de identificación de problemas educativos, recuperan información pertinente para abordarlos, analizan las posibilidades de intervención y evalúan los resultados; realizando investigación-acción el docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre su práctica y crear condiciones de cambio y mejoramiento profesional (Imbernón citado de Serra, 2004, p. 63).

Los modelos de formación constituyen estrategias para el desarrollo de competencias profesionales. El catedrático de la Escuela Normal requiere reconocer dichos modelos para su profesionalización, advirtiendo que inciden en su en su proceso formativo y una forma es reflexionando sobre las representaciones sociales de la formación docente. La formación docente es permanente, se promueve a través de toda la vida profesional, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante. Otra clasificación de modelos para la formación de docentes es la siguiente:

1. El practico-artesanal propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores.
2. El academicista ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia.
3. El tecnicista sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos.
4. El hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:
  - Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.
  - Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
  - Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
  - Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
  - Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy

valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio (De Lella, 1999, s. p.).

El modelo hermenéutico- reflexivo puede ser un referente teórico-metodológico deseable sin embargo no está consolidado o legitimado. Este modelo ofrece muchas oportunidades de desarrollo profesional y por lo tanto es un referente muy actual para favorecer la formación docente.

La formación docente debe de cumplir con una serie de compromisos, éstos llamados dimensiones que representan la forma de idear la profesión docente y el sentido de enseñar. Éstas se definen de la siguiente manera:

1. La obligación moral: el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
2. El compromiso con la comunidad: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
3. La competencia profesional: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva (De Lella, 1999, s. p.).



En la medida que el docente asume su compromiso con sus alumnos, la sociedad y su profesionalización, tendrá más posibilidades de manifestar mayor eficiencia en el cumplimiento y logro de los programas y propósitos educativos y por ende manifestar mayor constancia de su formación. Otros autores establecen una clasificación de dimensiones de la formación docente todas ellas relacionadas con una visión integral, ellos identifican:

- Dimensión cultural (inter-subjetiva), se refiere a la construcción de significados que realiza un colectivo escolar hasta crear una cultura útil para la organización.
- Dimensión subjetiva, es la forma en los profesores perciben y valoran su formación y práctica
- Dimensión objetiva, incluye los currículos, metodologías y tecnologías
- Contexto, espacio geográfico, social, económico, cultural y político, así como el sistema educativo y el centro de formación (Sarasola y Von Sanden, 2011, p. 2).

De Lella, Sarasola y Von Sanden establecen dimensiones de la formación docente que coadyuvan a establecer pautas para el desarrollo de este proceso. La reflexión e identificación de las dimensiones descritas en el colectivo escolar fortalecería la identidad del catedrático normalista y su auto realización profesional, necesarias para favorecer trayectos formativos.

Al inicio del siglo XXI, se ha promovido a nivel mundial programas de estudio centrados en el desarrollo de competencias, esto tiene implicaciones en la formación docente significativamente en los formadores de maestros. Desde entonces es importante definir como guiar la formación de los catedráticos, para que responda a los requerimientos de un programa de estudio basado en el favorecimiento de competencias profesionales. A continuación, se presentan diez criterios requeridos para una formación profesional de alto nivel.

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,

6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo. (Perrenoud, 2001, p. 25)

Se reconoce con lo anterior la necesidad identificar aspectos de la formación docente que desde la perspectiva de los catedráticos descritos no han sido favorecidos en cada Escuela Normal.

Se propone la teoría de las representaciones sociales para sistematizar dichas conceptualizaciones con mayor conciencia y comprensión del concepto de formación docente en los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León.

[...] la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social". Antes que nada, concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Moscovici, 1984, p. 473).

## Metodología

El método empleado para la investigación "La formación docente de los catedráticos en las formadoras de maestros" está basado en un enfoque cualitativo, "utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o relevar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. (Hernández, 2014, p. 7). El enfoque es pertinente para el logro de los objetivos del estudio y la asociación con el supuesto, de la siguiente manera:

- El marco general de referencia para esta investigación es fenomenológico empírico, se pretende obtener las perspectivas de los participantes. Describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias y percepciones sobre la formación docente.
- La meta es describir los significados producidos por las experiencias de la formación docente de los catedráticos de escuelas normales.

- El diseño es abierto y flexible, los supuestos pueden surgir en cualquier fase de la investigación.
- No se pretende generalizar los resultados obtenidos de la muestra a una población, sino conocer en profundidad las representaciones sociales de la formación docente.
- La composición de la muestra es representativa no desde el punto de vista estadístico, sino por sus “cualidades”.
- La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas, en este caso sobre la formación docente.
- Principales criterios utilizados para evaluar la recolección y análisis de datos: credibilidad, confirmación, valoración, representatividad de voces y transferencia.

En el enfoque cualitativo el conocimiento y la verdad son creados por la mente y el sujeto construye la realidad y su significado a partir de sus interpretaciones, es decir, de su subjetividad (Alvarez-Gayou, 2012). Desde esta perspectiva, la realidad del fenómeno social es, precisamente, la mente (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003). Los grupos focales constituyen una técnica que permite centrar la atención en aspectos clave durante las interacciones grupales, de esta forma será de gran utilidad la implementación de ésta técnica para el logro del objetivo general de la investigación. El foco de atención durante las discusiones lo constituyen aspectos como lo son los enfoques, modelos, dimensiones, criterios de la formación docente.

Este estudio se desarrollará con una muestra de ocho catedráticos que actualmente laboran en las Normales Públicas del Estado de Nuevo León (Escuela Normal “Profr. Serafín Peña, Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” Escuela Normal “Profr. Pablo Livas”).

El propósito del estudio es conocer en profundidad sobre las representaciones sociales sobre la formación docente de los catedráticos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Nuevo León, así como los argumentos y experiencias que fundamentan las percepciones del tema.

## Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Ecuador.
- Cáceres, M. (s.f). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Obtenido en <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- De Lella, C. (1999). *En Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Obtenido de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Hamui, A. & Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Revista de Investigación Médica*, 2, 55-60. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL, México
- Imberón, F. (2010) (4ª. Ed.). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial GRAÓ, España.
- Méndez, A. (2015). *Representaciones sociales en ámbitos educativos*. México, Red Durango de Investigadores Educativos
- Moscovici S., (1984). *Psicología social, II Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*, Paidós
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones y Ediciones Noreste LTDA. Chile.
- Saavedra, M. (2015). *Horizontes de la Formación Profesional Docente*. México: Ed. Pax México.
- Sacristán, G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Sarasola, M. y Von Sanden, C. (2011) *Una visión integral de la formación del profesorado*.
- Serra, J. (2004). *El campo de capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. (1ª. Ed.). Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. España: Editorial Morata.

# PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO<sup>1</sup>

Diana Karina González López  
diana\_karina0202@hotmail.com  
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

## RESUMEN

La evaluación del desempeño docente como parte de los planteamientos evocados a partir de la reforma al Artículo Tercero en el diario oficial de la Federación en febrero del 2013, es una política educativa que demanda de la profesión una serie de condiciones idóneas para la intervención en el aula y su funcionamiento en el marco institucional de los centros escolares; se advierte que evaluar los procesos que se llevan a cabo en diferentes instituciones educativas es una condición necesaria para poder mejorar y reflexionar sobre lo que se hace y cómo se hace; en este sentido para clarificar el punto de partida de la presente propuesta a continuación se describe el problema identificado en la implementación de la evaluación del desempeño docente con miras en la transformación educativa a través de diferentes procesos para medir las habilidades del personal docente, directivo, y con funciones de supervisión en educación básica.

Se sostiene que: al difundir la información clara y precisa sobre el proceso de evaluación; incluir el acompañamiento como parte de las etapas que lo integran y la reestructuración de la malla curricular en las Escuelas Normales puede la evaluación dar cuenta de su impacto en la calidad educativa.

## Palabras clave

Formación docente, evaluación del desempeño.

## Planteamiento del problema

La Evaluación del Desempeño toma forma e inicia sus planteamientos con la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 26 de febrero de 2013 sobre la Reforma al Artículo 3º Constitucional en donde se establece como una de las líneas centrales en aras de la mejora de la calidad educativa que el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio se realizará a través de un examen de oposición que garantice la idoneidad de los conocimientos de los profesionales de la educación. En consecuencia, el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación emite el Estatuto orgánico, la Ley INEE, Ley del Servicio Profesional Docente, entre otros documentos legales que orientan el proceso.

El antecedente de dicho proceso evaluativo se da en el 2012 cuando se habla de la evaluación universal la cual se propone abiertamente como un proceso voluntario sin ningún tipo de repercusión posterior en lo que refiere a estabilidad laboral (SEP, 2012, pág. 19), incluso recupera la importancia de que el docente desarrolle sus funciones de manera armónica, acción que evidentemente en la evaluación del desempeño no se atiende en ninguna de sus expresiones. La fuerza del argumento se encuentra en el plan nacional de desarrollo elaborado en el sexenio de Felipe Calderón, donde se suscribe que la evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos 2007:183); en estrategia 9.2 reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades objetivas y herramientas educativas en todos los niveles inscrita en el plan nacional de desarrollo antes mencionado; es una de las estrategias que hasta el momento no se han consolidado de manera clara a nivel nacional; ya que se habla de mejorar la formación continua de los profesores pero no se describe con claridad cuanto se espera invertir ni cómo se desarrollarán los procesos de mejora.

En el marco de referencia que ofrecen los organismos internacionales<sup>2 3</sup> para la puesta en marcha del evaluación del desempeño docente en febrero del 2013, se encuentra el documento *Mejorar las Escuelas*<sup>4</sup> pronunciado por la obra de donde se suscriben ocho recomendaciones desarrolladas en 15 estrategias, con fines de la presente propuesta se recuperará la estrategia evaluar para mejorar la cual enmarca la necesidad de mejorar procesos de liderazgo, gestión y participación social aunados a la enseñanza con calidad, el incremento de la autonomía escolar, el financiamiento de todas las escuelas, y la creación de un comité de trabajo para su implementación (OCDE 2010:14).

La *Evaluación del Desempeño* propicia en los docentes inquietudes e incertidumbres como consecuencia de la forma en que la propuesta ha sido planteada e implementada; éstas se vinculan desde las voces de los profesores con la falta de los conocimientos y herramientas conceptuales-metodológicas necesarias para la sustentación de la misma; otro de los elementos que contribuye a ésta inestabilidad es reconocer las habilidades o debilidades para ser parte de procesos que impliquen el uso de las tecnologías, como un paso necesario

cuando se sustenta la ED, ya que en cada uno de sus momentos se requiere acceder a través de una plataforma digital.

Es decir, se espera crear a nivel nacional una cultura de la evaluación de los procesos educativos; sin embargo, las acciones y medidas que se han tomado en consecuencia parecen estar orientadas a generar intervenciones que permitan obtener mejores resultados en evaluación; sin embargo, dichas acciones no parecen estar impactando en la práctica educativa, ni en la mejora de resultados en cuanto al aprovechamiento de los alumnos.

De ahí que entonces el proceso de evaluación del desempeño docente al surgir como medida emergente para mejorar las condiciones en y de la práctica educativa y como consecuencia del breve período de tiempo en que inicia su planteamiento y se aplica a los primeros docentes seleccionados; existe poca claridad en la información, desconocimiento, inconsistencias en el manejo y funcionamiento de la plataforma para subir evidencias, aplicación del examen de habilidades y conocimientos con valoraciones que no impactan en la mejora de la práctica educativa, saturación en la conectividad, entre otros indicadores; que se manifiestan respecto de la evaluación como un proceso poco claro y que no está alcanzando los resultados esperados.

Para analizar con mayor precisión las implicaciones del problema planteado, se describen a continuación las dimensiones que integran dicho planteamiento:

### **Información clara, precisa y unívoca sobre los tiempos, condiciones y características del proceso de Evaluación del Desempeño Docente <sup>5</sup>**

Durante la primera aplicación de la evaluación docente, existió poca claridad sobre las condiciones y forma en que el proceso sería desarrollado, y aunque mucho se ha dicho que la formación y preparación es una elección personal, también es necesario considerar que el Estado tiene una serie de responsabilidades al ser el empleador de los docentes evaluados; con responsabilidades en este momento se hace referencia a que la información se haga llegar de manera oportuna, clara, precisa y directa ya que una de las características de cualquier proceso de evaluación tendría que ser la especificidad de los Fines que se persiguen con esta.

En este sentido se encuentra que como parte del problema identificado en la evaluación con una política educativa fue la falta de claridad en la información que se compartió a los docentes que serían evaluados, los tiempos fueron arbitrarios ya que algunos docentes fueron notificados días antes de presentar la evaluación, la notificación por correo electrónico tampoco se realizó de manera eficiente ya que algunos docentes tuvieron que recurrir a personas externas que les pudieran apoyar a establecer la contraseña que no les había llegado. Sobre los procesos que la evaluación habría de seguir tampoco existió claridad, ya que a través de ninguna de las vías se notificó a los docentes que podían acceder a la plataforma del INEE para encontrar y descargar los materiales que habrían de permitirles prepararse para el examen. Los cursos que se estuvieron ofreciendo en las diferentes instancias de formación continua también se encontraron carentes de claridad y precisión de la información; es necesario reconocer que estas instituciones trataron de encaminar sus esfuerzos a apoyar a los docentes que habían sido seleccionados para presentar el examen, sin embargo en dicho intento saturaron a los docentes de información no necesaria ni requerida por la evaluación ya que se insiste en que no hubo alguna estrategia clara que pudiera ofrecer herramientas necesarias para que los docentes clarificara aquellos insumos necesarios para poder presentar el examen. <sup>6</sup>

### **Formación Inicial<sup>7</sup>**

Una de las grandes contradicciones manifiestas en las propuestas de la evaluación, es que se espera mejorar las condiciones en las que se realiza y desarrolla la práctica educativa sin antes voltear la mirada a los procesos de formación inicial por los que estos han atravesado en las diferentes instituciones de educación superior.

Sin duda para el desarrollo de la política educativa en la que se sustenta la evaluación del desempeño docente, existió un diagnóstico de las condiciones tanto de las instituciones como del personal docente y directivo en educación básica; sin embargo se apunta que el diagnóstico al parecer dejó fuera la necesidad de considerar una revisión profunda sobre los elementos que aporta la formación inicial docente; para cumplir con los estándares de calidad nacionales e internacionales para mejorar la práctica.

Incluso hasta el momento no es claro cómo es que se esperan integrar el perfil docente deseado cuando la convocatoria para el ingreso a la función docente se encuentra abierta a



diferentes instituciones de educación superior. Es hasta el 15 de julio de 2017 cuando se piensa en hacer algunas mejoras que transformen a las escuelas normales y puedan ser alineadas con la política educativa propuesta a través de la evaluación del desempeño docente; desde la perspectiva que aquí se propone la revisión de la formación inicial debió ser un antecedente para poder evaluar las condiciones actuales de las instituciones y el personal en educación básica.

### **Formación Continua <sup>8</sup>**

Las propuestas y aplicación del evaluación del desempeño docente inicia en febrero de 2013, y en lo que refiere a la formación continua es hasta el 2017 que empiezan a organizarse a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, una serie de modalidades que permitan a los docentes contar con las herramientas necesarias para presentar dicha evaluación; sin embargo, hasta el momento no se sabe de una línea de formación a nivel nacional que pueda orientar de manera unívoca los procesos que los docentes siguen confines de prepararse para presentar el examen.

Dicho acontecimiento impacta y diversifica la claridad de la información sobre los procesos y materiales que deben revisarse para poder obtener mejores resultados en la evaluación del desempeño. Los centros de maestros, las escuelas normales y otras instituciones de educación superior afines al ámbito educativo; han ofrecido en diferentes modalidades de actualización (cursos, talleres, diplomados, etc.), información relacionada a los tres momentos del evaluación del desempeño; sin embargo continúan siendo propuestas de formación aisladas y generalmente poco vinculadas con las demandas del Instituto nacional para la evaluación de la educación; se observa que las propuestas de actualización continua privilegiando la preparación para el examen más allá que preferir su impacto en la mejora de la práctica educativa.

### **Formulación de alternativas de solución.**

Una de las primeras decisiones tomadas por el Estado para justificar y legitimar la reforma educativa, fue la publicación en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 la reforma al Artículo Tercero Constitucional; dicha reforma considera como una de las líneas centrales atender a la calidad educativa, desde la interpretación se advierte que la medida de evaluar a los docentes surge como una de las estrategias que atenderán a dicho objetivo; hasta este primer momento me parece que para tener las miras puestas en mejorar la educación de nuestro país

Es necesario no sólo contemplar el mejoramiento de la profesionalización docente sino también entender a otros factores implicados como lo son: la infraestructura de las escuelas, la formación inicial y continua que reciben estos docentes, la organización y funcionamiento de las autoridades educativas y como estas organizan el trabajo para su distribución en los diferentes centros escolares, y que si la evaluación va ser un instrumento de reclutamiento de personal con las características afines a lo que demanda el sistema; los expertos consideren además del diseño de la prueba y todos los instrumentos que integran la evaluación en sí misma, un seguimiento y observación del desempeño de las personas que habrán de incorporarse funciones de dirección, supervisión y/o docencia ya que desde la experiencia de la investigación que se está realizando hasta el momento, la evaluación del desempeño no está garantizando todas las cosas que promete desde el discurso.

Y es que no se trata sólo de un planteamiento que se oponga a la evaluación, contrario a ello, se piensa que la evaluación y es un medio que permite mejorar los procesos que se están realizando en los diferentes centros escolares; sin embargo también es cierto que para que la evaluación de los resultados esperados, es necesario dar seguimiento real de aquellos que adquirieron o ingresaron al servicio por un examen de oposición, ya que aunque la prueba escrita exprese que cuentan con el dominio teórico de habilidades directivas, liderazgo, saberes pedagógicos, uso de estrategias didácticas, etcétera; la SEP hasta el momento no ha dado a conocer acciones o estrategias para garantizar que los resultados del examen están siendo aplicados en los centros escolares y en las diferentes funciones que actualmente se concursan por examen de oposición como una medida para garantizar la calidad educativa como lo enmarca el Artículo 3o constitucional.

Se advierte que, desde la redacción misma del documento, no se están considerando los fenómenos educativos como procesos, incluso ni siquiera existen mecanismos que privilegie

como lo proponen los diferentes planes y programas de estudio el saber hacer, al parecer la atención se encuentra centrada en los concursos de oposición y los resultados que éstos puedan expresar sobre las condiciones de idoneidad para ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento.

Parece que de la misma forma que en otros documentos legales, administrativos y/o normativos que publica el Estado sigue faltando una amplia discusión sobre cómo esperan alcanzar dicho proceso, ya que se habla de forma más o menos amplia sobre lo que se espera que los docentes en sus diferentes formas de participación muestran con idoneidad, sin embargo el compromiso de las herramientas, insumos, recursos económicos, formación y capacitación que habrán de ofrecerse para llegar a dicho fin todavía no son claros.

### **Propuesta para generar espacios de información clara, precisa y unívoca sobre los tiempos, condiciones y características del proceso de Evaluación del Desempeño Docente**

Es necesario eficientar el proceso de transmisión de información, convocatorias, publicación de tiempos y procesos que sigue la evaluación del desempeño docente de una forma clara y accesible para los participantes; de ahí que se pueden proponer dos opciones:

*La primera opción* consiste en que el personal del INEE se incluya en alguna de las sesiones del Consejo técnico escolar, a fin de dar a conocer la integración y funcionamiento de la plataforma, así como cada una de las funciones e información que el INEE da a conocer a través de la misma; es importante que para la participación en estas reuniones no se delegue la responsabilidad al personal de la misma supervisión escolar o subdirección regional; ya que esa es una de las causas que han originado confusión y que la información que llega a los docentes carezca de claridad y precisión.

En una sesión de 20 a 30 minutos se espera que el personal de a conocer cómo es que los docentes pueden y deben acceder para conocer cuál es el proceso que habrán de seguir al momento de ser evaluados por primera o segunda vez; al mismo tiempo se espera que los responsables de dar mantenimiento dicha plataforma se esfuercen por tener la información lo más actualizada posible y generando herramientas que sean de fácil acceso y manejo para todo el personal docente, directivo y con funciones de supervisión. En el marco de esta misma sugerencia, se espera que la coordinación estatal del servicio profesional docente mantenga

comunicación constante con cada una de las supervisiones escolares y el personal que la integran; a fin de tener información confiable sobre aquel personal que ya fue evaluado, el que va a ser evaluado, o el que presentó la evaluación para promoverse alguna función; lo anterior permitirá tener dominio sobre los porcentajes y cifras de personal evaluado y no evaluado a fin de ofrecer información y herramientas necesarias según sea el caso.

En la *segunda opción* para mejorar los procesos de información, y que ésta sea confiable y precisa, se sugiere crear grupos en las diferentes redes sociales por zona escolar; esto puede ser la creación de un blog, grupo de Facebook o de WhatsApp; donde los administradores de cualquiera de estas opciones sean el asesor metodológico y algún académico de la coordinación estatal del servicio profesional docente; a fin de que éstos en su función de asesoría puedan compartir a los maestros información confiable y de primera mano relacionada con los procesos de evaluación docente.

### **Propuesta para la reestructuración curricular de la Formación docente en la Escuela Normal<sup>9</sup>**

Con fines de la presente propuesta se entiende como formación inicial a los cuatro años que cursan los docentes en formación en las escuelas normales; en este sentido para el desarrollo de la propuesta se sostiene que es necesario ajustar en la malla curricular para la Licenciatura en Educación Primaria 2012 las asignaturas y su organización progresiva para cada semestre<sup>10</sup>. Se observa que es necesario alinear las asignaturas y organizarlas en función de las dimensiones que se evalúan; a fin de encontrar consistencia y univocidad en los criterios; trascendiendo la preparación para un examen y privilegiando la posibilidad de consolidar procesos de formación consistentes con las demandas para insertarse en el servicio profesional docente.

## Propuesta para la reestructuración curricular de la Formación docente en la Educación Normal

Dimensión	Eje de formación	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
<b>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela (...)</b>	Administración y gestión en la escuela.	Administración estratégica aplicada a los centros escolares	Planeación institucional: su articulación con la planeación de aula.	Dimensiones de la gestión escolar: función docente y directiva <sup>11</sup>	Liderazgo en la escuela: función docente, directiva y de supervisión.	*Proyectos de intervención socioeducativa <sup>12</sup>	*Diagnóstico e intervención socioeducativa.	*Planeación y gestión educativa I	Evaluación de los procesos institucionales y de aula.
<b>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo; y realiza una intervención didáctica pertinente.</b>	Planeación estratégica de la intervención docente.	Planeación estratégica del trabajo en el aula. <sup>13</sup>	*Ambientes de aprendizaje	*Evaluación para el aprendizaje	*Prácticas sociales del lenguaje	*Procesos de alfabetización inicial	*Producción de textos escritos	*Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	*Aritmética: su aprendizaje y enseñanza
		*Observación y análisis de la práctica educativa	*Observación y análisis de la práctica escolar	*Iniciación al trabajo docente	*Estrategias de trabajo docente	*Trabajo docente e innovación	*Proyectos de intervención socioeducativa	*Práctica profesional I	*Práctica profesional II
		*Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	*Geometría: su aprendizaje y enseñanza	*Procesamiento de información estadística	*Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria	*Ciencias naturales	*Educación histórica en el aula	*Educación histórica en diferentes contextos	*Educación geográfica
		*Formación ciudadana	*Formación cívica y ética	*Desarrollo físico y salud	*Educación artística (música, expresión corporal y danza)	*Educación artística (artes visuales y teatro)	*Educación física	*Las TIC en la educación	*La tecnología informática aplicada a los centros escolares
<b>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</b>	Teorías del aprendizaje	Epistemología en educación	Teoría psicogenética del aprendizaje	Teoría sociocultural del aprendizaje	Teoría de las inteligencias múltiples	Constructivismo	Procesos psicológicos y físicos en el desarrollo infantil (0 - 12 años)	*Filosofía de la educación	*Teoría pedagógica
<b>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente (...)</b>	Formación y evaluación en la función docente.	** <sup>14</sup> Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación	Estrategias para el diseño e implementación de la planeación estratégica	Seminario de diseño y seguimiento de la intervención docente	*Inglés A1	*Inglés A2	*Inglés B1-	*Inglés B1	*Inglés B2-
<b>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión (...)</b>	Marco legal y normativo de la educación básica.	*Historia de la educación en México	*Panorama actual de la educación básica en México.	**Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano I	**Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano II				

### Propuesta para la organización de la Formación Continua<sup>15</sup>

Las instituciones dispuestas por el estado para ofrecer diferentes modalidades de actualización; realizan esfuerzos consistentes para atender a las necesidades de formación manifiestas por los docentes en educación básica y media superior; sin embargo después de realizar procesos de investigación se observa que no existen propuestas sobre las líneas de formación continua que deben orientar la oferta de cursos, talleres, diplomados o cualquier otra modalidad para la actualización del magisterio; en éste sentido se proponen a continuación algunos ejes y temáticas.

*Modalidades:* opciones para la actualización con relación a la estrategia de trabajo y duración.

*Tiempo:* propuesto desde los lineamientos establecidos por Escalafón.

*Dimensiones:* recuperadas desde las propuestas para la evaluación docente como un perfil deseable para el desempeño en los centros escolares.

Modalidades	Duración	Dimensiones <sup>16</sup>	Temáticas
<b>Curso</b>	<b>40hrs</b>	Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Desarrollo infantil y teorías para el aprendizaje: psicogenética, sociocultural e inteligencias múltiples. Constructivismo. Análisis de los fines que persigue el currículum. Fundamentos pedagógicos para orientar la intervención educativa.
<b>Taller</b>	<b>20 hrs</b>	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Planeación estratégica de la intervención docente. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico interno y externo.</li> <li>• Planeación.</li> <li>• Evaluación y seguimiento.</li> <li>• El uso de los resultados de la evaluación.</li> </ul>
<b>Diplomado</b>	<b>120 hrs</b>		Diseño y organización de estrategias y ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos.
<b>Asesorías</b>	<b>10hrs</b>	Un docente que se reconoce cómo profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Elaboración de instrumentos para la evaluación de la práctica docente. Finalidades y alcances del Consejo Técnico Escolar: su impacto en el aula.

	<p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</p>	<p>Marco legal y normativo de la función docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo 3º.</li> <li>• Ley General de Educación.</li> <li>• Ley del Servicio Profesional Docente.</li> <li>• Ley INEE.</li> </ul> <p>Desarrollo personal, social y emocional.</p> <p>Ética en la profesión docente.</p>
	<p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p>	<p>Administración estratégica aplicada en los centros escolares.</p> <p>Dimensiones de la gestión escolar.</p> <p>Liderazgo en la escuela: función docente, directiva y de supervisión.</p> <p>Planeación institucional. (Estrategia Global de Mejora)</p> <p>Planeación institucional y de aula: una relación implicada.</p>

## Conclusiones

Si se espera mejorar las condiciones de difusión, comunicación y claridad de los procesos en el marco de la evaluación del desempeño docente se requiere que el INEE coordine actividades de capacitación para el manejo de la plataforma, difusión de convocatorias y presentación del examen; además de organizar a través de las Coordinaciones Estatales del Servicio Profesional Docente en cada estado, grupos en las redes sociales liderados por académicos donde se difunda la información oportuna y confiable. Si se parte del supuesto de que la evaluación habrá de transformar la práctica docente e impactar en la calidad educativa; es necesario evitar que el proceso se encuentre desarticulado de la formación inicial proporcionada por las Escuelas Normales; de ahí la necesidad de realizar ajustes de organización y cambio de asignaturas en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria 2012. La formación continua requiere una organización temática para ofrecer a través de sus diferentes modalidades de actualización información adecuada a las necesidades expresadas; en ésta propuesta se sostiene que las dimensiones de la evaluación son rasgos del perfil deseable en los docentes; y por ello tendrían que ser el punto de partida para organiza la información y contenidos de la formación continua.

## Referencias

- Aguilar, L. F. (2000). Estudio introductorio. En, El estudio de las políticas públicas, México: Porrúa. Pp. 15-74
- Arellano, D. (2004). Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional. México. Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial. (2017). Consultado el 17 de agosto en: <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>
- Barba, B. (2010). "Cambio en educación: Un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano". En, Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla (2010) Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Siglo XXI.
- Chiavento, I. (1929). Planeación estratégica: Fundamentos y aplicaciones. México. Mc.GRAW-Hill
- Cordero, G. & González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(46). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>
- Del Castillo, G. y Valenti, G. (2013). Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? México. FLACSO.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- DOF (2013). Decreto por el que se reforma el artículo 3º Constitucional. México. DOF
- DOF (2013b). Ley General de Educación. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)



- DOF (2013c). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha)
- DOF (2013d). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013)
- DOF (2015). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5388001&fecha](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha)
- Ferry, G. (1987). El trayecto de la formación. México. Paidós.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Gobierno de la República.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Hitt, A., Ireland, R. y Hoskisson, R. (2015). Administración estratégica. Competitividad y globalización: conceptos y casos. México. CENGAGE.
- INEE (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. INEE
- Münch, L. (2007). Administración. Escuelas, proceso administrativo, áreas funcionales y desarrollo emprendedor. México. PEARSON
- Navarro, M. (2009). Gestión escolar. Resultados de investigación: del discurso a la realidad en las escuelas. México. Universidad Pedagógica de Durango.
- OCDE. (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. México. OCDE
- Secretaría de Educación Básica. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. SEP
- Secretaría de Educación de Coahuila. (2011). Guía práctica para la elaboración del PETE y del PAT. México. Programa de Escuelas de Calidad.
- SEP (1997). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.
- SEP (2001). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP.
- SEP (2009). Planeación Institucional. Metodología. México: SEP.

SEP (2012). Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica. México: SEP.

SEP (2012a). Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de Educación Básica. México: SEP.

SEP (2012b). Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México. SEP.

SEP (2012c). Planeación y Gestión educativa. México: SEP.

SEP (2015). Estrategias globales de mejora escolar. México. SEP.

SEP (2016). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. México: SEP.

SEP (2016a). Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma. México: SEP.

SEP (2016b). Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes. México: SEP.

SEP (2016c). Ruta de mejora escolar ciclo escolar 2016-2017, Educación Primaria. Consejos Técnicos escolares fase intensiva. México. SEP.

SEP (2016d). Guía para el examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen aprendizajes en los alumnos. México. SEP.

SEP (2017a). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Educación Básica. México. SEP

SEP (2017b). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica. México. SEP

SEP (s/a). Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. México: SEP-CNSPD

Tamayo, Manuel (1997) "El análisis de las políticas públicas", En, La nueva administración pública, Madrid: Alianza universidad. Pp. 2-22

UNESCO (1995). Innovaciones en la gestión educativa. Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela. Chile. UNESCO-OREALC.

Weber, Max (1964) El origen del Estado racional,

<sup>1</sup> El presente artículo es producto del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

<sup>2</sup> En la declaración mundial sobre educación para todos la UNESCO se insiste no sólo en la necesidad de ampliar el acceso a la educación sino también en la importancia de que la educación brindada a niños y adultos fuera de alta calidad. (UNESCO 2000:20)

<sup>3</sup> para el Banco Mundial la educación es un poderoso instrumento para erradicar la pobreza e impulsar la prosperidad compartida, uno de los más sólidos resultados en esfera macroeconómica es que la escolarización produce un aumento de los ingresos de entre un 6% y un 12% por cada año de educación. (Banco Mundial 2008:1)

<sup>4</sup> Las ocho recomendaciones para la buena enseñanza propuestas por la OCDE sugieren una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan; estas estrategias son: definir la enseñanza eficaz, atraer mejores candidatos docentes, fortalecer la formación inicial, mejorar la evaluación inicial, abrir todas las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar. (OCDE 2010:13)

<sup>5</sup> La información sobre el proceso de evaluación a los docentes seleccionados, se dio conocer a través de las autoridades superiores inmediatas, la cual no fue siempre clara ni comprendida por éstas, en consecuencia, los docentes obtuvieron información confusa y de fuentes no inmediatas. En lo que corresponde al INEE la plataforma se encontraba constantemente en construcción, algunos materiales no podían descargarse y cuando los docentes querían subir sus evidencias como parte del proceso requerido tenían dificultades ya que la plataforma no alcanzaba soportar a todos los usuarios que se encontraban conectados al mismo tiempo.

#### <sup>6</sup> **Etapa 1. Informe de responsabilidades profesionales (SEP 2017: 7)**

En esta etapa se busca identificar en qué grado el docente cumple con las exigencias propias de su función. Para lograrlo, se aplicarán dos cuestionarios con preguntas equivalentes, uno dirigido al docente evaluado y el otro a su autoridad inmediata<sup>1</sup>.

Se espera obtener información sobre las fortalezas y los aspectos a mejorar acerca del desempeño de los docentes con base en los aspectos señalados en los perfiles, parámetros e indicadores correspondientes.

#### **Etapa 2. Proyecto de Enseñanza (SEP 2017: 7)**

Esta etapa se enfoca en obtener información sobre las prácticas docentes que permita una valoración auténtica de su desempeño. Para ello integrará un proyecto que consiste en elaborar una planeación didáctica, su puesta en marcha y la reflexión que hace en torno a su práctica.

#### **Etapa 3. Examen de conocimientos didácticos y curriculares (SEP 2017: 7)**

El docente debe dar cuenta de los conocimientos que posee para enfrentar su práctica educativa cotidiana. Esta etapa consiste en la aplicación de un examen en el que se retoman los conocimientos y habilidades didácticos enunciados en el *Perfil, parámetros e indicadores* relativos al currículo, la disciplina, el aprendizaje y la intervención didáctica.

<sup>7</sup> Con fines de la presente propuesta se entiende como formación inicial a las diferentes licenciaturas afines a educación que se ofrecen en las Escuelas Normales del Estado de México.

<sup>8</sup> La Ley del servicio profesional docente en su título cuarto capítulo primero artículo 60 considera que la oferta de formación continua deberá favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, ser gratuita, pertinente con las necesidades de la escuela y de la zona escolar, responder en su dimensión regional a los requerimientos del personal soliciten, tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas y atender a los resultados de las evaluaciones externas. (DOF 2013:16)

---

<sup>9</sup>En la formación inicial para la práctica profesional; se presupone muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que para ejercerse, la construcción del rol, la imagen del rol que uno va desempeñar, etcétera. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, currículum no son la formación en sí sino medios para la formación. Durante la formación inicial se está en un centro de formación, no se está en el campo profesional (Ferry 1997: 54)

<sup>10</sup> Es importante señalar que en lo que refiere a las propuestas en la malla curricular; se presenta una primera propuesta; aunque se sabe que el diseño curricular es un proceso complejo y multifactorial que espera ampliarse en lo subsecuente.

<sup>10</sup> Se insiste como una necesidad de formación aportar elementos para la función directiva en el marco de la intervención docente.

<sup>12</sup> (\*) Se utiliza para suscribir las asignaturas propuestas desde la Malla Curricular 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria SEP

<sup>13</sup> Se sugiere como parte de los índices temáticos en ésta asignatura considerar como elementos centrales para el diseño: diagnóstico interno y externo, objetivos, metas, acciones (éstos primeros tres elementos se generan por ciclo escolar); secuencias didácticas, contenidos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento y evaluación y estrategias para el uso de los resultados que derivan de la evaluación.

<sup>14</sup> (\*\*) Se utiliza para suscribir las asignaturas propuestas desde el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria SEP

<sup>15</sup> En la formación continua se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro, un curso de perfeccionamiento, es decir que se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermediario Francis que es el tiempo y el lugar de la formación. (Ferry 1997:58)

<sup>16</sup> Recuperadas desde la SEP (2017). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Educación Básica. México SEP. P. 7

# SENTIDOS DE LA FORMACIÓN EN DOCENTES DE LA ENBIO

Erika Carvente Flores  
gestal79@yahoo.com.mx  
Jaime Antonio Hernández Soriano  
ilichja@yahoo.com.mx  
Universidad Nacional Autónoma de México

## RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de la investigación que se encuentra en proceso con docentes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) ubicada en el municipio de Tlacoahuaya. El uso de la (auto) biografía narrativa como método nos aproxima a los sentidos de formación que los docentes construyen en sus prácticas. La narrativa como medio para dar voz a los actores implica reconocerlos como actor-comunidad, entrelazado en su lengua, tradición, y cultura. En este sentido el método biográfico configura una aproximación a la identidad del ser docente a través de los múltiples relatos; es decir, un estudio que se constituye a través de diversas voces. La entrevista semi-estructurada, como instrumento para la recogida del dato empírico se convierte en un medio para reconstruir la formación del actor y el análisis de contenido permite dar cuenta de sus aprendizajes, prácticas, experiencias, convivencias, etcétera. A través del biograma y un sistema categorial se dan cuenta de los significados, proyectos, momentos de formación por parte del actor que dan sentido a sus prácticas como docente.

## Palabras clave

Sentidos, formación, biográfico narrativo, biograma.

## Planteamiento del problema

La formación de formadores en la ENBIO sirve como ejemplo del proceso de transformación que los propios actores docentes han tenido a lo largo de su trayectoria de formación docente; ellos a través de sus relatos son capaces de crear y recrear los espacios que han conquistado desde su cotidianidad, como sujetos que se niegan a aceptar el mundo heredado por otros.

Las largas luchas de los docentes y el proceso de concientización que han tenido en las diferentes instituciones han servido para reconocerse como actores con pasado, cultura, tradición y conocimiento, una formación que los conduce al retorno de sí mismos (Larrosa, 2000), que los ubica en una corriente de conciencia a partir de la retrospectiva

de sus vidas para reconstruirse como sujetos capaces de transformar su entorno, es decir, el contexto no sólo influye en los sujetos, sino los sujetos también modifican al contexto; somos productos de las circunstancias y el docente tiene una posibilidad de cambio y transformación.

La ENBIO como otras instituciones surge en un contexto de movilización étnica en torno a sus necesidades y problemáticas de diferente índole, por lo tanto, se convierte en una alternativa para los pueblos originarios los cuales viven su cotidianidad al margen de la posibilidad de ser sometidos e invisibilizados. Las culturas y los pueblos originarios de Oaxaca han tenido largas luchas por conservar su cosmovisión, tradición y formas de organización que heredaron de sus ancestros, cultura que podemos considerarla societal en función de ocupar espacio, tiempo, momentos y territorio.

Los miembros de la comunidad asumen ciertos principios, criterios, significados y sentidos que construyen en su vida cotidiana y la ENBIO al cobijar 16 culturas originarias tiene un gran contenido de sentidos y significados que los actores docentes asumen, construyen y transmiten en sus prácticas pedagógicas a la formación de los futuros formadores, en este sentido, qué sentidos comunitarios potencian en los formados, cómo estos entran en juego para formar a los Otros; cómo preservar o potenciar la formación de los estudiantes en función de recrear una comunidad societal en el estado de Oaxaca.

### Marco teórico

Los sentidos como objeto de estudio han sido ignorados en los estudios que hemos revisado, los sentidos comunitarios en la ENBIO es un objeto “nuevo” a pesar del sentido como acción social es viejo como la vida del propio Weber (1977), ya que él los consideró la acción como social, es decir, tiene una intencionalidad y trasfondo para formar al Otro o empujar a ese Otro para que haga “algo” es lo que le llama sentido y obedece a una cultura, a una tradición, hábitos, costumbres. En este sentido, las culturas soceitales están sobradas de ello, y quienes trabajan en la ENBIO como actores docentes son producto de dichas culturas.

Hablar de sentido implica reconocer la actividad práctica significativa del hombre y damos por sentado a la acción como particularidad en sí misma, coherente y lógica que conduce a los actores a través de ciertos fines que median la existencia de sus roles sociales.

Es entonces el sentido, una acción social aproximada a permanecer con cierta regularidad en la orientación del otro para dirigir su desarrollo y se guía a través de fines y valores con la idea de permanecer como costumbres y tradiciones (Weber, 1997), es decir, se aprehende porque las acciones tienen intencionalidad.

En el mundo de la vida cotidiana se sitúa el sentido común y se vuelve cotidiano porque es la escena de la acción social y "...un mundo de relaciones y tratan de entenderse unos con otros..." (Schütz, 1974, p. 16); la vida cotidiana y su comprensión, el actor recurre a su acervo de conocimientos previos, porque es un referente para interpretar el mundo "Todas mis experiencias en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico..." (Schütz y Luckmann, 1997, p. 15).

"Nacemos en un mundo donde poseemos experiencias particulares únicas, y otras que compartimos con el resto, desde nuestros círculos más directos a otros que nos marcan indirectamente" (Salas, 2006, p. 187). Son los que confirman mi biografía y está compuesta de fragmentos de relaciones próximas, lejanas y anónimas, de aquí surgen mis intereses y expectativas, desde aquí construyo mis motivos de acción, surge el mundo del deseo, los motivos, el sentido y su significado:

[...] el proceso por el cual un actor, en la vida cotidiana, determina su conducta futura después de haber considerado varios cursos de acción posibles. Con el término acción designaremos la conducta humana como proceso en curso que, ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto concebido [...] (Schütz, 1974, p. 86).

Nos convertimos en actores del mundo circundante, somos producto del pasado del presente, y nos constituimos en el presente del presente y avizoramos el presente de ese futuro, tenemos la capacidad de proyección, nuestra acción deviene de un proyecto que es el motivo-para, que culmina en el motivo-porque, el acto consumado. La acción como proyecto está dotada de un propósito, dirección y sentido y antes de convertirse en acción/acto (omisión/acción) exige una mínima reflexión del sujeto, ésta le permitirá controlar el curso de la acción, un resultado esperado.

Dicho resultado se constituye en una toma de postura, una proyección del actor, conlleva a ubicarse en una corriente de conciencia en función de una acción posible; en este sentido la acción es una postura de otros ajenos a mí y se escudan en una tradición para llevarme a una nueva acción:

[...] la falta de la verdadera evidencia, en la que quien conoce y produce puede justificarse así mismo, no sólo respecto a lo nuevo que produce sino también respecto a todas las implicaciones de sentido ocultas que, mediante sedimentaciones, respectivamente por obra de la tradición, puede dar cuenta de las presuposiciones persistentes de sus configuraciones, conceptos, posposiciones, teorías (Husserl, 2008, p. 95).

El docente como tal es un actor que construye y asigna sentidos en la formación de los estudiantes, su toma de postura con respecto a su rol e institución, pero a la vez se convierte en sujeto capaz de reflexionar sobre ese rol y la construcción del sentido estará impregnado por su actitud crítica o pasiva ante el rol que desempeña.

## Metodología

La investigación y su diseño se fue construyendo desde una perspectiva de tipo cualitativa, en la cual predomina la subjetividad de los actores; son ellos quienes adquieren voz a partir de sus relatos, éstos están llenos de contenido, experiencias, trayectorias y son “ellos quienes construyen sentidos y significados a sus prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes que demandan los tiempos actuales” (Hernández, 2017, p. 110).

El análisis de contenido como método de análisis para el dato empírico, nos brinda la posibilidad de apoyarnos con una técnica de tipo cuantitativa (Klipendorff, 1990 y Bardin, 2002), se convierte en una oportunidad para el investigador, ya que nos ayuda a construir un sistema categorial a partir de la descontextualización que sufre la narrativa de los actores.

Desde un enfoque biográfico narrativo, las biografías e historias de vida, han dado origen a la construcción de una metodología que nos ayuda y aproxima a comprender e interpretar el desarrollo profesional docente, es decir, es una metodología específica para la recogida y análisis del dato empírico; podemos situarla desde lo hermenéutico, filosófico y fenomenológico; en su desarrollo actual adquiere vigencia y se asume como una posibilidad en los procesos investigativos.

Desde un enfoque biográfico narrativo intentamos aproximarnos a los sentidos que asignan y construyen los docentes formadores de futuros docentes, que tienen sus orígenes o puntos de llegada y de partida de nuestra investigación. Es por ello, que la biografía de los actores docentes nos acerca a observar los procesos de su propia formación.



Las historias personales de la experiencia del ser docente y desde “un mar biográfico permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias... (Domingo, Bolívar y Fernández, 2001, p. 483). Por lo anterior, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de los actores.

En este sentido, la formación de los actores docentes de la ENBIO, se convierte en permanente, en una continuidad de sus conocimientos que se conducen hacia la “perfección” a través de una consistencia y legitimidad, que termina convirtiéndose en significativo y con capacidad de autocomprensión de apropiación y reconstrucción de su propia formación a partir de su historia de vida.

La biografía como método de investigación permitió reconocer en los actores docentes fragmentos de su trayectoria no sólo como formador, sino como sujetos miembros de una sociedad. En la narración de su vida, resalta los inicios de su formación, donde a través de su discurso hace presente el entramado de relaciones que se da entre los miembros de la comunidad, las instituciones, conocimientos, produciendo un cambio revivido ya que al hablar de sus primeras experiencias reconstruye y revive su propia formación y que da sentido a su misión como docente formador de futuros docentes.

Un primer acercamiento al dato empírico se retoma a lo planteado por Krippendorff y Bardin, el análisis de contenido y el uso de unidades mínimas de sentido y significado, que corresponden a un primer nivel de análisis del dato por parte del investigador.

El análisis de contenido aplicado al método biográfico narrativo, constituye en fases o ciclos en el modelo de análisis, a través de desarticular el discurso, ya que en los relatos no existe una línea horizontal del discurso de los actores, los relatos se construyen como las hebras de hilo en un telar, entra y sale una temática en diversos momentos de la entrevista, por ello la importancia de la descontextualización del texto.

## Desarrollo y discusión

El estudio se orienta y guía desde la teoría de ciclos de vida autobiográfica y toma a la narración como instrumento clave para el estudio de la carrera de ser docente. El uso de esta teoría nos aproxima a la construcción y reconstrucción de manera progresiva, que los docentes hacen de su identidad profesional. Porque son las historias profesionales propias de su experiencia del actor, y que apoyadas por una metodología como la Biografía narrativa que nos permite la comprensión personal de los protagonistas.

Para el estudio de la carrera de los profesores, la biografía narrativa intenta integrar la tensión entre los aspectos individuales, institucionales y universales, éstos últimos adquieren la representación en la individualidad de los actores, es decir, la generalidad se representa en la particularidad de los actores, por lo que, la particularidad está en la generalidad.

Nos aproxima a la comprensión del actor en función de la construcción que hace el propio actor de su desarrollo profesional, nos acerca a una comprensión global del propio desarrollo, ésta comprensión está en función de y desde posiciones de clase y género, porque asume antecedentes familiares, así como las causas que lo acompañan en su biografía, además éstas ayudan a determinar su orientación a la docencia, y le da claridad de expresar su visión de currículum, de enseñanza, de la función que la propia escuela tiene, el rol que juega el mismo contexto en la cual se ejerce la docencia.

La escuela normal bilingüe como objeto de estudio se convierte en una institución que forja y construye una vida en sociedad una cultura societal como lo establece Kimlyka (2005) que confluye desde la interculturalidad, ya que, docentes y estudiantes dan vida y movimiento, forman sociedades de conocimientos (Olive, 2009), es decir, diferentes comunidades oaxaqueñas componen el universo escolar; no todos los maestros ni los estudiantes son de una región o comunidad en particular.

En este sentido la formación de los actores se convierte en permanente y tiene una continuidad en sus prácticas docentes que se conducen hacia la “perfección” a través de una consistencia y legitimidad que termina convirtiéndose en significativo y con capacidad de la autocomprensión de apropiación y reconstrucción de su propia formación a partir de su historia de vida. En este tenor, el biograma surge como instrumento de interpretación que nos aproxima a comprender la trayectoria biográfica de los profesores.

El biograma permitió reconocer en los docentes de la comunidad de la ENBIO fragmentos de su trayectoria no sólo como formador, sino como sujetos miembros de una familia y una sociedad originaria. Tal es el caso de una docente (tabla 1) quien desde la primera infancia es involucrada en un cambio accidental ya que es trasladada de su lugar de origen a un espacio diferente bajo una estructura familiar en la que involucra un nuevo sistema de relaciones.

En la narración de su vida, resalta los inicios de su formación como docente, donde a través de su discurso hace presente el entramado de relaciones, produciendo un cambio revivido ya que al hablar de sus primeras experiencias y logros en su práctica reconstruye y revive no sólo su historia familiar sino la profesional.

**Tabla 1. Biograma de docente intercultural**

<i>AÑO</i>	<i>MOMENTO</i>	<i>TIPO DE CAMBIO</i>
<b>1968</b>	Sale de su pueblo a la CDMX	Revivido
<b>1975</b>	Regresa a su pueblo originario	Revivido
<b>1975</b>	Capacitación para promotores culturales bilingües.	Radical
<b>1975</b>	Obtiene la plaza	Accidental
<b>1979</b>	Se casa y cambió de trabajo	Revivido
<b>1988</b>	Estudia licenciatura UPN	Radical
<b>1989</b>	Participación alfabeto zapoteco	Radical
<b>1992</b>	Talleres de desarrollo lingüístico	
<b>1999</b>	Se incorpora al proyecto de la ENBIO	Radical
<b>2000</b>	Creación de la ENBIO	Revivido
...		

Tabla 1. Biograma de la trayectoria del docente intercultural de la ENBIO.

La narrativa permite adentrarnos a la dinámica de formación docente, donde se manifiesta que el aprendizaje de la lengua y su participación en proyectos como la creación de la normal bilingüe se da a través de la participación y el interés que hacen posible la consolidación de una práctica docente diferenciada. La formación no se da de manera aislada, forma parte de un entramado de situaciones y vivencias que pueden cambiar el destino de cualquier persona.

El caso que se presenta en el biograma de la tabla 1, se manifiesta un cambio radical en su historia de vida que transformó y modificó su ser y hacer como persona y como profesional. Los cambios en el destino de una persona a lo largo de su vida varían en tiempo, espacio y circunstancia, en este caso, un cambio accidental hace posible que el

destino se consolide. El análisis de la historia de vida de un docente a través del enfoque biográfico es una posibilidad de ver al sujeto desde sus orígenes, cargado de vivencias, frustraciones, saberes, experiencias, logros y fracasos, con necesidades e intereses propios, que quizá comparte con los miembros de su comunidad, pero que determinan su forma de relacionarse consigo mismo, con el otro y en la formación de los Otros.

## Conclusiones

A través del relato biográfico narrativo los actores docentes dan cuenta de su formación, de las experiencias significativas y se convierten en una interpretación de primer nivel, porque al narrar su vida no sólo da cuenta de su trayectoria, sino que, se convierte en un acto comunicativo que representa el curso de una vida individual, que al ser analizada se convierten en nuestro marco conceptual de la investigación.

La biografía del actor, como un proceso reflexivo, en una corriente de conciencia se atreve a realizar una retrospectiva de lo que ha sido su biografía histórica, de la cual da cuenta como un proceso continuo a lo largo de su vida profesional docente.

El uso del biograma conduce a observar al actor como un sujeto que no es una marioneta que dé resultados porque se le exige, sino que, es eso un actor que asume un rol y en su narrativa no sólo da cuenta de una historia de vida sino también, su formación, su historia como producto de su interacción en el mundo cotidiano.

La forma de presentar los resultados recobra importancia porque prevalece la subjetividad de los actores, son ellos quienes interpretan su realidad porque viven y actúan desde el sentido común y confluyen en el mundo de la vida cotidiana para dar paso a la vida social, ésta como resultado de las interacciones de los actores.

El ser consciente de que la trayectoria de formación es un punto de partida que lo ubicamos en el encuentro con el rol de actor, en el momento de enfrentarse con el stock como lo llama Schütz (1993), o bien, con la caja de herramientas para Bourdieu (2008), que no son otra cosa que el abastecimiento por el cual debo interpretar y actuar en ese mundo heredado por mis antepasados, contemporáneos y sucesores y conlleva a repensar lo que he hecho o he dejado de hacer.

## Referencias

- Bardin, Alan (2002). *Análisis de contenido*. México, Paidós.
- Bourdieu, Pierre; Paseron, Jean Claude y Chambredon, Jean-Claude (2008). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI.
- Domingo, Jesús; Bolívar, Antonio y Fernández, Manuel (2001). *Método autobiográfico narrativo*. España, Akatl.
- Husserl, Edmund (2008). *Las crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo.
- Kimlyka, Will (2005). *Ciudadanía multicultural*. España, Paidós.
- Krippendorff, Kahian (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Venezuela, Novedades educativas.
- Olivé, León (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en *Pluralismo epistemológico*. Bolivia, Manuela del Diablo Editores.
- Salas Astrain, Ricardo (2006). "El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Shütz: Apuntes para una filosofía de la experiencia", en *Revista de filosofía*, núm. 15, pp. 167-199.
- Schütz, Alfred (1974). *La fenomenología descriptiva y el mundo de la vida*. Argentina, Paidós.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas (1997). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortur.
- Weber, Max (1977). *Sociología comprensiva*. México, Siglo XXI.

# ANÁLISIS EXPLORATORIO Y VALORACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO: PLAN DE ESTUDIOS 2012

Hilda Margarita López Oviedo

hlopez@beceneslp.edu.mx

Irma Inés Neira Neaves

ineira@beceneslp.edu.mx

Martha Ibáñez Cruz

mibanez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

Esta investigación es un estudio exploratorio donde se analizó la forma en que las educadoras en servicio valoran las competencias profesionales del perfil de egreso, plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar en la BECENE, en las alumnas en formación que realizan su intervención educativa en el octavo semestre. Para realizar esta investigación se implementaron dos instrumentos en la recolección de datos, El modelo educativo en el desarrollo de competencias es un paradigma que surge como necesidad de clarificar situaciones para formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, que integra alumnas en formación en proceso de aprendizaje de una forma activa. Las educadoras en servicio que participan durante los semestres séptimo y octavo del proceso educativo en la licenciatura, son agentes, que propician ambientes de aprendizaje al conjugar: saberes, comunicación pedagógica, planificación, evaluación y estrategias didácticas que enriquecen la consolidación de maestros noveles que las reformas curriculares exigen. En esta investigación se detecta la necesidad de reconocer la práctica profesional como el espacio curricular donde se vive un proceso de formación complejo, ya que las interacciones con el contexto en condiciones reales, implica la preparación constante de los agentes involucrados.

## Palabras clave

Perfil de egreso, acompañamiento académico, educadora en servicio, alumna en formación, práctica profesional, educación preescolar.

## Introducción

El nivel de educación preescolar en México es el inicio de la educación obligatoria, en él se implementa el Plan de estudios 2011 con el enfoque metodológico en el desarrollo de competencias, así mismo en la formación de maestros en la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 2012.

Durante la formación inicial de las estudiantes como licenciadas en educación preescolar se realizan prácticas profesionales que se considera como el espacio adecuado para obtener información concreta acerca de cómo son o suceden las cosas en las escuelas de educación básica en este estudio los jardines de niños, las estudiantes

son apoyadas por las educadoras en servicio quienes realizan una acción de acompañamiento profesional durante este tiempo.

En las escuelas normales son los docentes responsables de la práctica profesional los que gestionan los espacios e invitan a las educadoras en servicio a recibir a una estudiante en formación.

En las escuelas de práctica ocurren situaciones complejas, iniciando con la relación interpersonal entre la educadora en servicio y la estudiante en formación, en algunos casos las consideran como modelos a seguir y, al hacerlo, se inicia un proceso de mimetización con el modelo original, tal como lo plantea Mélich (1996): Al maestro le agrada ver a los discípulos multiplicarse a su alrededor y ver cómo le toman como modelo. Pero si la imitación es demasiado perfecta, si el imitador amenaza con superar al modelo, entonces el maestro cambia sistemáticamente de actitud y empieza a mostrarse desconfiado, celoso, hostil. Hará todo lo que pueda para humillar al alumno y desanimarlo y esto se ve reflejado en la valoración de la práctica docente de la estudiante, en los registros y en el diario de observación de la educadora en servicio.

Así como este suceso podríamos enumerar un sinnúmero de situaciones, sin embargo el considerar a la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990), la práctica en condiciones reales es el espacio primordial para validar y fortalecer las competencias profesionales adquiridas en el transcurso de los diferentes cursos de la malla curricular y construir a través de la experiencia el estilo docente de la futura profesional de la educación.

De ahí surge la inquietud de este estudio exploratorio **¿Cómo las educadoras en servicio valoran el desarrollo del perfil de egreso en las estudiantes en formación de la licenciatura en educación preescolar en el octavo semestre en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado?**

El objetivo de este estudio es: Identificar en las educadoras en servicio la comprensión de las competencias profesionales del perfil de egreso del plan de estudios 2012 por medio de la valoración del ejercicio docente de la estudiante en formación.

El acompañamiento que se requiere en la formación de docentes en educación básica por las educadoras en servicio, es aquel que propicie las situaciones de aprendizaje del estudiante en formación, en la toma de decisiones, resolución de problemas, vinculación con el contexto padres de familia y actores involucrados en los jardines de niños.

En el proceso de la carrera es necesario determinar los avances de logro de las competencias que conforman el perfil de egreso (SEP,2012) ya que fue un elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, éste se organiza en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión éste se compone por competencias genéricas y profesionales, Bunk (1994) propone diferenciar las competencias técnicas metodológicas participativas y personales.

Esta investigación gira en torno a las competencias profesionales del perfil de egreso que son nueve y a continuación se describe cada una de ellas:

- **Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica:** La estudiante será capaz de realizar diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos, para organizar las actividades de aprendizaje al diseñar situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes al implementar la modalidad de proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- **Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica:** La estudiante será capaz de utilizar estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje en un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y con ello favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
- **Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar:** La estudiante será capaz de establecer relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y contenidos del plan y programas de estudio de la educación básica al aplicar metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos implementando los recursos y medios didácticos idóneos para la generación



de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.

- **Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje:** La estudiante será capaz de aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar, para que los alumnos aprendan por sí mismos implementando comunidades de aprendizaje utilizando estos recursos.
- **Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa:** La estudiante será capaz de utilizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje, además participar en procesos de evaluación institucional y utilizar sus resultados en la planeación y gestión escolar registrando el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos aterrizando sus resultados para mejorar los aprendizajes estableciendo en niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias e interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
- **Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación:** Será capaz de atender a los alumnos que enfrenten barreras para el aprendizaje a través de actividades de acompañamiento y atender la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
- **Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos:** La estudiante actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía al realizar actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- **Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional:** La estudiante será capaz de asumir críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional al reconocer el proceso a través del cual se ha desarrollado su profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta y solucionar conflictos y situaciones emergentes.

- **Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación:** La estudiante será capaz de utilizar medios tecnológicos y fuentes de información disponibles para mantenerse actualizada respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo y comunica a través de documentos de difusión y divulgación para socializar la información de sus indagaciones.
- **Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas:** La alumna será capaz de diseñar proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico evaluando los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados (SEP, 2012).

La malla curricular de este Plan de estudios está conformada por una serie de cursos organizados en cinco trayectos formativos, orientados al logro del perfil de egreso: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Cursos Optativos, y El trayecto Práctica profesional que es en donde se ubica este estudio, ésta está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela preescolar, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos (SEP, 2012).

En este espacio curricular se vive un proceso de formación complejo ya que la interacción en un contexto en condiciones reales de trabajo implica la incorporación en la preparación y conformación del docente novel de una serie de ideologías resultado de creencias, disposiciones, actitudes, valores, conocimientos construidos a través de la experiencia de docentes del nivel educativo, y se trasmite a través del acompañamiento directo con las alumnas en formación Ferry y Reyes (1990), abordan que la formación ha

de mirarse como un proceso de ida y vuelta, donde el sujeto habrá de interiorizar y apropiarse de lo que le es dado y lo que él mismo se procura para sí mismo.

Considerando que el desarrollo de competencias, es un paradigma que surge como la necesidad de clarificar situaciones para formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, con un modelo educativo que integre al estudiante en su proceso de aprendizaje de una forma activa, las educadoras en servicio son agentes de formación incito que propician ambientes de aprendizaje, ya que junto a los saberes tradicionales, vinculados con la transmisión, la comunicación pedagógica, la planificación, evaluación y las estrategias didácticas, hoy se les exige a los profesores nuevos dominios y competencias (Vezub, 2012).

En la época actual se requiere de profesionales de la educación preocupados por las problemáticas del contexto, con habilidades del trabajo colaborativo, con capacidades de encontrar soluciones pensando en un bienestar común en un proyecto ético de vida, sobre todo en la educación básica, específicamente educación preescolar como primer nivel del sistema educativo nacional

Este trabajo está inmerso en la socioformación que no es un modelo pedagógico, que es un enfoque que focaliza su gestión en los siguientes postulados sin dejar de lado la formación sistémica de la formación humana y la complejidad del acto pedagógico a través de las diversas corrientes y perspectivas. (Tobón, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b, 2012 a, 2012 b, 2013 a 2013b 2013 c).

**Principio 1:** Pensar complejamente para ser mejores personas. Para la socioformación el pensamiento complejo es más que un referente epistemológico, es una meta de aprendizaje.

**Principio 2:** Vivir con un proyecto ético de vida sólido, es vivir buscando la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales (responsabilidad, justicia, honestidad, solidaridad, verdad, justicia, autonomía compromiso, respeto, amor a la vida, etcétera).

**Principio 3:** Formarse mediante la colaboración y la socialización, en la socioformación son claves los procesos de colaboración para lograr la formación integral.

**Principio 4:** La formación integral es responsabilidad de toda la sociedad, en la socioformación la responsabilidad de la formación no es solamente de los docentes, sino que es una responsabilidad social.

**Principio 5:** Formarse sirviendo, la clave en la socioformación es servir a los demás, al ambiente y/o a sí mismo para poder lograr la plena formación integral y el desarrollo de

competencias necesarias, “no basta tener los saberes, hay que aplicarlos en la transformación del mundo”.

**Principio 6:** Busca la sencillez sobre la complicación: pensar complejamente no es complicar más la educación, es comprender su razón de ser en la actualidad y los retos del futuro.

**Principio 7:** Los problemas son oportunidades: en la socioformación, se abordan los problemas como retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar la realidad.

**Principio 8:** La formación es emprendimiento, en la socioformación se busca que día a día las personas aprendan a planear, ejecutar y evaluar proyectos que resuelvan necesidades de diferentes contextos.

**Principio 9:** Mejorar continuamente: en la socioformación se tiene como base la metacognición como proceso de mejoramiento autónomo continuo, enmarcado en el proyecto ético de vida.

**Principio 10:** Demostrar la actuación con evidencias: En la socioformación, el aprendizaje se demuestra con hechos o evidencias, donde se evidencie una competencia desarrollada no únicamente un saber, esto lleva a buscar actividades integrales que permitan observar como una persona demuestra niveles de desempeño que posee, aspectos a mejorar y un desarrollo integral (p.203).

La evaluación en el enfoque socioformativo lleva estrecha relación con la necesidad de evidenciar competencias desarrolladas, “la evaluación de las competencias es un proceso que busca el desarrollo y el mejoramiento continuo del estudiante considerando criterios, evidencias y niveles de desempeño, a través de la resolución de problemas del contexto y la implementación de acciones de apoyo integrales” (Tobón, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b, 2012 a, 2012 b, 2013 a 2013b 2013 c).

## Metodología

Esta investigación es un estudio exploratorio, cuantitativo, donde se analizó la forma en que se interpretan las competencias profesionales que componen el perfil de egreso del plan de estudios 2012 al valorar la educadora en servicio intervención docente de las estudiantes en formación del octavo semestre.

Para esta investigación se tomó el 100% de las alumnas del octavo semestre en el ciclo escolar 2016 – 2017, conformado por 50 estudiantes.

Para recuperar información se consideraron dos herramientas de recolección de datos, a) se diseñó un instrumento de valoración acorde al enfoque metodológico en el desarrollo

de competencias conformado por niveles de desempeño de la intervención docente, con una lista de cotejo implementando la taxonomía socioformativa, b) se analizó el diario de observación de la educadora, implementando una tabla de frecuencia tomando como punto de referencia las competencias profesionales del perfil de egreso vinculándolas con la misma taxonomía. A continuación, se presentan algunas características observables en cada nivel de logro desde la socioformación:

- Receptivo: Desempeño con nociones de las cosas y reproducción de herramientas sin comprensión.
- Resolutivo: Desempeño con conceptos y herramientas con comprensión y problemas sencillos.
- Autónomo: Desempeño con autonomía cognitiva y abordaje de problemas con análisis y argumentación.
- Estratégico: Desempeño con base en estrategias, la creatividad, la antropoética y el abordaje de problemas inter y transdisciplinarios (Tobón, 2013 c).

Los resultados encontrados fueron analizados de forma descriptiva implementando un tratamiento estadístico de histograma y distribución de frecuencias, el histograma es una gráfica de la distribución de un conjunto de datos. Es un tipo especial de gráfica de barras, en la cual una barra va pegada a la otra, es decir no hay espacio entre las barras. Cada barra representa un subconjunto de los datos, con ella se muestra la acumulación o tendencia, la variabilidad o dispersión y la forma de la distribución de resultados, mediante un histograma se puede mostrar gráficamente la distribución de una variable cuantitativa o numérica. Los datos se deben agrupar en intervalos de igual tamaño, llamados clases.

En la aplicación del instrumento de la valoración de la intervención docente de las estudiantes por medio de la lista de cotejo, se identificó que las alumnas son valoradas con puntuaciones muy altas, sin dar alguna observación puntual al trabajo, (ver tabla 1) en la valoración el mayor porcentaje se ubica en el nivel estratégico, que es el más alto.

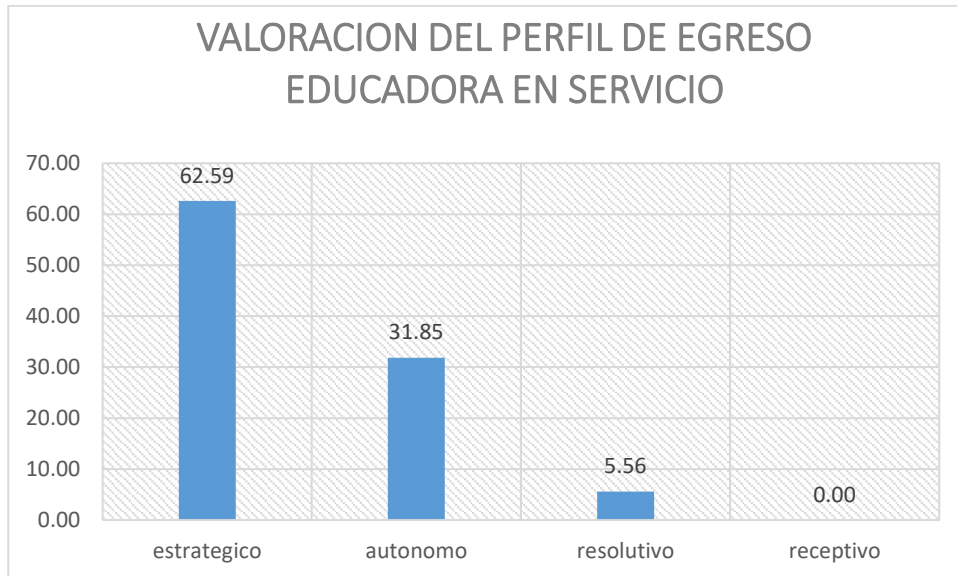


Tabla 1. Se percibe el porcentaje mayor en el nivel estratégico que describe la capacidad para resolver problemas inter y transdisciplinaria.

En una gráfica lineal aparece la línea descendente de acuerdo con los porcentajes (ver tabla 2).



Tabla 2. En el gráfico se identifica el porcentaje mayor en el nivel estratégico.

Esto nos permite identificar mejoras objetivas en la valoración a las alumnas en formación. La segunda herramienta de indagación fue la valoración del diario de observaciones, esta se hizo considerando una tabla de frecuencias donde se ubicaban las competencias profesionales implementando la misma taxonomía, los resultados fueron diversos (ver tabla 3):

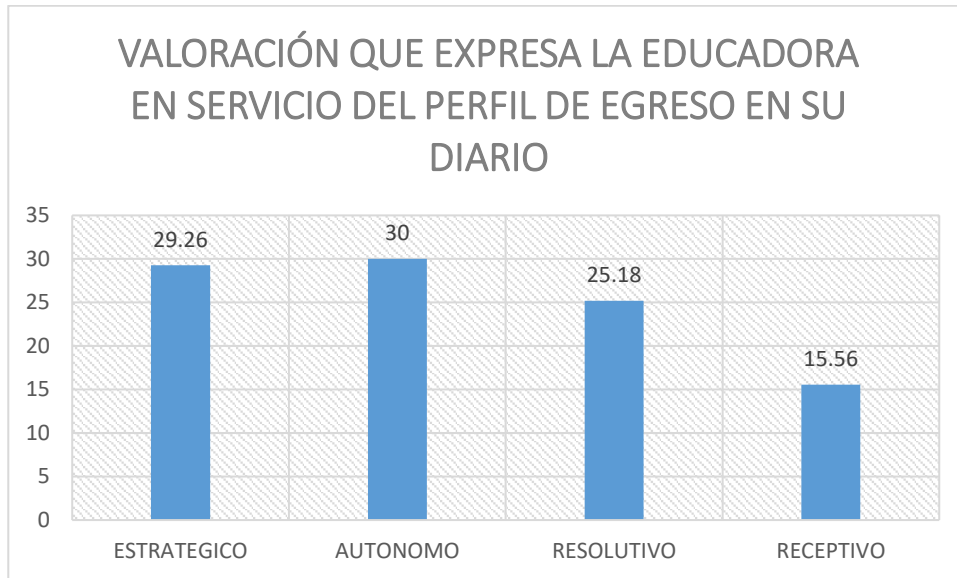


Tabla 3. En esta tabla se observa el mayor porcentaje en el nivel Autónomo.

Es interesante identificar que a pesar de medir las mismas competencias al mismo tiempo con diferente instrumento se diversificara tanto los resultados, el mayor porcentaje se ubica en el nivel Autónomo que señala la capacidad de desempeñarse con autonomía cognitiva y análisis y argumentación de los problemas del contexto.

En la gráfica lineal se observa de forma horizontal, teniendo porcentajes en todos los niveles de la taxonomía.

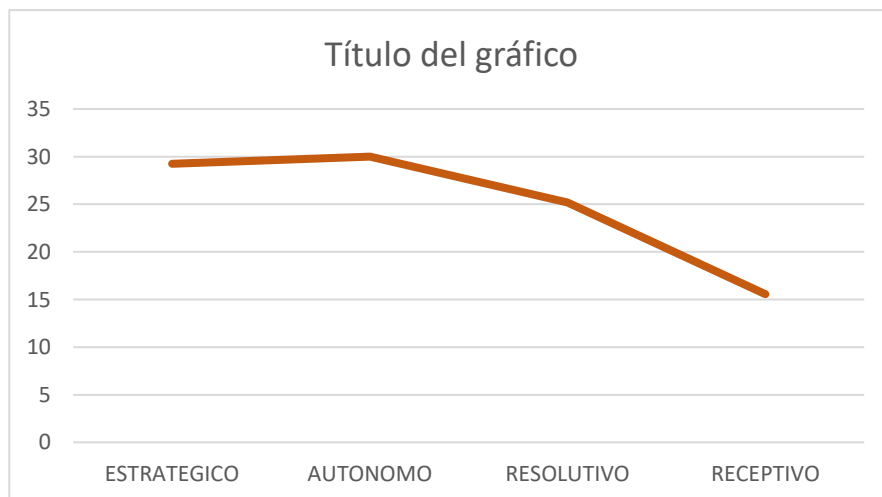


Tabla 4. En esta gráfica lineal se percibe de forma horizontal, existen porcentajes en todos los niveles.

Desde la parte descriptiva se percibe una ligera correlación solo en uno de los niveles de valoración de la taxonomía socioformativa, de las competencias del perfil de egreso (ver gráfica 6) y no en los otros tres, por tanto, se podría inferir que la información del diario y en la observación son independientes. Por otro lado, se puede verificar mediante la prueba de hipótesis y la interpretación de la regla de Cramer (ver tabla 5) que las variables X (diario), como Y (tabla de evaluación) presenta una correlación de mediana a baja, ya que el indicador de Cramer en la mayoría de los casos es inferior a 0.5. Cabe mencionar que se consideró la población total del grupo de estudio.

Tabla 5. variables.

Competencia	Chi <sub>2</sub>	Cramer's
1	11.423	0.43633
2	13.215	0.47328
3	21.305	0.62813
4	2.1089	0.19948
5	8.16	0.39238
6	2.2507	0.20048
7	1.677	0.17461
8	12.408	0.48385
9	8.802	0.40005

Elaboración propia.

La población que se tiene en el octavo semestre de la licenciatura son 50 alumnas, se consideraron la evaluación de estudiantes, así como 50 diarios de las educadoras en servicio.



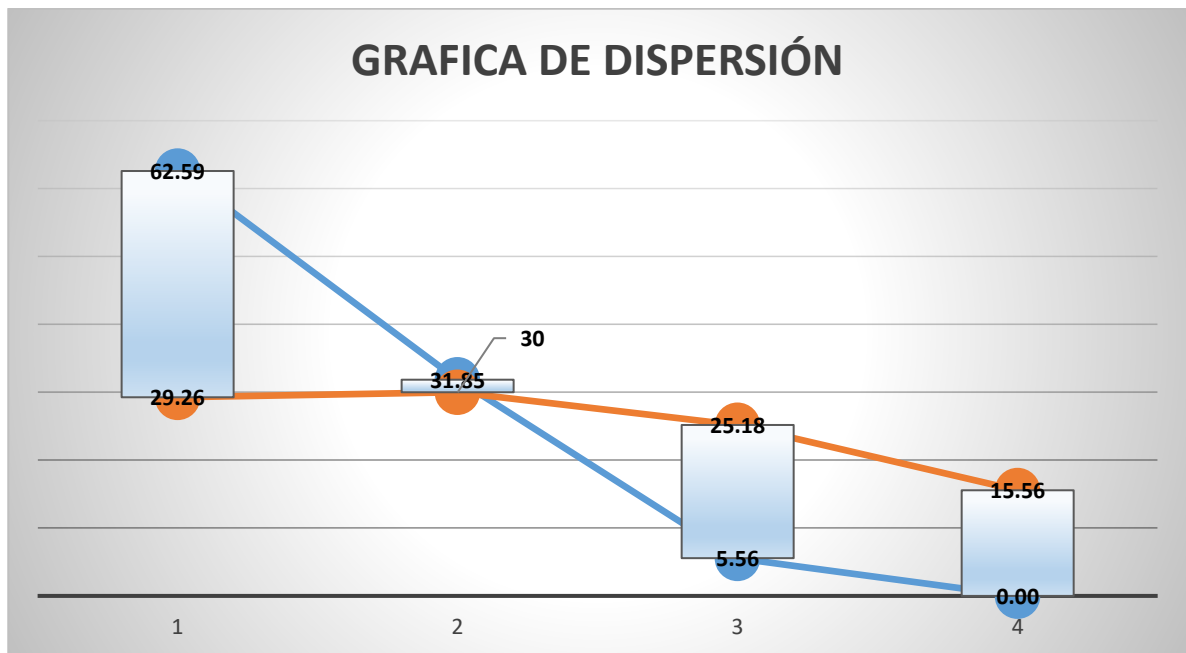


TABLA 6. En este gráfico se percibe la correlación entre los dos procesos de valoración del perfil de egreso con dos instrumentos diferentes.

## Conclusiones

Se obtuvieron resultados que nos dan la certeza que interpretar el perfil de egreso requiere de una preparación académica que brinde las herramientas para apoyar en el proceso de formación inicial de las licenciadas en educación preescolar.

Definitivamente el diario de observación es fundamental en el apoyo académico de las educadoras en servicio a las estudiantes en formación, ya que en esta herramienta se expresan de manera más integral el proceso que lleva, así como las necesidades a fortalecer como futura docente.

Este trabajo se podría fortalecer implementando una estrategia de análisis y reflexión de las observaciones realizadas a la intervención docente para el fortalecimiento del perfil de egreso.

Esto da pauta de implementar un taller de preparación para educadoras en servicio que subsane las necesidades detectadas en este estudio.

Una posible ruta para diseñar este trabajo académico es implementar el enfoque de acompañamiento académico (Coaching académico) que consiste en un trabajo sistemático, profesional, de orientación, herramienta para el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, orientación puesta en práctica necesaria en la labor de la formación docente que inicia con la explicación de metas y objetivos para el desarrollo de competencias profesionales

Las educadoras en servicio realizan un apoyo fundamental en la formación inicial de los alumnos y es en su plantel donde se realizan las practicas docentes , un espacio donde los estudiantes se responsabilizan de un grupo de niños para concretar las competencias profesionales que se van desarrollando a lo largo de la carrera, una de las funciones del docente en servicio es dar un acompañamiento, al orientar las actividades y transmitir su experiencia para mejorar la calidad del trabajo frente al grupo.

El proceso formativo al guiar y orientar la práctica por medio del acompañamiento de un docente con experiencia y conocimientos en el ámbito de la educación, es desarrollar un proceso reflexivo en la reconstrucción de nuestra práctica pedagógica, el mejoramiento del trabajo docente a partir de la evaluación de la práctica educativa, reconocer las debilidades y fortalezas, desarrollar competencias que se fortalezcan en un contexto real, una actuación competente del estudiante en formación y que trascienda al terreno profesional.

## Referencias

- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Canavos, G. C., & Medal, E. G. U. (1987). *Probabilidad y estadística*. McGraw Hill.
- Cramer, H., & Cansado, E. (1953). *Métodos matemáticos de estadística* (No. QA276. C72 1970.). Aguilar.
- Cruz, E. M. (2007). Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
- Gilles, F. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós, México.
- Melich, J. C. (1996). *Las formas simbólicas de la acción educativa*. Melich, *Antropología simbólica y acción educativa*, col. Papeles de pedagogía, Buenos Aires/México: Paidós.
- Mirón, B. S., & Mundina, J. B. (2014). *Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra E Interpersonales (Educational Coaching: A Model For The Development Of Intra And Interpersonal Skills)*. *Educación Xx1*, 17(1), 221.
- SEP. Secretaria de educación pública, 2012 Plan de estudios Reforma curricular Licenciatura en educación preescolar Fundamentación. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx>.
- Terrón, F. J. M. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. AJ Dipp y A. Barraza (Coords.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*, 14-24.
- Tobón, S., & Rojas, A. C. N. (2013). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN*, (58), 27-40.
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC-ANEP-OEI, Montevideo.
- Villafranca, P. L., & de Travesedo, R. G. (2016). *Coaching académico para adquirir competencias profesionales. Estudio de caso en la Universidad de Málaga*. *Opción*, 32(10).

# COMPARACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE GUADALAJARA

Mario Ángel-González  
mario.angel@academicos.udg.mx  
Francisco Javier Pedroza-Cabrera  
fjpedroz@correo.uaa.mx  
Claudia Liliana Vázquez-Juárez  
claudia.vazquezjuarez@ensj.edu.mx  
Universidad de Guadalajara,  
Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Escuela Normal Superior de Jalisco

## RESUMEN

Para evaluar repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas, se diseñó un estudio transversal analítico. A muestra estratificada de cada una de las cuatro escuelas investigadas, se aplicó cédula de datos sociodemográficos y académicos, así como pruebas para evaluar tres precurrentes y comprensión lectora, se utilizó análisis descriptivo y  $\chi^2$ . De 67 estudiantes, 70.1% fue del sexo femenino, con edad promedio de 21.5 años con un mínimo de 17 años y máximo de 34; en cuanto al promedio de calificaciones de los participantes fue de 89.87 con una máxima de 98 y mínima de 74; 91%, solteros, la mayoría sin ocupación pagada (53.7%). En los precurrentes los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron calificaciones promedio mayores a los estudiantes de las otras Normales, en el 1, (reconocimiento de palabras) con 51.83% de respuestas correctas; el 2 (reconocimiento de frases) con 77.33% y; precurrente 3 (uso de léxico) con 76.6% encontrando diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones. No fue así en comprensión lectora siendo los estudiantes de la ENSJ quienes obtuvieron el porcentaje de respuestas correctas más alto con 49% aunque no se encontró diferencias estadísticamente significativas con el resto de los estudiantes de las diferentes instituciones en comprensión lectora.

## Palabras clave

Repertorios precurrentes, comprensión lectora, normalistas.

## Introducción

La comprensión lectora es el *pilar* de los procesos educativos en el nivel superior y del autoaprendizaje, es por esto que la lectura de textos académicos es una de las estrategias más utilizadas por los profesores en las instituciones educativas para propiciar el contacto de los estudiantes con los contenidos disciplinares (Arroyo *et al.*, 2007), asimismo la educación relacionada con la formación científica y tecnológica, se considera un factor clave en el desarrollo del país, ya que puede incidir en la reversión del desempleo, la

exclusión social y el abatimiento de elementos que generan bajos índices de desarrollo (Acuña *et al.*, 2013), diferentes autores afirman que lo que necesitan los estudiantes para potenciar su aprendizaje es desarrollar competencias para ser lectores eficientes (Acuña *et al.*, 2013; Arroyo *et al.*, 2007; Morales-Chávez *et al.*, 2010; Irigoyen *et al.*, 2013).

No obstante, la importancia de la comprensión lectora, Irigoyen *et al.* (2013) concluyen a partir de los resultados encontrados en diferentes trabajos de investigación, que el bajo nivel de comprensión lectora que evidencian los resultados de las evaluaciones en los niveles básicos, persiste en los niveles de educación superior. A pesar de que las autoridades gubernamentales reconocen lo importante que es el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y que los Planes y Programas de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011a y 2011b), contemplan contenidos y acciones para conseguir este objetivo, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales sugieren que los estudiantes en todos los niveles educativos no leen comprensivamente ya que, los estudiantes mexicanos presentan rezagos importantes que obstaculizan alcanzar niveles deseables para un país como el nuestro (Zarzosa y Martínez, 2011).

Las evaluaciones internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han encontrado que los mexicanos que cursan la enseñanza básica presentan niveles paupérrimos en competencias de lectura, (OCDE, 2001, 2003, 2009, 2011). Dichas deficiencias se han observado en evaluaciones realizadas a estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en psicología de dos universidades públicas de México, en las que se encontró que los estudiantes tienen capacidad deficiente en comprensión lectora, específicamente en lectura de gráficos, la argumentación con base en la información contenida en un texto y la comunicación de ideas complejas (Mares *et al.*, 2009; Irigoyen *et al.*, 2009).

## Marco teórico

El análisis de la comprensión lectora desde la perspectiva interconductual tiene sus orígenes en la propuesta teórica de Kantor (1968, 1977). Este autor afirma que el lenguaje constituye formas específicas de comportamiento ajustativo ya que las interacciones lingüísticas componen ajustes complejos en situaciones y circunstancias específicamente humanas como es la lectura de un texto. Kantor (1977), distingue dos tipos de interacciones lingüísticas, las referenciales y las simbólicas.

Fuentes y Ribes (2006) afirman que la comprensión lectora puede estar conformada por tres momentos. En el primero, el escritor se comporta ante el estímulo sobre el cual escribirá; por ejemplo, el escritor escucha algo como una pieza musical, un discurso o contempla una obra de arte, un paisaje. En el Segundo momento, el escritor escribe un texto acerca del estímulo ante el cual se comportó. Cuando el escritor escribe el texto transforma para el lector las contingencias que se establecieron cuando él interactuó con el estímulo. El escritor sustituye las contingencias originales para el lector potencial, lo que permite que el texto se constituya en un objeto de estímulo auxiliar o en un objeto de estímulo de ajuste para el lector potencial. Finalmente, el tercer momento se presenta cuando el lector lee comprensivamente el texto. En otras palabras, el lector ha de interactuar sustitutivamente a través del texto.

Las interacciones psicológicas, incluyendo a la comprensión lectora, pueden tener lugar en cinco niveles funcionales mencionados por Ribes y López (1985), el contextual, suplementario y selector corresponderían a interacciones situacionales mientras que el nivel sustitutivo referencial y no referencial correspondería a interacciones extra situacionales y transituacionales respectivamente.

De acuerdo con Fuentes (2007), en la lectura comprensiva, como en cualquier interacción lingüística, la mediación se lleva a cabo gracias a que tanto el escritor como el lector responden convencionalmente al objeto de estímulo de ajuste. La respuesta convencional, a diferencia de la respuesta perceptiva que se ejecuta situacionalmente ante el estímulo sobre el que trata el texto aun cuando puede compartir algunas dimensiones funcionales, permite al lector desligarse de la situacionalidad del objeto de estímulo auxiliar y poder comportarse convencionalmente respecto al objeto de estímulo de ajuste no presente o aparente en la situación interactiva.

En la lectura comprensiva es central que el lector interactúe con las características funcionales del texto relativas al objeto de estímulo. Podemos identificar tres características principales: 1) el comportamiento del lector debe ser lingüístico; 2) el comportamiento del lector debe ser pertinente al objeto de estímulo del texto; y 3) el comportamiento del lector debe ser funcional respecto a la modalidad del texto.

De acuerdo a Fuentes (2005), el primer repertorio Precurrente es el repertorio léxico, el cual es relativo al vocabulario que constituye el texto. En este repertorio se pueden incluir dos competencias, la primera es reconocer las palabras "clave", identificando su significado en el contexto en que se usan, que incluye el reconocimiento de palabras clave

aisladas y de palabras clave incluidas en las frases textuales y la segunda es usar las palabras clave, identificando el uso de esas palabras en frases no literales respecto del texto, pero formuladas sobre el mismo objeto de estímulo.

El segundo repertorio es el temático, relacionado con el dominio en el que se inserta el objeto de estímulo sobre el que trata el texto. Corresponde a un dominio determinado del conocimiento. Cuando el individuo posee un repertorio temático puede hablar o escribir sobre el objeto de estímulo correspondiente al tema, cuando lee o escucha puede hablar sobre él, puede reconocerlo, relacionarlo, de acuerdo o en desacuerdo con lo que la otra persona describe o argumenta. Poseer un repertorio temático significa que el individuo puede interactuar lingüísticamente con los objetos o eventos propios del tema trascendiendo sus características físicas aparentes, e independientemente de su presencia física. El repertorio temático es producto de la historia lingüística del individuo con ciertos objetos o eventos.

El tercer repertorio es el instrumental que corresponde a competencias generales y específicas a la modalidad del texto. La delimitación de estas acciones, realizadas durante la lectura comprensiva, depende de la conceptualización de la comprensión lectora. Fuentes y Ribes (2001), consideran que la lectura comprensiva se centra en las competencias instrumentales correspondientes a las características funcionales del texto.

### **Elementos de la comprensión lectora**

Para que la lectura tenga como producto la comprensión es necesario, más no suficiente leer textualmente, por lo que leer comprensivamente, se refiere a que el lector responde a las propiedades convencionales del texto, como estímulo que se relaciona con objetos y eventos naturales y lingüísticos diversos, y con las prácticas conductuales correlacionadas. Al tener el lector una respuesta convencional respecto al texto que media el contacto con el objeto, dicho comportamiento convencional permite que el lector se desligue de la situación del objeto de estímulo de ajuste no presente o aparente en la situación interactiva (Ribes y López, 1985; Ribes, 1990).

En cuanto a los textos, Fuentes (2005), menciona que existen tres modalidades. En la modalidad actuativa, el escritor requiere que al leerse se realice respecto al texto. Mediante un texto actuativo el escritor requiere que al leerse se haga algo respecto de él y con él. La segunda modalidad es la constativa, en la que el escritor describe, narra o menciona objetos u eventos extra situacionales. En este tipo de textos, el escritor escribe,

narra, menciona o muestra objetos, acontecimientos, propiedades, secuencias de eventos, etc. Estos textos siempre tienen pertinencia extra situacional. La modalidad definicional, presenta relaciones simbólicas o lingüísticas que ejemplifican o requieren del cumplimiento de criterios normativos para ser comprendidos. El objeto de estímulo de estos textos tiene pertinencia transituacional.

## Metodología

### Transversal analítico

- **Escenario.** La aplicación de los instrumentos se realizó en las aulas de los estudiantes participantes. Se les invitó a participar explicándoles el objetivo de la investigación y a quienes aceptaron participar se les solicitó firmar el consentimiento informado.
- **Participantes.** De cada una de las instituciones de educación superior se tomó una muestra representativa de estudiantes reclutados por oportunidad de acuerdo con los criterios de inclusión. 67 estudiantes agrupados de la siguiente manera: 13 en Educación Física, 18 en Educación Primaria, 16 en Educación Secundaria, 20 en Educación Preescolar. Se tomó en cuenta que los estudiantes fueran alumnos regulares en la Institución de Educación Superior de procedencia, que aceptaran participar voluntariamente en la investigación y que firmasen el consentimiento informado. Se excluyeron a los participantes que no contestaron la totalidad de las pruebas y a quienes una vez iniciado el estudio decidieron no continuar participando.
- **Instrumentos.** Se diseñó una ficha de identificación para datos sociodemográficos. Los instrumentos para las evaluaciones de los tres repertorios precurrentes y de la comprensión lectora fueron elaborados exprofeso, basados en la teoría interconductual.

De varios acervos se construyó un texto integrado por 1,577 palabras distribuidas en cuatro cuartillas con letra Times New Roman, de 12 puntos con interlineado de 1.5. En cuanto a la modalidad funcional del texto fue de tipo constativo en el cual se menciona, describen o narran objetos o eventos extra situacionales. La competencia que el lector debe tener para comprender estos textos es la imaginativa, ya que implica reconocer el episodio mencionado, narrado o descrito, comportándose extra situacionalmente, esto es como si estuviera en la situación, es decir, imaginando.



La prueba para el repertorio precorrente reconocimiento de palabras, consistió en una evaluación con dos columnas: una con 10 palabras clave y la otra con 12 definiciones, 10 opciones correspondientes a las 10 palabras clave y dos distractores. La segunda parte evaluó el precorrente reconocimiento del léxico en frases, dicha prueba también con dos columnas: una con 12 frases literales del texto y la otra con 10 frases parafraseadas, se les indicó a los participantes que relacionaran 10 frases literales con su correspondiente paráfrasis. La tercera parte evaluó el precorrente uso del léxico, consistió en 10 frases incompletas, no literales al texto, y un listado de 12 palabras clave al final de la hoja con las que podían completar las frases. La prueba de comprensión lectora, consistió en una evaluación de competencias extra situacionales constituida por 15 reactivos sobre situaciones cotidianas relacionadas con el contenido del texto. El participante tenía que identificar la respuesta correcta de entre tres opciones, lo que requirió establecer relaciones entre fragmentos de un texto y situaciones particulares ajenas al mismo.

### **Procedimiento**

Se aplicaron las pruebas en una sesión. En un primer momento se entregaba a los participantes el texto, al terminar de leerlo se les retiraba y se solicitaba que respondieran las pruebas para los precorrentes, sin poder revisarlo. Se volvía a entregar el texto a los participantes para que respondieran la prueba de comprensión lectora, el participante podía consultar el texto las veces que fuera necesario, al contestar el instrumento. No hubo tiempo límite para la lectura del texto ni para contestar el instrumento, no obstante, el tiempo promedio de respuesta del instrumento por parte de los participantes fue de 50 minutos. El instrumento se calificó de acuerdo con el número de aciertos de los participantes.

### **Análisis de la información**

Se calificaron los instrumentos, se codificaron y capturaron SPSS versión 20.0. Enseguida. Se realizaron análisis descriptivos por medio de medidas de distribución y variabilidad, como promedio, desviación estándar y frecuencias simples. Así también se realizaron pruebas estadísticas de asociación como  $\chi^2$ , se tomó como estadísticamente significativo un valor de p menor o igual a 0.05.

### Consideraciones éticas

Se consideró el anonimato y la confidencialidad, así como la libertad de participar y retirarse del estudio cuando lo desearan sin ningún problema académico. Se les informó que quien estuviera interesado en sus resultados, podría solicitarlos al investigador principal.

### Resultados

Se observó que el promedio de edad fue de 22.5 años con un mínimo de 17 y máximo de 50 con desviación estándar de 5.3. Mientras que el promedio de calificaciones escolares del semestre previo, fue de 89.4 con una máxima de 99 y una mínima de 74. Por otro lado, en la Tabla 1 se puede observar que la mayoría de los participantes eran solteros al momento del estudio (85%), seguidos por el porcentaje de casados (10.2%). En cuanto a la distribución de la muestra por sexo, siendo el femenino el de mayor porcentaje con el 70.1%. Al realizar la distribución de los participantes de acuerdo a las licenciaturas que cursan, los datos muestran que la licenciatura en Educación preescolar aportó el mayor número de participantes con 22. Los estudiantes con actividad remunerada son la mayoría (53.7%).

**Tabla 1.**  
**Datos sociodemográficos de los estudiantes**

		Frecuencia	Porcentaje
<b>Estado civil</b>	Soltero	61	85.0
	Casado	5	10.5
	Viudo	1	1.5
<b>Sexo biológico</b>	Masculino	20	29.9
	Femenino	47	70.1
<b>Licenciatura participantes</b>	Educación preescolar	20	29.8
	Educación primaria	18	26.8
	Educación secundaria	16	23.9
	Educación física	13	19.5
<b>Ocupación pagada</b>	Si	31	46.3
	No	36	53.7

Fuente: Cédula de datos sociodemográficos diseñada por el investigador para esta investigación. N= 67.

Podemos observar en la Tabla 2, la forma en que se concentran los datos referentes a la escolaridad del padre de los estudiantes que componen la muestra, encontrándose que la mayoría de los progenitores varones se agrupan el nivel educativo de secundaria y de licenciatura, con una frecuencia de 42 (28.6%) y 41 (27.9%) respectivamente. En cuanto a la escolaridad de la madre podemos observar que los datos se agrupan diferente respecto de la escolaridad de los padres, ya que las madres en su mayoría (32.7%) completó la enseñanza secundaria, mientras que 32 de ellas (21.8%), adquirió el grado de licenciatura.

**Tabla 2**  
***Escolaridad del padre y la madre de los participantes***

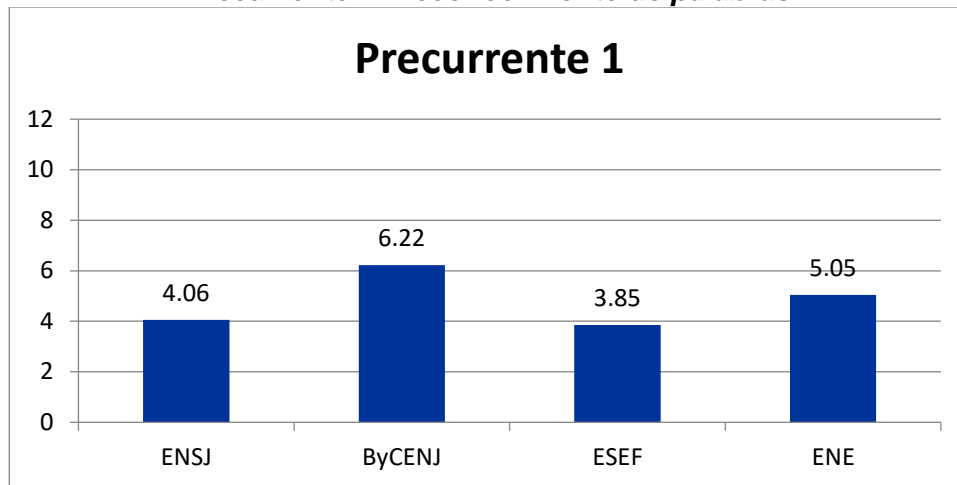
	Padre		Madre	
		Porcentajes		Porcentajes
<b>Ninguno</b>		2.0		1.4
<b>Primaria</b>		10.9		17.0
<b>Secundaria</b>		28.6		32.7
<b>Preparatoria</b>		21.1		18.4
<b>Licenciatura</b>		27.9		21.8
<b>Posgrado</b>		9.5		6.8
<b>Otro</b>		0		2.0
<b>Total</b>		100		100

Fuente: Cédula de datos sociodemográficos diseñada por el investigador para esta investigación. N= 67.

### **Evaluación de precurrentes**

En la figura 1 se presentan los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba del primer recurrente denominado Reconocimiento de Palabras, los resultados están agrupados por instituciones participantes. Podemos observar que los estudiantes con el promedio más alto son los estudiantes de la ByCENJ con un promedio de 6.22, mientras que los estudiantes de la ESEF obtuvieron el menor promedio de 3.85.

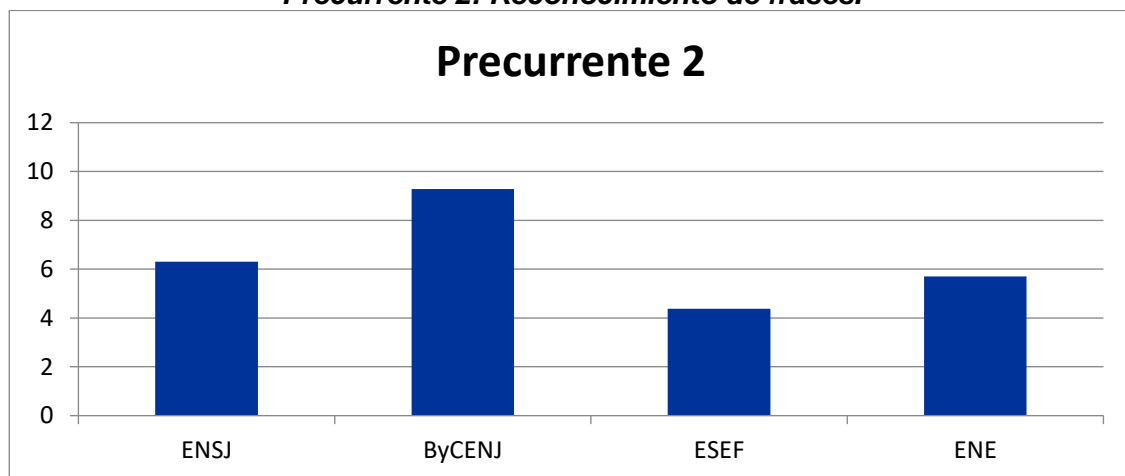
**Figura 1.**  
**Promedio de calificación por institución de la prueba**  
**Precurrente 1: Reconocimiento de palabras.**



Fuente: Evaluación de Precurrentes parte 1: Reconocimiento de palabras. N= 67.

En cuanto a los resultados de la prueba correspondiente al precurrente 2 denominado Reconocimiento de frases, los estudiantes de la ByCENJ obtuvieron el promedio más alto con respecto a los estudiantes de las otras instituciones, mientras que los estudiantes del Centro Universitario de Tonalá fueron los que obtuvieron el promedio más bajo. Los promedios fueron de 9.28 y 3.54 respectivamente (figura 2).

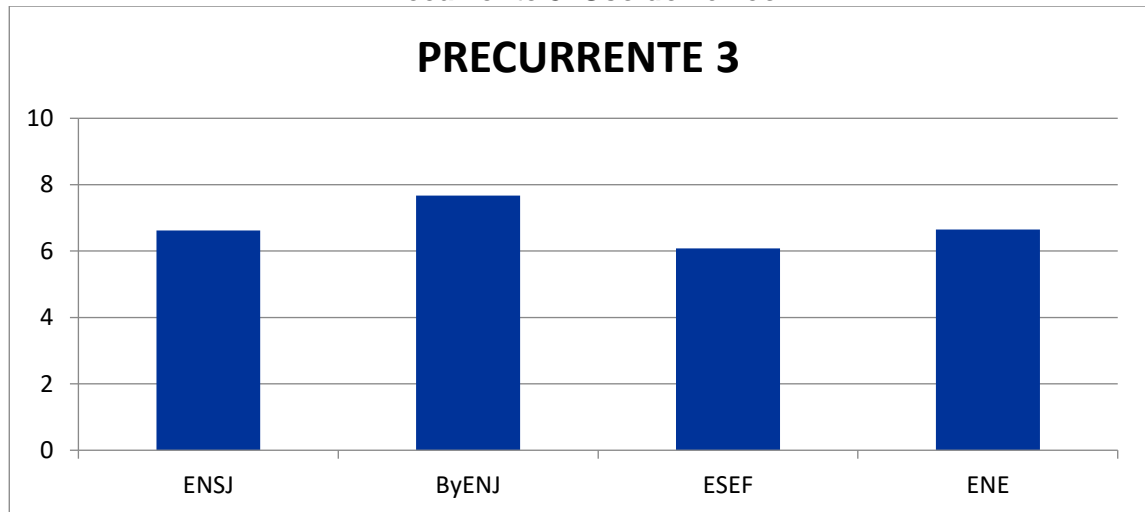
**Figura 2**  
**Promedio de calificación por institución de la prueba**  
**Precurrente 2: Reconocimiento de frases.**



Fuente: Evaluación de Precurrentes parte 2: Reconocimiento de frases. Instrumento diseñado por el investigador. N= 147.

En la figura 3 se puede observar los promedios que los estudiantes alcanzaron, agrupados por institución. En estos resultados el promedio más alto (7.67) es obtenido por los estudiantes de la ByCENJ y el promedio más bajo fue el de los estudiantes de la ESEF (6.08). Esta es la evaluación en la que se puede observar menor distancia entre el promedio más bajo con relación al promedio más alto.

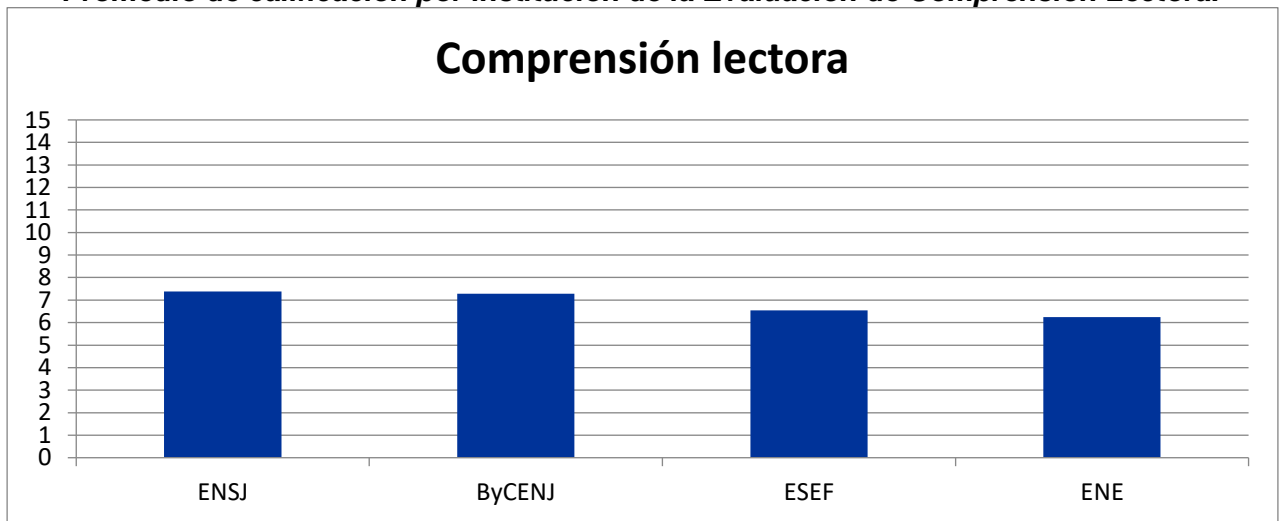
**Figura 3**  
**Promedio de calificación por institución de la prueba**  
**Precurrente 3: Uso del léxico.**



N= 67 Fuente: Evaluación de Precurrentes parte 3: Uso del léxico. Instrumento diseñado por el investigador.

Por otro lado, en cuanto a la Evaluación de Comprensión Lectora se observa una diferencia de una décima entre los resultados con mayor puntaje entre los promedios, la ENSJ alcanzó un promedio de 7.38 mientras que la ByCENJ 7.28 y la institución con menor promedio fue la ENEJ con solamente 6.25 (figura 4).

**Figura 4**  
**Promedio de calificación por institución de la Evaluación de Comprensión Lectora.**



Fuente: Evaluación de Comprensión Lectora. Instrumento diseñado por el investigador. N= 67.

**Tabla 3**  
**Diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la ByCENJ y los de las otras instituciones**

ByCENJ VS	Precurrente 1		Precurrente 2		Precurrente 3		Comprensión Lectora	
	F	p	F	p	F	p	F	p
<b>ENSJ</b>	7.183	0.011	10.349	0.002	3.419	0.073	0.026	0.871
<b>ESEF</b>	15.599	0.000	24.038	0.000	4.501	0.042	1.008	0.323
<b>ENEJ</b>	6.180	0.017	7.010	0.011	0.752	0.390	0.445	0.508

Nota: ENSJ= Escuela Normal Superior de Jalisco; ESEF= Escuela Superior de Educación Física; ByCENJ= Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; ENEJ= Escuela Normal de Educadoras de Jalisco. N= 67.

Para realizar comparaciones entre las diferentes Escuelas Normales, se hizo una comparación con la prueba ANOVA de un factor entre el total de aciertos de los precurrentes 1, 2 y 3. Así como para comprensión lectora. Se encontró que había diferencias estadísticamente significativas entre ellas ( $F=17.478$ ,  $gl=2$ ,  $p< 0.000$ ).

Posteriormente se realizó la prueba post hoc de Scheffe para identificar entre que condiciones había esas diferencias. Se encontró que había diferencias entre los estudiantes normalistas y los estudiantes universitarios ( $p < .000$ ). Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los estudiantes normalistas y los universitarios tanto de pregrado como de posgrado.

## Discusión

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes agrupados por institución de educación superior, aun cuando no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, podemos observar que aquellos que puntúan más alto en la prueba de comprensión lectora con un promedio de 7.38 aciertos de 15 posibles, son los que estudian en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), seguidos por los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) con una puntuación promedio de 7.28, lo cual puede deberse a que los estudiantes de la ENSJ son de la especialidad de español, lo que pudiera explicarse debido a que, por su especialidad tienen que realizar una serie de lecturas de diferentes géneros literarios para cumplir con los contenidos de la asignatura de español de la secundaria, mientras que los estudiantes de la ByCENJ tienen que realizar una serie de lecturas con naturalezas de contenido diversas ya que ellos tienen que aprender de todas las asignaturas que se imparten en la escuela primaria en la que serán maestros.

En cuanto a que los estudiantes de la ByCENJ que fueron los que puntuaron más alto en las pruebas de precurrenente 1, precurrenente 2 y precurrenente 3 al compararlos con los puntajes alcanzados por los estudiantes de las otras instituciones de educación superior que participaron en el estudio si se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo cual sugiere que al realizar lecturas en textos constativos de contenidos diversificados en cuanto a la naturaleza disciplinar de su contenido desarrollan habilidades precurrentes más efectivas que aquellos estudiante que realizar lecturas en textos constativos menos diversificados en cuanto a su contenido disciplinar, ya que las actividades de enseñanza que realizan los docentes para que los estudiantes aprendan son similares en cuanto que prevalecen las clases expositivas y en las que los estudiantes tienen un comportamiento pasivo y solo se les pide interactuar con los materiales, el docente y el contenido en los niveles funcionales no convencionales.

Es relevante comentar que los estudiantes que puntuaron más bajo en los promedios de todas las pruebas que componen el instrumento aplicado, fueron los estudiantes de la Escuela Superior de Educación física, lo cual puede explicarse porque la interacción que tienen los estudiantes con los textos constativos es de un tiempo menor, ya que un cantidad mayor de contenidos disciplinares son enseñadas en las canchas porque es necesario que las experimenten de forma física lo que limita las interacciones no convencionales.

## Conclusiones

Al comparar el desempeño en las diferentes pruebas aplicadas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, destaca el hecho de que la ByCENJ, donde se forman los profesores de educación primaria, presentan un mayor repertorio en los precurrentes 1, 2 y 3, con puntuaciones a favor de la ByCENJ. No obstante, la comprensión lectora, no guarda diferencia estadísticamente significativa, aunque puntúan más alto, los estudiantes de la ENSJ, donde se forman los profesores de educación secundaria; cabe señalar que la escuela que puntúa más cercana a ésta, con sólo una décima de punto es la ByCENJ.

En síntesis, podemos señalar que aun en nivel superior y de acuerdo a los hallazgos de esta investigación, los repertorios de comprensión lectora resultan pobres, esto sugiere intervenciones que incrementen estas habilidades para mejorar la formación profesional en términos generales.



## Referencias

- Acuña, K. F., Irigoyen, J. J. y Jiménez, M. Y. (2013). *La comprensión de contenidos científicos en estudiantes universitarios*. Hermosillo: Qartuppi.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta colombiana de psicología* 10, 2. 31-39.
- Fuentes, T. (2005). *Repertorios precurrentes de la comprensión lectora reconstructiva*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara.
- Fuentes, T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta colombiana de psicología*. 10, 2, 51-58.
- Fuentes, T. y Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 181-212.
- Fuentes, T., y Ribes, E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 2 149-172.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2008). Caracterización de ajustes referenciales con variaciones en el criterio de tarea. *Enseñanza e investigación en psicología*. 13, 2, 339-352.
- Irigoyen, J. J., Mares, C. G., Jiménez, M. Y., Rivas, O., Acuña, K. F., Noriega, J. G. & Rueda, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 71-84.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K. F. y Jiménez, M. Y. (2013). La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 5, 1, 56-70.
- Kantor, J. R. (1968). *An objective Psychology of Grammar*. Ohio: The Principia Press, Inc.
- Kantor, J. R. (1975). Psychological Linguistics. *Mexican Journal of behavior Analysis*. 1, 2, 249-268.
- Mares, G., Hickman, H., Cabrera, R., Caballero, L. y Sánchez, E. (2009). Características de ingreso de los estudiantes de Psicología de la FES Iztacala. En H. Hickman (Coord.): *Psicología Iztacala y sus actores*. México: UNAM.
- Morales-Chávez, G., Hernández-Reyes, M., León, A., Cruz-Alcalá, N. Y Carpio, C. (2010). Efectos de entrenar para cumplir los criterios de congruencia en tareas de ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*, 19, 1, 11-20.

- OCDE (2001), La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- OCDE (2003), Panorama Educativo: indicadores de la OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/31/11/29881539.pdf>.
- OCDE (2009), Información sobre México en PISA, México D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- OCDE (2011), La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el agregado de las escuelas, OCDE. Recuperado de <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/pisa2006.pdf>.
- Peña-Correal, T. E., Ordoñez, S., Fonseca, J. y Fonseca, L. C. (2012). La investigación empírica de la función sustitutiva referencial. En M. A. Padilla y R. Pérez-Almonacid (Editores). *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico/avances y perspectivas*. New Orleans: Part of Presses Universitaires Internationales.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. D. F.: Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- SEP (2011a). Programas de estudio 2011. Educación Básica. Primaria. Sexto grado, D. F., Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español, D. F., Secretaría de Educación Pública.
- Zarzosa-Escobedo, L. y Martínez-Aguilar, M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1). México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 15-30.21 de m

# FORMAS DE PROCESAR LA DIFERENCIA Y EL DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN

Martha Olivia Juárez Roque  
martha.juarez@sepdf.gob.mx  
Dirección General de Educación Normal  
y Actualización del Magisterio

## RESUMEN

Resulta cada día más difícil lidiar con las diferencias en las relaciones con los compañeros de trabajo y con los estudiantes, porque pareciera que no hay espacios para el diálogo, la empatía o simplemente reconocer que el otro guarda un valor como ser humano, ese otro que es el estudiante rechazado por su condición de ser diferente. La formación de docentes reclama de nuevas formas de relación con los estudiantes al reconocer que éstos poseen derechos pedagógicos que otorgan valor a la dignidad como un aprendizaje para ser, convivir, y pensar un mundo más incluyente y participativo que sabe gestionar esas diferencias. El discurso de los derechos humanos irrumpe en la formación inicial ante los cambios que requieren para la convivencia por las relaciones de poder que desde la óptica de los derechos humanos emergen como prácticas políticas en los procesos de formación de docentes de educación secundaria. Dado que el trabajo docente es visto como una práctica eminentemente política resulta necesario re construir las relaciones de poder entre: docentes y estudiantes en lo cotidiano para la construcción de un sujeto de derechos. En esas prácticas que reconocen e incorporan el valor de la diversidad en sus prácticas.

## Palabras claves

Formación en derechos humanos, derechos humanos, formación para la convivencia, formación inicial de docentes.

## Formas de procesar la diferencia y el derecho a la No Discriminación

En México, la educación es un derecho fundamental y desde su origen una estrategia del Estado Nación para instrumentar las relaciones, determina la cultural y otorga oportunidades para reducir las desigualdades entre grupos sociales, hasta hace un siglo significó, una opción para cerrar brechas e impulsar la justicia social. Sin embargo, en los últimos años se hace urgente reconocer la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo garantizar este derecho al ofrecer una educación inclusiva que de acceso a todos. Entonces, se requiere de una educación inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos cotidianamente en el aula, niñas, niños y

adolescentes. Así inicia, el interés que sedimenta este trabajo en particular, en esos desafíos que enfrenta la formación de docentes para abrir los horizontes de análisis y mejorar el clima de las relaciones entre los actores escolares, que en lo cotidiano, se muestran relaciones con poco margen de tolerancia a las opiniones diferentes y dificultan la práctica de inclusión, la causa surge en el aula al momento de convivir y lidiar con la diferencia, porque en la práctica se devela que ni se gestiona ni se reconoce sino que se convive desde el maltrato por cuestiones de identidades o diferencias ideológicas, que rechazan sin causa aparente, discriminan y atentan con el discurso de los Derechos Humanos. Dicha problemática la ubico en las prácticas de la formación inicial de docentes de educación secundaria para la configuración de un sujeto de derechos desde la óptica de los Derechos Humanos.

Se parte del argumento de que la formación en Derechos Humanos es escasa, un área de oportunidad en la formación de docentes, por ello, el interés de revisar y analizar el Estado del Conocimiento sobre investigaciones en: Formación Inicial y Práctica Política, Educación y Derechos Humanos; Formación Ciudadana y Formación para la Convivencia; Derechos Humanos y el Derechos a la No Discriminación. Porque se observa que en la convivencia cotidiana en el aula, existe dificultad para apropiarse de las propuestas curriculares inscritas tanto en los Planes de Estudio 1999, 2011 y en las reformas educativas en México como en el Modelo Educativo 2017; también por el tipo de gestión, que en las últimas políticas educativas se construye, pero muestra que no resuelve. En las prácticas hay problemas para relacionarse con esas diferencias que se presentan en lo cotidiano, dado que se normaliza un trato que discrimina que ni se gestionan ni resuelven, entonces esas diferencias se convierten en hábitos y construyen climas que violentan las relaciones entre la mayoría que rechaza a las minorías.

En esta ocasión, aprovecho este artículo para presentar el informe de resultados sobre la observación que se focalizada en los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria, durante un ciclo escolar. El sentido, observar la práctica desde tres derechos pedagógicos para describir cómo son esas, que fomentan los principios de igualdad, tolerancia y autodeterminación. Para, explorar la posibilidad de apropiación de los formadores del discurso de los derechos humanos y resaltar desde la óptica de los derechos humanos ¿cuáles son esos principios pedagógicos obligatorios y universales que el formador de docentes debe configurar como sujeto de derechos o ciudadano para el Mundo?

[...] los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (Plan de Estudios 2011, educación secundaria)

Esos principios consagrados en los derechos humanos de igualdad, tolerancia y autodeterminación que requiere focalizar la formación de docentes en la práctica, pero resaltando que está inmerso en las políticas públicas que garantizan y protegen al estudiante un trato igualitario, en una relación de poder, como un sujeto de derechos libre para participar, tolerante para la inclusión y reconociendo la valía que posee como ser humano en dignidad para una convivencia democrática.

### Planteamiento del Problema

La temática de formación de docentes se vuelve urgente en la agenda política, por la reflexión sobre las posibilidades del docente para promover y proteger a los estudiantes (niños, niñas y adolescentes) de la desigualdad en el aula, ¿Desde qué enfoque los docentes pueden resolver el problema de la no discriminación en el aula? Lo anterior, por esas recomendaciones de la CNDH por violaciones a derechos humanos atribuidas a conductas del personal docente de educación básica.

La respuesta de la política educativa devela que la solución está en la formación de docentes con nuevas habilidades y competencias (creatividad, idoneidad, sensibilidad, inteligencia socioemocional), con agencia, incluyente y para todos, que no discrimina por ser estudiante indígena, con discapacidad, con opiniones distintas y otros, significa otorgar mayor acceso de los otros, de los invisibles y excluidos de la escuela. La tarea para transformar esa escuela y esa práctica se apuesta al incluir en la formación inicial el trato con la diferencia. Aprender e incorporar saberes de género para replantear la posición política de las mujeres, niñas, niños y adolescentes, “[...] educación para todos: Satisfacción de necesidades básica de aprendizaje” (Jomtien, 1999; Dakar, 2000).

Sin embargo, en la formación de docentes se complejiza por los diferentes modos de convivir y por esa demanda de la sociedad de los docentes para enfrentar transformaciones y abatir desigualdades, por ejemplo, la violencia de género, se hace necesario incorporar temas de relevancia social que derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y “[...] requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística” (Plan de Estudios, 2011). El reconocimiento de estos temas en esa formación de docentes del siglo XXI devela esos aprendizajes relacionados con valores y actitudes; conocimientos y habilidades que se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la prevención de la violencia escolar –bullying– y los derechos humanos.

Revelo del análisis como cambio para la formación inicial y de los profesores de educación secundaria, esos modos de ser docente arraigados en la experiencia o tradición, toda vez que implica, la pérdida de ciertos privilegios, ocultos en añoranzas pedagógicas que sedimentan la práctica docente. En tanto que, de la reflexión ese cambio, se ubica como reto, porque requiere una transformación en la cultura de la educación normal, esos de estructura y sistémicos que poca responsabilidad otorgo a los docentes, pero le atañe.

Otro cambio desde la óptica de los derechos humanos, implica el de reconciliación y reivindicación de generaciones. Reivindicar esos saberes generacionales del normalismo y rescatar la confianza en los formadores de docentes. Y reconciliar saberes, al incorporar en la práctica, esas nuevas formas de ser y aprender que tienen los estudiantes, por ejemplo, competencias formativas para la convivencia que incluye habilidades socioemocionales, digitales y culturales para convivir en la diversidad:

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüísticas (Plan de Estudios, 2011).

Un desafío para la convivencia se devela en la formación inicial, dado que aprender a convivir implica competencias a desarrollar: empatía, relaciones armoniosas de inclusión, trabajo colaborativo con la comunidad para construir en colectivo, nuevas formas de aprender.

## Herramientas teóricas y metodológicas

La metodología seleccionada es de corte cualitativo, un caso de estudio que se centra en describir la práctica, en esas situaciones cotidianas donde se presentan las diferencias. Se apoya en herramientas del enfoque etnográfico para explorar el campo, la observación y la entrevista (semi estructurada), dirigidas a docentes en el aula, dentro de los procesos de formación inicial de la licenciatura en educación secundaria, Plan de Estudios 1999 y Plan de Estudios 2011, en particular, las especialidades de Química, Biología, Física y Formación Cívica y Ética “en el ámbito de la Formación en Derechos Humanos” en el espacio curricular de la Formación Inicial de docentes de educación Secundaria. También se hizo un análisis documental a los materiales de estudio y planes 1999 y 2011 de la licenciatura en educación secundaria y de educación básica. Para describir las condiciones de esa formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos en la formación inicial de docentes y de estudiantes de educación secundaria.

La formación en derechos humanos se devela en la configuración de un sujeto de derechos que incluye, participa y reconoce el valor de sí mismo y que convive con la diferencia. Sin duda, la formación en derechos humanos emerge como una necesidad del siglo para la convivencia, por la compleja situación de la humanidad para poder vivir sin violencia.

Por otra parte, el interés delimitado al análisis de un caso específico, permitió profundizar en la comprensión de la manera en que se presenta el fenómeno desde su particularidad, de lo que se desprende su limitación para generalizar las conclusiones obtenidas hacia otros espacios. Sin embargo, se considera la valía en la forma seleccionada para hacer la indagación porque facilita el identificar con mayor profundidad la complejidad de la problemática analizada, señalando aspectos que tal vez con otro tipo de enfoques resulte difícil visualizar, a la vez que propone algunos esquemas de análisis que hacen susceptibles de ser aplicados para describir la formación para la convivencia a partir del modelo de Basil Bernstein (1996), en los derechos pedagógicos encontrados en las prácticas de inclusión, participación y reconocimiento de sí mismo y la diferencia.

El análisis propuesto es desde el enfoque en derechos humanos, sobre la posibilidad de la formación para la convivencia como práctica de los derechos humanos -en la construcción de una cultura democrática-, que se aleja de la mirada que privilegia el análisis de la problemática curricular o de los procesos de formación como una entidad terminada y preexistente, que se autor reproduce por generación espontánea. También,

se aleja la idea de que la formación en Derechos Humanos se resuelve o suscribe a un espacio curricular. Se valora la propuesta de formación en derechos humanos en su construcción, desde lo transversal, porque se gestiona en lo cotidiano, está sedimentada en la Constitución y Convención Americana de DDHH, implica esos aprendizajes, saberes procedimentales, actitudinales y de cultura. Sin embargo, se observa que, en la práctica, hay poco espacio para el cambio. Entonces, es un reto para la formación de docentes, darle sentido al discurso de los Derechos Humanos en la formación inicial de los docentes para la configuración de un sujeto de derechos. A continuación, se muestra las categorías que configuran un sujeto de derecho a partir de la formación para convivencia como una práctica de los Derechos Humanos.

**Figura 1.**  
**El carácter articulador de la formación para la convivencia**  
**como práctica de los derechos humanos**





En atención a lo anterior, el cuestionamiento al que se pretende dar respuesta con este trabajo es el siguiente:

- Para responder:  
¿cómo aterrizan los procesos de apropiación de la diferencia de clase, de raza, género, de edad y de opinión distinta en los procesos de formación inicial de docentes?

### **Objetivo**

Develar qué la Formación en derechos humanos se construye como proceso y demanda cambios en las prácticas que forman un modo de ser, actuar y convivir, en la formación inicial de la licenciatura en educación secundaria.

### **Prácticas docentes en la formación que etiquetan y discriminan**

Así como resulta difícil para los alumnos, lidiar con la diferencia si no es a través del rechazo y la discriminación, pareciera que lo mismo sucede en la relación educativa que establecen los maestros con sus alumnos. Así se refleja en el siguiente comentario de un maestro cuando se refiere a las razones por las que –desde su perspectiva– el considera que un alumno es discriminado por sus propios compañeros:

Creo que el motivo del rechazo es por su color de piel, ¡una piel muy morena! Yo pienso que es por su origen, una raza mulata; por eso es muy violento ¡es de Guerrero!, por su tipo de costumbres es bien macho, es muy conflictivo porque se siente frustrado con la vida, ya que siente que él hace más esfuerzo que los otros alumnos y merece más beneficios escolares! (E14DFC).

Tal como podemos observar en el fragmento, el comentario que realiza el maestro está teñido de un sesgo discriminador que pareciera justificar el rechazo hacia dicho estudiante cuando lo etiqueta como “violento” y “macho” a partir de sus características relacionadas con su color de piel y origen geográfico.

Desde la perspectiva de otra de las entrevistadas, en los procesos de formación al interior de la normal se viven múltiples situaciones de discriminación a partir de esa tendencia de los maestros a etiquetar a los alumnos, como lo comentó una alumna:

[...] la idea es cuestionar el papel del docente en el aula, porque la verdad es que los docentes discriminan en el aula. Un ejemplo, lo ubico en la incongruencia entre el discurso pedagógico y

lo que hacen en el aula. Como la dificultad para reconocer que los estudiantes somos seres valiosos. La incongruencia está en que se nos dice en la normal que no toquemos a los niños, que no les gritemos, que no los aislemos, que no te burles de ellos, que no hagas un mal comentario delante de ellos, que no los discrimines, pero, aquí en la normal se discrimina porque no hay espacio para ser como uno quiere ser, entonces te discriminan con diplomacia, sin que sea de frente, sino que ponen a los compañeros a que te critiquen (E10AQ).

Como plantea la estudiante la tendencia a etiquetar de parte de algunos de los maestros no solo tiene consecuencias con respecto al alumno que sufre dicho proceso de discriminación, sino que evidencia la contradicción existente entre esa forma de establecer una relación educativa con respecto a lo que debería ser un vínculo pedagógico signado por otro tipo de valores, según la óptica del discurso pedagógico oficial.

El etiquetamiento hacia los alumnos a partir de sus rasgos físicos pareciera ser una práctica cotidiana normal que sin embargo no se queda allí. A partir de otros registros identificamos que ese proceso de etiquetamiento se amplía también hacia los alumnos que poseen determinadas características en sus estilos de vestir que lo diferencian de los demás.

Es el caso de una alumna quien percibe que es rechazada por los maestros al igual que por sus compañeros, quienes la etiquetan porque intenta ser distinta, por su aspecto de moda *dark*. Así lo comenta en el siguiente fragmento:

[...] es un tipo de discriminación que percibo entre los docentes, por mi modo de ser, actuar, vestir y pensar: mi rostro es singular en la escuela, lo que me hace resaltar del grupo, por mi personalidad que proyecta una mujer segura de sí. ¡Porque cuando hablo respondo con claridad! La manera de mostrar que soy libre y ejerzo mi derecho a ser mujer *dark*, por ejemplo (E11AFS).

Tal como plantea la alumna, pareciera que lo que se busca con dichos procesos de etiquetamiento es asegurar el control de comportamientos de los alumnos a fin de preservar un determinado modo de ser maestro que no admite diferencia: “[...] me dicen que por ser *dark* no puedo practicar ni ser maestra, en la clase me llegan a poner los maestros de la normal Superior de ejemplo, pero de lo que no debe ser un maestro, lo dicen por mis perforaciones y tatuajes” (E8AFS).

Las diferencias que resalta la alumna en la escuela, entre los docentes, versan sobre los procesos de socialización en los que se construye un modo de ser docente y que atraviesan a la convivencia, pero en la normal no cabe lo diferente por lo socialmente instituido:

[...] les molesto a mis maestros, les molesta mi rostro, mis perforaciones, mi voz, por mi modo de ser, actuar, pensar y por mi vestuario que es revelador, con ropa sexy que entalla la figura” [y siempre que la veo de color negro]. También, hay dificultad con los docentes porque consideran no apropiado el corte de cabello que es muy moderno, [de lado izquierdo a rapa y un largo fleco de lado derecho que ilumina su rostro por el rojo intenso del tinte] (E11AFS).

En la entrevista, la estudiante dijo que siente ser descalificada frente al grupo, sin que algún compañero destaque el hecho entre los docentes o en el grupo, dado que el trato de desprecio que recibe es por parte de algunos docentes frente a sus compañeros y el motivo es su aspecto físico.

La diferente identidad de la estudiante se ajusta a una lógica que versa sobre la relación con los otros, de rechazo cuando ella se define como distinta, ya que pone en riesgo el orden. Y lo resiente cuando recibe un trato diferente en el grupo, auspiciado por algunos estudiantes que le indican que ella no cabe siendo diferente en la normal, y lo atribuye a lo socialmente instituido, porque siente que en la normal hay un modo de ser docente y estudiante muy instituido, y dado que ella no cabe en ese modelo es rechazada. La desdicha es el desajuste a ese orden, cuando el mundo exterior no corresponde con el interior de la estudiante, es decir, con la identidad que se ha configurado la estudiante de sí misma.

La lógica de la integración relacionada con el despliegue del interés del docente en la conducta del estudiante que separa y rechaza lo distinto, como habito a partir de una estrategia lógica de conducta, pero sin interés de detenerlo. Se devela como una estrategia lógica de interés, por la manera en que el docente suele etiquetar a los

estudiantes en el aula, como práctica cotidiana, se refiere a la normalización con la que suele el docente descalificar a sus estudiantes.

Ahora bien ¿De qué hablan dichos procesos de etiquetamiento? Pareciera que dichos mecanismos tienen el propósito de impedir otra forma de ser maestro y descalifican todo aquello que le ponga en riesgo. Así lo comenta la alumna cuando sigue reflexionando acerca de su experiencia en la normal:

[...] la escuela no está preparada para los alumnos inteligentes con un modo de pensar diferente, simplemente te adaptas a lo que hay; por ejemplo, en la normal los maestros no me dejan ir a las prácticas por mi imagen, que no está acorde con las normas (E11AFS).

Desde la formación inicial se establece un orden que es necesario respetar a fin de asegurar un proceso de integración subjetiva en torno a determinados modelos de enseñantes. El proceso de socialización por el que transitan los estudiantes se consolida con basamentos de lo que debe ser un docente o un estudiante de la normal, de ahí que lo otro no cabe, lo distinto se rechaza

El etiquetamiento se ve como el mecanismo a través de lo cual se impone los márgenes de lo legalmente válido a fin de propiciar determinados modos de subjetivización docente, bajo una lógica de clasificación como ejemplo de lo que no debe ser un docente, a un sujeto con capacidad de agencia porque adorna su rostro. Los tatuajes en los hombros y espalda apenas se aprecian entre los escotes:

[...] en la clase me llegan a poner los maestros de ejemplo de lo que no debe ser un maestro, lo dicen por mis tatuajes. Yo ejerzo mi derecho de disfrutar mi cuerpo y lo adorno”, [sus orejas las adorna con aretes que le cubren la mitad de ellas y en la nariz una arracada de plata. En la lengua en medio muestra orgullosa un piercing (E8AFS).

Los estereotipos del buen y mal alumno se convierten en los límites que establecen lo permitido de lo no permitido en la práctica de los futuros maestros al funcionar de la siguiente manera:

- Al estigmatizar a los sujetos en bueno o malo. La clasificación vista como un factor delimitante y excluyente. Incluso, hay la sensación de que esa exclusión se disfraza a través de una sanción. La dualidad consiste en la exclusión por no cumplir el requisito.
- Al ligar constantemente al aprendizaje con la conducta. Porque pareciera que el docente sólo ve un solo plano de la realidad, lo bueno y lo malo. El estigma de ser buen o mal alumno atraviesa el control y ciertos saberes que nos hace predecir que existe una tradición sedimentada en la escuela normal, subjetivada en el ideal de alumno o de "deber ser" que se va configurando como modelo.

El estereotipo de ser buen o mal alumno nos hace pensar que existe un ideal de alumno o de "deber ser" que se va configurando como modelo. Por ello, se aprecia que en la práctica ser "buen alumno" es un atributo de comportamiento, más que una forma de acceder al conocimiento.

En la escuela, no hay alumnos buenos o malos, sólo son alumnos que no saben. Por eso, mi interés de la clase de hoy, porque les voy a enseñar, bueno les voy a dar los criterios de cómo debe ser un buen alumno. Un buen alumno es comprometido, cumple con sus trabajos, participa y se controla (DBO15).

La idea del bueno y malo abarca más allá del conocimiento, porque emerge la conducta como un elemento a regular. Asimismo, pareciera que la noción que prevalece entre los docentes es que los buenos alumnos son los que se manejan bajo los mecanismos de disciplina y control que implementa la escuela para que funcione la organización: "[...] hay alumnos muy malos, muy traviesos, a esos si no los pones a hacer algo se distaren. (...) participan, pero sólo sí se les manda" (DBO15). En contra oposición al docente, una estudiante opina que los buenos alumnos son los que no están mal:

[...] para mí, lo que he visto en la escuela secundaria cuando práctico es que los buenos alumnos son lo que no están mal, ¡me refiero a los que aprenden! ¡pero sobre todo los que se portan bien, los que no dan problemas porque obedecen!" (ABO15).

## Conclusiones

A partir de la observación y el análisis del trato del docente a los estudiantes durante la clase, se detectó que lo que regularmente solía hacer el docente al regular la convivencia, es ubicar los comportamientos de los estudiantes dentro de un plano cartesiano donde se separa lo bueno de lo malo y se no da otra salida a la realidad escolar.

La lógica de acción del docente durante la clase es la de calificar al buen alumno, a partir del cumplimiento de ciertos requisitos que versan sobre un modo de comportamientos que hace al cumplir con rutinas. Un tipo de rutinas de control del cuerpo, que se construyen desde los prejuicios de algunos docentes sobre lo bueno y lo malo. Y el ganador es quien se controla mejor. El tema de no dar problemas no sólo implica el obedecer, sino una cultura donde no hay espacio para el conflicto ni es bien vista la confronta de opiniones, porque ese patrón es malo y lo bueno es obedecer.

## Referencias

- Bernstein, Basil (1996). *"Pedagogía, control simbólico e identidad"*. Madrid, Morata. P. 24-25
- Furlan Malamud Alfredo (2005). *"Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales"*. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. COMIE, A. C., *Revista de Investigación Educativa*, vol. 10, 2005, no 27. Distrito Federal, México, pp. 1083-1108
- Giddnes, Anthony (2000). *"Sociología"*. Madrid, España: Alianza Universidad de Textos, pp. 25-157.
- Guba E y Lincoln Y (2002). *"Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa"*. En: Denman C y JA Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora, pp. 113- 145.
- Guillen Celis, Jenny Matilde (2008). Estudio crítico de la obra de Jacques Delors, *"La educación encierra un tesoro"*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Laurus, *Revista de Educación, Año 14, Número 26*, 2008, pp. 136- 167.
- Hernández Ochoa, Ma. Teresa y Dalia Fuentes Rosado (1991). *"Hacia una cultura de los derechos Humanos"*. México: Serie Folletos de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Juárez Roque, Martha Olivia (2016). *"La Formación para la Convivencia un análisis de caso desde la óptica de los derechos humanos"*. México: Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN, Ajusco.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (2007). *"Escuela e identificación ciudadana"*. *Meta política*. Volumen 11 de mayo de 2007. Número 53, pp. 74-80.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (2010). *"La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: Un análisis de caso en educación secundaria, en México"*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-172.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (9 de septiembre de 2011). *"Gestión de la diferencia en la escuela: un aspecto silenciado en la formación para la convivencia"*. Opinión y Debate. Revista de Derechos Humanos- *Dfensor*. De la CDHDF.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (1 de octubre de 2013). *"El discurso de los derechos humanos y sus condiciones de posibilidad en la escuela secundaria"*. *Sinéctica*. Revista electrónica educativa. Guadalajara, México. Universidad Jesuita de Guadalajara. Publicada a partir del 20 de marzo de 2014.

Sanjurjo, Liliana (2009). *“Educar en Derechos Humanos; un reto para la formación y profesionalización docente. En: Los derechos humanos en la educación y la cultura”*. José Antonio Caride Gómez, (coord.), Del discurso político a las prácticas educativas. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp.105- 131.

Sánchez Pérez, Hilda (2004). *“La Formación de los Maestros de Educación Primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México”*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana. México.

---

<sup>i</sup> Por otra parte, el hecho de mirar un estudiante “que espera” una mayor recompensa al esfuerzo que le implica al trasladarse de su comunidad a la ciudad de México para estudiar una licenciatura siendo padre de tres hijos menores de edad que están al cuidado de la madre en Guerrero. El alumno depende de la beca que le otorga la escuela normal por sus calificaciones y tiene un trabajo en la CDMX (E7DFC).



# CONSTRUCCIÓN DE UNA TESIS: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA BYCENES

Martha Lizeth Tequida López  
lizethtequida@gmail.com  
Yazmín Guadalupe Soto Medina  
Nimsay14@gmail.com  
Luis Antonio Álvarez Nájera  
luis.alvarez473@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

## RESUMEN

La presente investigación se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, con alumnas y maestras de la primera generación del Plan de Estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar. El enfoque bajo el cual se realizó el trabajo fue el cualitativo mediante un estudio de caso; como instrumento se utilizó una entrevista semi-estructurada que indagó acerca de proceso de construcción de tesis para resolver el cuestionamiento ¿Qué implicaciones tiene para las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el proceso de elaboración de tesis en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes? Los principales hallazgos se centran en reconocer los factores que influyen de manera positiva en las dimensiones antes descritas, como son la preparación y experiencia del docente que asesora; la autonomía del estudiante en el proceso de indagación, así como la importancia de contar con experiencias previas en el transcurso de su formación. Se concluye que es importante la búsqueda de estrategias en el acompañamiento y asesoramiento; establecer líneas de investigación específicas para cada docente y mejorar la calidad del proceso; por último, se considera que las investigaciones pueden ser trabajadas con antelación y construir un producto de mejor calidad.

## Palabras clave

Tesis, proceso, conocimiento, habilidad, actitud.

## Planteamiento del problema

Numerosas investigaciones han destacado las situaciones problemáticas que atraviesan los estudiantes cuando se integran a un proceso con mayor rigidez en la adquisición de nuevas formas de escritura, con niveles cognitivos más altos; principalmente, cuando se limita a un ámbito disciplinar en el que deben apropiarse y representar un dominio complejo al momento de plantear un tema de estudio para el inicio de una tesis (Ochoa, 2011).

Es necesario puntualizar que, en educación superior, los procesos de lectura y escritura académica se convierten en un desafío, algunos con más rigor de dificultad que otros, pero en la generalidad es un reto que no es exclusivo de los alumnos, sino también de los docentes. Los estudiantes son capaces de reconocer las áreas de oportunidad que tienen en ambos procesos y lo determinan con mayor observación en el último año de su formación, a consecuencia de que es el momento en el que se dedican con más rigurosidad a la construcción del documento escrito para poder obtener el grado de Licenciado. Calvo (2009) destaca que:

Los múltiples sentidos encontrados en el tejido de estas experiencias de elaboración de tesis de licenciatura nos permiten afirmar que la titulación universitaria, asumida como un proceso formativo, requiere de trabajo de acompañamiento entre los estudiantes y con los asesores (p. 39).

Todo estudiante requiere de una orientación que apoye el proceso, son necesarias las programaciones de reuniones para asesorar y lograr que los tesistas alcancen un nivel de maduración en sus producciones, por lo que un andamiaje exitoso garantiza el apoyo necesario para lograr la tarea asignada (Difabio de Anglat, 2010).

La elaboración de la tesis implica varias condiciones, habilidades cognitivas y lingüísticas con gran envergadura, principalmente en la planificación de las tareas de lectura y en el monitoreo de evaluación del contenido de las mismas; como juicio de aprendizaje para lograr hacer una comprensión menos superficial, ya que varios estudios han demostrado que los análisis que hacen durante la revisión de literaria es muy superficial, esto indica poca comprensión de textos (Vega, Bañales & Correa, 2013). Cada fase del proceso de elaboración de tesis implica gran complejidad, ya sea en la delimitación del tema, el estado de la cuestión, el marco teórico, el diseño metodológico o los finales que implica la redacción uniforme del trabajo, por tanto, el acompañamiento es necesario (Ochoa, 2011). Para Zapata (2005) este trayecto:

[...] se realizan los pasos propios de una investigación [...] obligado a cumplir un conjunto de normas que establece la institución académica [...] con la que culmina su grado de licenciatura o posgrado [...] por ende, requiere originalidad y rigor metodológico [...] asesorado por un tutor (p. 251).

Esta modalidad implica también, según Zapata, enfrentar un problema o campo problemático, sin embargo, cuando no se identifica la situación mencionada es porque no se tiene detectado y se requiere definir, por ejemplo, el tema para enfocar la búsqueda sobre aspectos específicos del tema planteado.

Se decidió iniciar con una investigación para identificar ¿Qué implicaciones tiene para las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el proceso de elaboración de tesis en las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes? El objetivo de esta investigación, fue conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de las estudiantes y docentes, identificadas durante el proceso de construcción de su tesis, relacionada a las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes para obtener el grado de Licenciados en Educación Preescolar.

## Desarrollo

Para que el docente pueda comprender el proceso de elaboración de la tesis y sus dificultades, es necesario conocer el significado y entender ¿qué es?, ¿para qué es? y ¿cuál es la intención de elaborar este tipo de documentos escritos? Muñoz (1998) en su obra destaca que tesis pertenece “del vocablo *thesis*. Proposición. Opinión” (p.4), resalta también el antecedente del filósofo Federico Hegle como iniciador de este concepto que lo utilizó para llegar a la verdad, a través de la búsqueda, análisis, discusión y distintos métodos de investigación como una forma de establecer un hallazgo certero. E docente al apropiarse del sentido heurístico de la investigación será capaz de motivar al aprendiz para involucrarlo a ser descubridor de hechos que abonen al conocimiento científico.

Para llegar a la verdad a través de un método estricto, pero no único, debe visualizarse como un proceso, que este es considerado un “andamiaje y un andar... tiene partes, situaciones y modalidades” (Viola, 2010, párr. 16), también se destacan tres aspectos prioritarios considerados como parte de la crisis para la elaboración de la tesis, primero las dificultades inherentes, segundo el ambiente y tercero la mutilación de textos; estos tres componentes están relacionados con las condiciones económicas, tiempo, espacio y la capacidad de recopilar información funcional para el tema a investigar.

En el Plan de Estudios 2012 dirigido a las Escuela Normales, el proceso de titulación sustentando en el acuerdo 590 por el que se expedirá Título Profesional de los egresados de las escuelas (Diario Oficial de la Federación, 2011) indica para que un alumno pueda titularse de la licenciatura que cursa debe, primero, haber terminado toda su carga

académica, y además pasar por un proceso estricto y complejo para la elaboración de un producto escrito. El plan mencionado plantea tres modalidades de titulación: informe de práctica profesional, tesis, elaboración de portafolios. Cada uno con sus especificaciones correspondientes establecidas en el acuerdo, ningún estudiante puede obtener el título sin haber pasado por este proceso en el que se plasman y evidencian las competencias profesionales.

La titulación se contempla como un curso independiente en el octavo semestre, en este tiempo las y los estudiantes están en sus jornadas intensivas de prácticas profesionales. Cuenta con una carga de cuatro horas semanales, durante 18 semanas, con un valor de 3.6 créditos académicos. Dato considerado relevante puesto que permite visualizar el momento en el que las estudiantes se dedican con más énfasis en este proceso.

La malla curricular, propuesta en el presente plan, describe en cada uno de los trayectos los cursos que trabajan con distintas herramientas que implican el acercamiento a la investigación educativa, a través de la revisión de la literatura, la observación y el planteamiento de hipótesis en diversos contextos, así como el diseño de instrumentos variados para registrar información relevante y sistematizada para analizar un tema planteado. Sin embargo, se evidencia una deficiencia en la organización de tiempos en los cursos, ya que están con una carga bastante amplia de contenido.

Es necesario dar a conocer este marco académico para entender las reacciones que surgen en las estudiantes al iniciar y culminar el trabajo final para obtener el grado de Licenciado. Situación compleja y abstracta, que implica movilidad de saberes y se ven reflejadas las competencias que lograron favorecer durante su preparación profesional en las dimensiones de conocimientos (aprender a conocer), habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a ser).

La dimensión de *conocimiento* entendida a la capacidad de *aprender a conocer* “incluye aprender a aprender que es una habilidad de aprendizaje instrumental inherente a la educación básica, que permite a cada una beneficiarse de las oportunidades que se presentan a lo largo de la vida” (Tawil & Cougoureux, 2013, p.5); la dimensión de *habilidades* se relacionó con “La idea de aprender a hacer se refiere a la adquisición de las competencias profesionales necesarias para la práctica de una profesión o de un oficio...a la capacidad de adaptarse a todas las clases de situaciones” (p.5). Por ejemplo en momentos impredecibles, el trabajar en equipo, o competencias que son necesarias para la vida diaria y no precisamente específicas de una disciplina; y la dimensión

*actitudinal* se visualizó desde el ideal que la UNESCO (1972) publicó sobre el *aprender a ser* considerando el potencial humano, la aportación de Delors (citado por Tawil y Cougoureux, 2013) en este aspecto enfatizó que el siglo XXI nos exigirá “una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal del destino colectivo” (p. 5). Consideradas estas premisas se inclina el análisis del estudio.

## Metodología

La investigación fue desarrollada bajo el enfoque metodológico cualitativo. Se presenta el estudio de caso de seis estudiantes, una muestra significativa para interpretar las perspectivas que les generó la elaboración del documento; y para triangular y contrastar se entrevistó a tres docentes que participaron como asesores de las estudiantes para conocer, desde su perspectiva, cuáles fueron las debilidades que identificaron con relación a los conocimientos, habilidades y actitudes durante la asesoría de tesis.

Para la recolección de la información el instrumento utilizado consistió en una entrevista semi-estructurada, en esta se contemplan tres categorías de análisis: conocimientos, habilidades y actitudes. Las condiciones para aplicar la entrevista a la muestra seleccionada fue solicitar la participación de manera voluntaria con las siguientes características; tres participantes con dificultades y que requirieron de mayor apoyo y tres que mostraron dificultades, pero que no requirieron de apoyo extra durante la construcción de la tesis; una vez señaladas se citó individualmente para indagar sobre este proceso en un espacio adecuado y específico para que la entrevistada permaneciera cómoda. El anonimato siempre fue una condición presente antes de iniciar con las preguntas. Para identificar a las estudiantes se utilizó las siguientes siglas CD (con dificultades), SD (sin dificultades).

Para la validación de la información, las preguntas realizadas durante la entrevista se aplicaron, algunas de estas, en dos momentos para confirmar las respuestas y no se sesgara la información; así mismo el instrumento fue revisado y validado por expertos. Los tipos de cuestionamientos que contempló la entrevista consistieron en preguntas abiertas, para que el entrevistado externara ampliamente la información solicitada. El instrumento indagaba sobre diversos aspectos de tipo personal, académico, e institucional englobado en las tres dimensiones mencionadas. Se operó el instrumento en dos momentos, primero el diseño y un segundo momento una simplificación del mismo.

## Resultados

Se muestran los resultados al describir el escenario de los participantes, posteriormente se relacionan las categorías con los códigos emergentes para hacer sólida la cadena interpretativa de la información recabada, se identifican a los tipos de sujetos por las iniciales CD= con dificultad y SD=sin dificultad.

En la dimensión de conocimiento se identificó que para iniciar este proceso implicó la necesidad de buscar información, por tanto, deben conocer diferentes bases de datos para poder explorar las diversas posturas de referentes teóricos, y de esta manera tener un acercamiento para seleccionar y plantear, sin complicaciones, un problema, situación que se detecta como dificultad en las aportaciones de las estudiantes.

En la categoría de habilidades se destacó como dificultad la redacción de textos, en la que el estudiante debe escribir de manera constante, acción asociada con la lectura y la escritura; esto les permitió desarrollar habilidades para indagar, ampliar y sistematizar la información obtenida de las diferentes fuentes.

En la categoría de actitud se presentó conflicto para apropiarse del tema, se asocia esto con las categorías anteriores porque si hay poco repertorio de información ocasiona poco dominio del tema. Se entiende a la actitud como un deber ser, donde sea capaz de ser ético ante lo que está planteando con información que sea confiable y le permita realizar un trabajo propio y no basado en el plagio; por otro lado, también establecer relación con el asesor implica que se movilicen emociones y se torna como dificultad cuando las condiciones no son las más adecuadas para ambos agentes. Surge la autonomía como dificultad puesto que es un proceso nuevo y ocupa de auto superar situaciones que con el asesor no podrá hacer; la autonomía dependerá de la capacidad que manifieste el estudiante ante la situación actual.

Durante el proceso de construcción de tesis implica una serie de conocimientos y habilidades cognitivas y metacognitivas que el tesista debe poseer para que este proceso sea menos complicado; sin embargo, eso dependerá de las necesidades y condiciones que se presenten en el momento preciso. Desde la dimensión del conocimiento los sujetos mencionaron que hacer una tesis requiere de saberes previos para que se dé progresivamente, como lo destacan dos opiniones:

El conocimiento lo apliqué con base a lo poco que sabía sobre las tesis, ya que durante los cursos no se nos dijo cómo hacer una, si tuvimos ejercicios, pero para mí no fue suficiente (Sujeto 2 CD, julio 21016).

El conocimiento lo puse en práctica, pues, de acuerdo a lo que sabía, ya anteriormente habíamos hecho un trabajo en tercer semestre donde manejamos teoría y además en quinto semestre hicimos una investigación en un curso de Herramientas básicas para la investigación, ese curso nos brindó conocimientos muy necesarios, hicimos una tesis como proyecto global del semestre (Sujeto 2 SD, julio 2016).

Creo que aprendí mucho de mi maestra de Herramientas, sobre enfoque, manejo de datos, procesamiento de los mismos datos, por lo tanto, para mí fue fácil esta parte, como continúe quinto y sexto con la misma temática decidí, investigarla para mí tesis y eso me ayudó (Sujeto 3 SD, julio 2016).

Son necesarias las condiciones cognitivas para evitar que la búsqueda y comprensión del tema sea menos superficial (Vega, Bañales & Correa, 2013). Hacer ejercicios previos que implican acciones como la exploración de información y selección de unidades de análisis están asociadas al desarrollo de conocimientos y habilidades del sujeto.

Por otra parte, implica grandes desafíos manifestados en dificultades al iniciar el producto escrito, por ende, requieren apoyo que los guíe en los diferentes momentos; tiempos específicos para que exista una mayor organización y haya un gusto por la temática planteada, por lo contrario, esto provoca una frustración y mal humor desde la perspectiva de quien hace la tesis, como se muestra en las siguientes opiniones:

Mis conocimientos fueron pocos, al principio los apliqué como Dios me dio a entender, buscando, leyendo preguntando, fue muy complicado (Sujeto 2 CD, julio 2016).

Fue muy duro, difícil, que no puedo hacerlo sola, algo con lo que batallé mucho porque no es sencillo hacerla, creí que era, pero no (Sujeto 3 CD, julio 2016).

Fue algo intenso, a la cual le dedique mucho tiempo principalmente, el proceso consistió en leer, que pudiera apropiarme del tema, comprenderlo e incluso que me gustara desde el inicio hasta el final (Sujeto 3 SD, julio 2016).

El andamiaje es un sustantivo inherente en todo proceso, no se puede pensar en solicitar a un estudiante, con poca experiencia en producciones escritas complejas, que desarrolle la capacidad de autonomía sin una aproximación a lo que debe realizar para cumplir con los requisitos planteados. Saben que la tesis, en la licenciatura, tiene el objetivo de obtener el grado y no se deslinda esta fase de la política institucional.

En el ámbito de habilidades, los estudiantes reconocieron que es necesario la exploración en bases de datos, medio por el cual interactuaron con información confiable, esto implicó apropiarse del tema y desarrollar habilidades de lectura y escritura, pues debían conocer las aportaciones por otros investigadores y seleccionar la más apropiada para su tema, el ejercicio impactó para que el vocabulario asimilara nuevos términos y lograran mayor dominio del tema que expusieron por escrito. Se destacan algunas opiniones arrojadas con relación a la fuente de información:

Las dificultades las atendí haciendo y corrigiendo bastante, también leyendo y explorando muchas bases de datos que no conocía, pero en algunos cursos algunos maestros nos enseñaron a usarlas (Sujeto 1 CD, julio 2016).

[...] apropiándome de nuevos vocabularios para utilizar palabras variadas y que el texto no fuera tan repetitivo (Sujeto 2 SD, julio 2016).



Las habilidades de escritura y lectura se asocian al hacer constantes, donde la corrección, autocorrección se presente durante este ejercicio, sin embargo, el andamiaje por un experto ofrece alternativas de superación en las barreras con las que el aprendiz se encuentra. Hay quienes necesitan más apoyo que otro, por tanto, debe ser una constante durante toda la construcción de la tesis.

Estas se favorecieron escribiendo y equivocándome, ya que tuve muchas correcciones, principalmente, en la organización de las ideas (Sujeto 3 CD, julio 2016).

Pues, escribiendo mucho, buscando información, leyendo, yo pienso que para que estas habilidades se favorezcan uno tiene que leer y escribir mucho, pero también es necesaria la asesoría para que nos guíen si estamos bien o mal (sujeto 1 SD, julio 2016).

Como se menciona anteriormente las estudiantes asociaron las fortalezas y/o dificultades a referentes previos con respecto al manejo y procesamiento de la información, destacaron que el hacer ejercicios, con respecto a cómo mostrar los datos e interpretarlos, el elaborar objetivos y preguntas de investigación, así como el buscar y elaborar instrumentos, les dio la oportunidad de desarrollar habilidades que les permitieron el entender, iniciar y concluir con su proceso de titulación:

Creo que los ejercicios realizados sobre todo al finalizar el quinto semestre me dieron las herramientas necesarias para poder mostrar, analizar e interpretar la información que encontré (sujeto 2 SD, julio 2016).

Para mí la parte más fácil de la tesis fue el capítulo 3 y 4 sentí que ya sabía lo que tenía que hacer, gracias a que lo hice antes, hasta ayudé a algunas de mis compañeras (Sujeto 1 SD, julio 2016).

En lo referido a las actitudes se evidenció la necesidad que tienen de aceptar las aportaciones dadas por otros sujetos, que en ocasiones esto suele ser trivial, dependiendo de la relación que exista entre el tesista y el asesor; como fortaleza identifican asumir la autonomía con responsabilidad, situación que les permitió culminar con el trabajo, aun cuando el asesor no estaba presente; sin embargo, hay que reconocer que no todos los estudiantes están en este nivel de autonomía. Las perspectivas dependerán de la

ideología y experiencia de cada quien, las opiniones de los entrevistados son subjetivas ante cualquier postura.

Conocer la perspectiva de los estudiantes aproxima a la realidad en la que viven, también a conocer las condiciones en los tres ámbitos planteados anteriormente, pero un aspecto significativo es identificar las barreras que pueden dificultar el trabajo. Es importante considerar otra visión permitirá triangular y comprender dos posturas, una de los estudiantes y otra el asesor.

Al asesor se le entrevistó con dos preguntas sencillas ¿Qué dificultades se presentaron para dar asesoría? Y ¿Cuáles fueron las actitudes y emociones que se manifestaron de acuerdo a las dificultades que tuvo para la asesoría? Se realizó una matriz de códigos recurrentes, se identificaron tres categorías: proceso, actitudes y emociones.

Uno de los aspectos recurrentes en el proceso considerado por los docentes necesario para que se dé una asesoría de calidad, fue el factor tiempo; sin embargo, están conscientes que dependerá de la política institucional que lo determine (Zapata, 2005). Algunas de las opiniones destacaron que:

Para que exista una asesoría de mayor calidad para los estudiantes es necesario que se consideren los tiempos, porque en una hora o dos no son suficientes para atender algunos aspectos que requieren de mayor tiempo, y aunado a esto se vienen situaciones de conflicto con las estudiantes, porque se desesperan, se estresan (Docente 1, agosto 2016).

En esta opinión se destaca como es que el proceso se ve afectado cuando se asocia al tiempo, cuando es limitado, con la relación entre el estudiante y el asesor, como consecuencia, se van estableciendo relaciones poco empáticas entre ambos sujetos, el docente por la carga laboral excesiva y el alumno por la carga académica excesiva. En otros aspectos se menciona:

El proceso fue complicado en el sentido de que es necesario saber cómo hacer una tesis, porque por lo menos yo, no he tenido la experiencia de hacerlo. Además, asesoraba diversidad de temáticas y enfoques lo que lo complicaba aún más (Docente 2, agosto 2016).

El docente debe ser conocedor de lo que está asesorando, porque funge como un facilitador para el aprendizaje, por lo tanto, si este no comprende el proceso, es muy probable que el trabajo del estudiante se vea limitado, por lo que debe entender y

comprender qué es lo que hace. Además de asesorar metodológicamente es necesario conocer la temática, convertirse en un experto al igual que el estudiante, lo cual es imposible si se maneja un mayor número de temas.

En el aspecto que hace referencia a las actitudes y emociones por parte de los asesores, se considera que estas dependieron del grado de dificultad, seguridad y formación de los docentes ya que quienes habían desarrollado una tesis anteriormente en su formación como maestros o doctores consideraban tener más herramientas para apoyar a los alumnos y esto los ayudó a ser un apoyo, comprender y orientar a los estudiantes sin estresarse, como lo manifiesta:

En mi caso considero que entablamos una excelente relación estudiante- asesora, ya que nos organizamos muy bien, la entendí y trataba de ayudarla orientando, brindando lecturas de apoyo, buscando información de manera colaborativa. Creo que nos sentimos bien, como docentes debemos ser responsables de acompañar al estudiante, no hacerle el trabajo, pero no solo leer, también orientar (Docente 3, agosto 2016).

Lo anterior concuerda con lo que menciona Calvo (2009), quien menciona que la elaboración de una tesis de licenciatura debe ser un proceso de acompañamiento entre alumnos y asesores; así como con Difabio de Aglat (2010), cuando concluye que esta orientación permitirá madurar los procesos a los estudiantes.

## Conclusiones

La construcción de una tesis es un proceso sistemático que debe ser cuidado y acompañado por un asesor en diferentes momentos, por lo cual es necesario que se tomen en cuenta los factores que apoyan y que a la vez dificultan el trabajo en conjunto y con base en ello adecuar la situación para cada estudiante. Principalmente los que se encontraron en los resultados como el tiempo, la formación y experiencia del asesor; la autonomía por parte del estudiante, los conocimientos previos y experiencias formativas, así como los recursos metodológicos con los que se cuenta.

La motivación y el interés de los estudiantes por la propia investigación son necesarias, pues, si se estimula durante la formación en los diferentes semestres, las dificultades al momento de la elaboración del trabajo de titulación pueden disminuir; así mismo, se pueden retomar investigaciones previas hechas por los alumnos y tener un punto de partida mejorable.

La institución debe buscar, en la medida de lo posible, atender a la diversidad de intereses, pero se propone que se busque el organizar líneas temáticas y enfoques de investigación al momento de asignar asesores. Es necesario que se prepare a los docentes para que se dé un acompañamiento de calidad; la seguridad con la que el docente asesore, repercute en la seguridad que siente el estudiante en el diseño de su proyecto de investigación.

## Referencias

- Calvo López, Mónica (2009). "La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento". *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, no. 124, 2009, pp. 22-41. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- DOF (2011). *Acuerdo 590 por el que se expedirá título a los egresados de las escuelas normales*. Disposiciones generales. México: Autor
- Difabio de Anglat, Hilda (2010). "La escritura de tesis de licenciatura en educación y la taxonomía "solo"". *Educere*, vol. 14, no. 48, 2010, pp. 147-158. Editorial Universidad de los Andes.
- Muñoz, Carlos (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México, Pearson.
- Ochoa, Ligia (2011). *La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas*. Entornos. N° 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría y Proyección Social. pp. 171-183. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Petrucci, Armando (2002). *La ciencia de la escritura*. Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica.
- Tawil, Sobhi. y Cougoureux, Marie (2013, enero). Una mirada Actual a la Educación Encierra un Tesoro *Investigación y Prospectiva en Educación/UNESCO Contribuciones Temáticas*. Núm. 4. pp. 1-10 UNESCO.
- Vega Norma, Bañalez Gerardo y Correa, Sergio (2009). *¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?* Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. XI Congreso de Investigación Educativa. Ponencia. Veracruz. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/2209.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf)
- Viola José, Francisco Juan (2010). *Elaboración de tesis: la crisis necesaria*. *Humanidades Médicas*, 10(2) Recuperado en 17 de junio de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202010000200012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200012&lng=es&tlng=es)
- Zapata Oscar (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Ed. Pax.

# LA REFLEXIÓN-EN-ACCIÓN: UNA PROPUESTA PARA LOS FORMADORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICAS. REVISIÓN DE LITERATURA

Ana Rosa Arceo Luna  
aanarceo@gmail.com  
David Alfonso Páez  
dapaez@correo.uaa.mx  
Universidad Autónoma de Aguascalientes;  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

## RESUMEN

La práctica reflexiva del profesor se ha consolidado como un tema relevante en la formación y acción de los docentes, estableciéndola como una cualidad deseada en todos los niveles educativos. Se espera que la reflexión-en-acción contribuya a mejorar la enseñanza en términos de estrategias, recursos, conocimientos etcétera; y, en consecuencia, favorezca el logro de aprendizajes de los futuros profesores. El presente trabajo, consiste en la revisión de literatura acerca de la reflexión del profesor, particularmente aquel que enseña matemáticas, concluyendo que, a pesar de los múltiples trabajos de investigación sobre el tema, existe poca evidencia empírica que dé cuenta de cómo esta reflexión contribuye a la mejora de la acción educativa, particularmente en los conocimientos del profesor de escuelas normales. Si bien, se observa el interés por analizar cómo aprenden los estudiantes, hacen falta estudios que indaguen empíricamente la reflexión acerca del conocimiento para la enseñanza de las matemáticas que posee el formador de formadores.

## Palabras clave:

Reflexión docente, formación de formadores, conocimiento pedagógico.

## Introducción

La investigación en educación matemática, al igual que la educativa en general, han ido consolidándose como campo de estudio en las últimas cuatro décadas, enfocadas inicialmente a comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y luego las funciones y características de la enseñanza. Uno de los temas que ha adquirido relevancia es la reflexión que hace el docente acerca de su propia práctica, se han generado múltiples estudios en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, formando vastas expectativas

sobre los beneficios que esta podría traer en la enseñanza, aunque no siempre se cuente con evidencia empírica de cómo la reflexión impacta en la práctica docente.

Por lo tanto, se espera que el profesor tenga un conocimiento sobre la disciplina y de cómo enseñarla, llamado también conocimiento pedagógico (Ball, Themes & Philips, 2008). En el caso de los que laboran en las Escuelas Normales, aún más allá, debe reconocerse cómo enseñar el contenido que los futuros profesores enseñaran a los infantes.

En los últimos años, la implementación de pruebas estandarizadas, ha puesto en manifiesto resultados poco satisfactorios, particularmente en matemáticas. Tales resultados atribuyen entre sus causas la acción educativa de los profesores de primaria, considerándolos como un actor clave para mejorar el aprendizaje. Surge entonces la inquietud respecto a cómo elevar la calidad de los aprendizajes de los niños a partir de una mejora en la formación inicial de sus profesores, considerando que históricamente estos docentes reciben una capacitación generalista, es decir el profesor de primaria no sólo enseña matemáticas, sino que lo hace con el total de materias incluidas en el currículum de los distintos grados (Lizarde & Zúñiga, 2014; SEP, 2012).

Uno de los temas que ha llamado la atención, son los resultados que obtienen los egresados de normales en las evaluaciones de ingreso al Servicio Profesional Docente. En el concurso de ingreso a Educación básica del 2017, cerca del 40% de los sustentantes egresados de escuelas normales en la ciudad de Aguascalientes obtuvieron un resultado “no idóneo” (CNSPD, 2017). Sin embargo, este dato carece de novedad, pues desde el año 2009, cuando comenzaban a aplicarse estas evaluaciones de ingreso, entre las entidades federativas donde el porcentaje de quienes acreditaron el Examen Nacional resultó muy inferior al promedio, destacan: Aguascalientes (15.7%), Durango (17.9%), Guanajuato (16.95), Sinaloa (16.7%) y Tabasco (17%). En conclusión, se identifica que los Alumnos egresados de escuelas normales, particularmente en Aguascalientes, obtienen resultados poco satisfactorios en el ingreso al servicio profesional docente (CNSPD, 2017).

Lo anterior, abre camino para cuestionar la acción de los formadores que colaboran en las Escuelas Normales. Los resultados señalados en las pruebas de desempeño, muestran debilidades en los conocimientos disciplinares, mientras que en los pedagógicos se cuenta con mejores resultados (CNSPD, 2017), identificando así una brecha entre los contenidos disciplinares y pedagógicos de estos profesores.

Con la intención de caracterizar a los profesores que enseñan en las escuelas normales, se ha observado una carencia de datos públicos que informen sobre su formación académica. Lo anterior quizá se deba al señalamiento de Lozano (2016), que enuncia como la palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal, el verticalismo. Esto quiere decir un exceso de autocracia en la ausencia de horizontalidad, donde la formación es vista como una imposición, pues con frecuencia el ingreso del personal no necesariamente se relaciona a un proceso de selección con un perfil idóneo para el desarrollo de las funciones, sino a relaciones que favorecen el acceso a estas instituciones (Lozano, 2016).

Según el informe del INEE acerca los docentes en México (2015), actualmente hay cerca de 17 000 formadores en las escuelas normales a nivel nacional. Sin embargo, aún se observa un porcentaje de estos formadores sin un título de licenciatura:

En las escuelas normales públicas todavía 2.3% de los profesores (286) tiene estudios de técnico superior, proporciones mayores de docentes cuentan ya con estudios de doctorado (4.4%) y maestría (41.5%), este último porcentaje se ubica siete puntos por arriba del registrado en las normales privadas (34.4%), donde la mayoría de los profesores (casi 60%) cuenta con estudios de licenciatura (INEE, 2015: 94).

En lo que respecta al origen profesional de los docentes el estudio de Lozano (2016) identifica que el Distrito Federal, el 40.1% de los docentes obtuvo una formación inicial como normalista, 47.4% universitarios y 12.5% con formación mixta. Lo cual exhibe una variedad de perfiles profesionales, que posiblemente pueda relacionarse con el contraste entre el exitoso desempeño de los egresados de normales en aspectos pedagógicos y las dificultades en el conocimiento disciplinar, por ejemplo, en matemáticas.

En 2007, 2009 y 2014 se han realizado reformas a las escuelas normales que priorizan la práctica en condiciones reales y la docencia reflexiva como eje que pretende que el docente en formación desarrolle esta competencia para el desarrollo constante de su práctica. Muestra de ello, es el plan de estudios 1997, donde se propone una reforma institucional a todo el sistema de normales (Ducoing & Fortuol, 2013). En dicho plan en términos disciplinares se discute entre los perfiles deseados de los formadores en comparación con el de los docentes o catedráticos universitarios, pues a pesar de la inserción de las escuelas normales al sistema de educación superior (desde el año de 1984), estas continúan operando con criterios independientes.



Todo ello, dificulta la caracterización del conocimiento pedagógico de los formadores en las escuelas normales, teniendo como resultado egresados con un bajo desempeño disciplinar, por ejemplo, en matemáticas. Ante esta situación, es necesario generar estudios que por un lado caractericen a la plantilla docente de las escuelas normales, incluyendo los conocimientos especializados que el área disciplinar demanda, como es el caso de las matemáticas, donde los resultados de desempeño de los egresados de las normales, incitan a la toma de decisiones acerca de una acción pronta para mejorarlos y por otro lado, son necesarios estudios que empíricamente valoren la reflexión como una propuesta para mejorar el desempeño de los docentes.

Como una aproximación a la problemática señalada, el presente trabajo comprende la fase de revisión de literatura que corresponde a un trabajo de investigación más extenso, donde se pretende explorar la relevancia de la reflexión en la práctica del formador en escuelas normales, particularmente cuando el objeto de dicha reflexión es el conocimiento pedagógico para enseñar matemáticas. Aunque en este documento se describe principalmente el proceso de reflexión.

## Marco teórico

Los primeros acercamientos al concepto de *reflexión* se encuentran en Dewey (1989), quien lo define como “el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). En el contexto de la educación, Schön (1987/2016) retoma las ideas de Dewey y plantea que todo profesional, en su campo de formación, tiene la capacidad de reflexionar sobre las acciones que lleva a cabo ante situaciones de incertidumbre; en otras palabras, toma conciencia sobre el conocimiento tácito en la acción, de modo que lo explicita, lo *crítica*, reestructura y lo implementa en la acción futura. Por lo tanto, este tipo de reflexión repercute en acción [práctica] del profesor (Schön, 1987/2016).

Desde la perspectiva de Schön, es necesario encontrarse ante una situación de incertidumbre que cuestione al profesor sobre distintos aspectos de su práctica, por ejemplo, su conocimiento especializado en matemáticas.

## Metodología

Este trabajo se concentra en la revisión de trabajos de investigación que indaguen los alcances de la práctica reflexiva desde el modelo de Schön (1987/2016), y su influencia en el conocimiento especializado del profesor de matemáticas. Por lo que se han utilizado descriptores como práctica reflexiva, reflexión docente, reflective practice, reflective teachers. Se han privilegiado revistas especializadas de matemáticas, teniendo los hallazgos que se enuncian a continuación.

## Desarrollo

En el contexto de la educación matemática se retoma el enfoque de Schön para llevar a cabo diversas investigaciones centradas en estudiar y promover la reflexión en el profesor (e.g., Parada y Puvlinage, 2014; Sáenz, & Lebrija, 2014). Al respecto, Sáenz & Lebrija (2014) realizan un estudio de enfoque mixto a través de un curso de formación de profesores de matemáticas, el cual tiene el propósito de redirigir las intenciones de la enseñanza centrándola en el aprendiz. Los autores, reportan que la reflexión docente además contribuye a integrar la experiencia como una opción de formación. El estudio de Santiago, Parra & Murillo (2012) de carácter similar, enfatiza en la reflexión como un recurso para fortalecer el vínculo teoría-práctica de las diferentes disciplinas, además de generar conciencia en el docente para ilustrar a los estudiantes en la lectura de la realidad social.

En suma, se puede afirmar que la reflexión contribuye a cuestionar la práctica docente en términos de los objetivos educativos en diversas disciplinas. El estudio de Alsina (2010), muestra la reflexión como una herramienta importante para que el docente aprenda a enseñar matemáticas. El estudio analiza la práctica de veintinueve estudiantes para profesor de matemáticas en nivel primaria, y mediante el diseño de investigación acción analizan su práctica docente en el aula. Alsina muestra en su investigación que la reflexión ha permitido adquirir conciencia a los profesores en formación del prototipo de praxis que venían realizando e iniciar un proceso de autoreflexión y de contraste que marca el inicio de un proceso de cambio de su propia práctica educativa, poniendo en evidencia una cierta transformación del tipo de intervención en el aula, dejando de ser el docente el centro de toda la actividad educativa para pasar a ser guía, facilitador de aprendizajes.

A su vez, se han propuesto distintos modelos que enmarcan la formación del profesor en el desarrollo de la habilidad reflexiva. Desde hace más de cuarenta años, se acuñaba la idea del *profesor como investigador* (Stenhouse, 1985), afirmando el quehacer docente como una actividad que aun sin tener una formación amplia al comenzar a desarrollarse, puede cuestionarse continuamente sobre la propia práctica para su mejora. En adelante, se han planteado múltiples modelos y/o enfoques que suponen la reflexión como una alternativa de formación, complementando las ideas de Stenhouse (1985), del profesor como investigador de su propio quehacer.

Perrenoud (2007), destaca que los profesores de manera autónoma analizan su práctica en mayor o menor manera, pero lo hacen de forma ocasional, por lo que este ejercicio no tendrá un impacto sobresaliente. Para lograr que la reflexión favorezca la práctica docente, es necesario que esta se convierta en un *habitus*, en el que los enseñantes deben ser capacitados desde su formación inicial y acompañados en su formación continua.

Por su parte, Davini (1995), hace mención de modelos que orientan la formación de los profesores, destacando el hermenéutico-reflexivo, el cual lo considera como integrador y global, ya que define la enseñanza como una actividad compleja donde continuamente el profesor se enfrenta a situaciones que exigen una visión crítica y creativa, permeando un espacio para reflexionar y comprender su enseñanza con herramientas conceptuales para posteriormente volver a la práctica y modificarla. Lo anterior, hace explícita la posibilidad de formar a los profesores en la acción de reflexionar.

En el contexto local el énfasis en contar con docentes que manifiesten esta habilidad, ha adquirido popularidad en México, señalando la reflexión bajo el término de *análisis sobre la práctica* como un atributo deseable en las competencias, parámetros e indicadores sobre la labor docente en todos niveles educativos (Acuerdo 447, 2008), encontrando también la reflexión como un tema contemporáneo, incluso una tendencia en la formación de profesores según el último estado del conocimiento del COMIE (Ducoing & Fortoul, 2013).

Ante el énfasis en el desarrollo de esta habilidad, se han generado en la última década cuatro vertientes principales de trabajos en torno a la reflexión docente: las primeras tratan la discusión conceptual y características de la reflexión (Rusell, 2012), las segundas, exponen los distintos niveles de reflexión que el profesor lleva a cabo sobre su práctica docente, una tercera vertiente razona sobre las posibilidades y beneficios de reflexionar

en forma colectiva entre el grupo de docentes y finalmente, se identifica una cuarta vertiente emergente sobre las implicaciones de la reflexión en la acción del profesor (Ruffinelli, 2017).

En relación con el inciso *d*, diversos investigadores coinciden en que la reflexión debe ser guiada por algún experto para que tenga inferencia sobre la práctica de enseñanza, particularmente del profesor de matemáticas (Godino & Batanero, 2009), asumiendo esta práctica como un recurso para que el profesor tome conciencia de sus acciones efectuadas dentro y fuera del aula e integrar la propia experiencia para tomar mejores decisiones sobre la enseñanza educativa centrada en el estudiante en la acción futura (Parada & Pluvillage, 2014)

Ante el esfuerzo por explorar procesos reflexivos, Posadas y Godino (2017) describen el proceso de reflexión sobre una experiencia de enseñanza. La reflexión se realiza aplicando la noción de idoneidad didáctica (propuesta por Godino como sobre una de las subdimensiones del MKT) a las facetas epistémica, ecológica, cognitiva, afectiva, interaccional y mediacional del proceso de estudio sobre ecuaciones de segundo grado en tercer grado de secundaria. Concluye que la aplicación de los criterios de idoneidad didáctica ayuda a sistematizar los conocimientos didácticos, sin embargo, es el proceso de reflexión que contribuye a mejorar dichos conocimientos.

### Conclusiones preliminares

Los trabajos revisados y de acuerdo con Ducoing y Fortould (2013), identifican necesidad de generar estudios empíricos, que den cuenta de las mejoras de la enseñanza que surgen a partir de la reflexión docente. Si bien la reflexión se reconoce deseable en los profesores de todos los niveles, y se espera que a partir de ella se tome conciencia de la propia práctica (Alsina, 2010), se oriente al aprendizaje (Sáenz & Lebrija, 2014), se valoren los propios conocimientos, es necesario describir los posibles alcances en la mejora de dicha práctica, particularmente en la enseñanza de las matemáticas, donde se enfatiza la importancia de un adecuado acercamiento de los estudiantes al objeto matemático, aún más en la formación de profesor de primaria, donde estos saberes conllevaran una doble transposición al conocimiento de niños de primaria. En consecuencia, es necesario discutir las dificultades en el conocimiento matemático de los egresados de escuelas normales, así como valorar la reflexión como una alternativa de intervención en dichos conocimientos.

A pesar de que los profesores realicen reflexiones como un proceso de pensamiento cotidiano, estas no siempre se ubican en un nivel de análisis que exprese una tendencia a la acción, por lo que requieren una guía o formación, aseverando que el capacitarles en esta práctica podría contribuir a suplir deficiencias en la formación inicial (Perrenoud, 2007). Dicha reflexión, si bien es una actividad retrospectiva, contribuye al tratamiento del *cómo actuar* en la acción futura, por lo que si bien se han hecho variedad de estudios, como se ha enunciado es necesario desarrollar trabajos que además de valorar la presencia de la reflexión o los niveles en que esta se manifiesta, den cuenta de su función en el conocimiento disciplinar del profesor, particularmente en áreas que regularmente obtienen resultados poco satisfactorios, como las matemáticas.

## Referencias

- Acuerdo 447, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] (2015). Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica.
- Alsina, À. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22(1), 149-166.
- Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente [CNSPD] (2015). Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros\\_indicadores/Completo.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/Completo.pdf).
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Ducoing, P. & Fortoul, B. (2013). *Procesos de Formación, 2002 – 2011. Vol I. [Colección Estados del Conocimiento]*. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, P. (Coord). (2014). *La escuela normal, una mirada desde el otro*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: iiSUE.
- Godino, J., & Batanero, C. (2009). Formación de profesores de matemáticas basada en la reflexión guiada sobre la práctica. En L. Serrano (Ed.), *Tendencias Actuales de la investigación en estocástica* (pp. 9-34). Universidad de Granada.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Lizarde, E., & Zúñiga, J. L. (2014). El conocimiento matemático especializado ¿cuál es la tarea para los formadores de profesores? Foro: Hacia un nuevo modelo educativo. Tema 5. *Modernización de la formación docente: diseño de propuestas innovadoras en la formación docente*. Guanajuato.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 16(1), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Parada, S. E. & Pluvínage, F. (2014). Reflexiones de profesores de matemáticas sobre aspectos relacionados con su pensamiento didáctico, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(1), 83-113.

- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón Pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Posadas, P., & Godino, J. (2017). Reflexión sobre la práctica docente como estrategia formativa para desarrollar el conocimiento didáctico-matemático. *Didacticae*, 1, 77-96.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- Sáenz, C., & Lebrija, A. (2014). La formación continua del profesorado de matemáticas: una práctica reflexiva para una enseñanza centrada en el aprendiz. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17, 219-244.
- Santiago, M., Parra, B., & Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 164-178
- Schön, D. (1987/2016)). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- SEP (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata: Madrid. pp. 194-221.

# ENFOQUE AFECTIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Miguel Antonio Aguirre Medrano  
m.aguirre@ensech.edu.mx  
Escuela Normal Superior  
Profr. José E. Medrano R.

## RESUMEN

La educación tiene como uno de sus objetivos el desarrollo integral de los individuos, es decir, atender la dimensión cognitiva, la social, la psicológica y la emocional, por lo que se requiere que el profesorado adquiera competencias específicas en cada una de estas dimensiones. De lo anterior se desprende una investigación que atiende esta necesidad desde sus orígenes, esto es, desde la formación inicial del profesorado. Con este objetivo se realizó un diagnóstico a través de un cuestionario con escala tipo Likert, el cual se aplicó a 109 estudiantes y 8 profesores del primer semestre de una escuela normal. Asimismo, se realizaron narrativas y ejercicios de análisis en los cuerpos colegiados. Posteriormente se diseñaron distintas actividades que coadyuvaron en el fortalecimiento de competencias socio afectivas como la gestión emocional, el lenguaje asertivo, el enfoque afectivo en la enseñanza y la tutoría, desarrolladas bajo el paradigma socio crítico de una investigación-acción durante los meses de octubre 2016 a mayo 2017. La recogida de datos se realizó mediante diversos instrumentos y técnicas como la observación directa, entrevistas a profundidad, diario del investigador y notas de campo, lo cual permitió identificar logros y retos, mismos que se comparten en el último apartado del presente documento.

## Palabras clave

Enseñanza, afectividad, clima escolar, formación docente.

## Marco teórico

En un contexto cambiante en el cual las condiciones actuales (políticas, económicas, sociales y culturales) han hecho mella en el tejido social, es indispensable que los individuos cuenten con una formación que les permita afrontar las dificultades de manera asertiva, esto es, que desarrollen habilidades socio afectivas, también denominadas competencias emocionales (López y Valls, 2013).

Estas habilidades han sido abordadas desde distintos enfoques, entre los cuales destacan las propuestas de Goleman, Salovey y Mayer y Bar-On en la inteligencia emocional, Albrecht y su inteligencia social, así como, Casassus y la educación emocional. Para esta investigación, se optó por considerar el término de competencias emocionales,



las cuales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tener conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada a los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009 citado en Espinosa, 2013, p. 37). En este orden de ideas es fundamental que los formadores de docentes cuenten con el perfil adecuado que propicie ambientes armónicos, el desarrollo de ideas y una interacción que favorezca el aprendizaje puesto que serán ellos los referentes de los maestros que atenderán a las generaciones futuras (Bisquerra, 2005).

Aunado a lo anterior, en los últimos años se ha descubierto que la afectividad juega un papel fundamental en el alcance de los aprendizajes planteados al inicio del ciclo escolar, ya que incide tanto en el docente como en el estudiante, trascendiendo los muros del aula o el perímetro de la escuela. En este sentido, se ha privilegiado el acercamiento entre profesores y alumnos, pues este vínculo genera un desarrollo emocional saludable, lo cual repercute en la formación integral del individuo (Abramowski, 2010).

Por otra parte, esta necesidad de percibir al docente como alguien cercano o próximo no es exclusivo de niños o adolescentes, pues se ha demostrado este fenómeno en alumnos de nivel superior o posgrado, tal como lo corrobora Tarabay (2010) en una investigación con estudiantes universitarios, en el cual se destaca que el profesor debe ser un experto y explicar bien su materia, así como, cuidar la relación que lleva con sus estudiantes.

## Metodología

Es conveniente señalar que la génesis de esta investigación surge en el colegiado del primer semestre del ciclo agosto-diciembre 2016 en la Escuela Normal Superior José E. Medrano R. ante las opiniones externadas por los estudiantes del mismo ciclo y de otros de orden superior, en las cuales algunos de sus profesores no demostraban actitudes empáticas, no eran abiertos al diálogo, no permitían la libre participación del alumnado en el desarrollo de la clase y demeritaban constantemente sus aportaciones. En este contexto, se aplicó un instrumento que sirvió como diagnóstico para definir si verdaderamente existían prácticas tradicionales que no propiciaban ambientes para un aprendizaje; posteriormente se recogieron los datos y se corroboró que en la práctica de dos profesores estos hechos eran recurrentes y que había hechos aislados por parte de otros profesores.

A pesar de que el diagnóstico reflejó que un porcentaje relativamente bajo de docentes incurría en prácticas que no favorecían el desarrollo integral del alumnado, el colegiado optó por implementar estrategias que permitieran atender la dimensión afectiva de manera eficaz, por lo cual se diseñó una propuesta que respondiera de manera adecuada a estas necesidades, misma que quedó finalizada en el mes de diciembre de 2016 y cuya implementación ocurrió durante los meses de febrero a abril de 2017, en la modalidad de taller. Se impartieron cinco sesiones de trabajo y una sexta a manera de cierre.

Esta investigación buscaba brindar una formación más integral y acorde a las necesidades del contexto, debido a que en una sociedad con necesidades sociales y afectivas tan complejas, donde la pobreza, el desempleo y la violencia son recurrentes en varias partes de México, los futuros maestros deberán contar con recursos emocionales que les permitan desempeñarse satisfactoriamente en diversos contextos, tanto culturales, sociales, políticos, económicos y psicológicos, como señala Toro “darse cuenta de las emociones sigue siendo esa asignatura pendiente en el currículum formativo de la mayor parte de los educadores, una laguna inmensa en la que naufraga todo un sistema educativo que no las atiende [...]” (2005, p. 179).

En este orden de ideas, el objetivo general fue implementar estrategias que fortalecieran la dimensión afectiva del proceso de enseñanza del profesorado del primer ciclo anual de la Licenciatura en Educación Secundaria, contando con objetivos específicos como describir la percepción que poseen los profesores acerca de su estilo de enseñanza en términos afectivos; identificar la percepción de los estudiantes sobre la dimensión afectiva involucrada en el estilo de enseñanza de sus profesores; cotejar los resultados obtenidos de los profesores y de los estudiantes, a fin de encontrar coincidencias y áreas de oportunidad que deban ser atendidas, diseñar una propuesta que fortalezca la dimensión afectiva en la enseñanza de los profesores del primer ciclo anual y evaluar las diversas fases de la investigación a fin de corroborar si se logró el impacto deseado en los formadores de docentes.

En la búsqueda de un clima emocional más favorable para el desarrollo de competencias en los futuros maestros, se invitó a sus formadores a analizar la práctica docente, lo cual se sustenta en el enfoque socio crítico, puesto que:

[...] parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo (González, 2003, p. 133).

Entre las formas básicas del enfoque se encuentra la investigación-acción, la cual es una “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, pág. 24).

Con este propósito, se revisaron diversas fuentes de información por medio de las cuales se pudo definir un marco teórico que abordara la importancia de las emociones en la enseñanza, la educación emocional y las ventajas de propiciar mejores ambientes de aprendizaje en el aula, en coincidencia con la investigación-acción que pretende “resolver problemas cotidianos e inmediatos, hacer comprensible el mundo social y la búsqueda de una mejor calidad de vida de las personas” (Álvarez-Gayou, 2009, pág. 153).

Posteriormente, se solicitó autorización al personal directivo y administrativo para emprender las actividades del diagnóstico, las cuales consistieron en la aplicación de un cuestionario que mide la percepción de estudiantes y profesores del primer semestre, en relación a la empatía, el tipo de actividades diseñadas en el aula y su impacto en el interés de los estudiantes, si se generan espacios para la participación por parte del docente en sus dinámicas así como la accesibilidad que presenta al momento de resolver dudas e inquietudes, resultados que se compartieron con los docentes.

Aunado a lo anterior, los profesores consintieron en realizar narrativas que dieran cuenta de la forma en que perciben su relación con los estudiantes considerando la manera como abordan los conflictos en el aula, el estilo de enseñanza que poseen y el enfoque hacia la tarea o el estudiante según su perspectiva. Finalmente, se cotejaron los resultados y en colegiado se analizaron las coincidencias y se revisaron las diferencias. El propósito de esta fase fue que los profesores reflexionaran sobre su práctica y detectaran de manera personal que es aquello que puede mejorarse desde la óptica de la enseñanza afectiva.

La población meta que colaboró en el desarrollo de esta investigación está compuesta por 5 profesoras y 10 profesores, con edades que oscilan entre los 30 y los 60 años de edad. El 25% de los docentes están jubilados y el resto de los profesores combinan su labor docente en la EN y en otros espacios –instituciones públicas y privadas–.

El perfil inicial de los profesores incluye licenciados en lengua inglesa, licenciados en administración de empresas, licenciados en letras españolas, licenciados en teatro, ingenieros eléctricos y licenciados en filosofía, aunque el 50% es profesor normalista. La mayoría de los docentes cuenta con posgrado en educación y con varios años de experiencia frente a grupo, tanto en nivel básico como medio superior y superior.

Esta heterogeneidad en la formación inicial obliga a quienes coordinan la licenciatura y otros departamentos a diseñar espacios de intercambio en el cual se aprovechen todos los recursos y experiencias con los que cuenta cada profesor y al mismo tiempo, dotarles de herramientas fundamentales para que su práctica como formador de docentes sea eficaz.

Las actividades propuestas para incidir en la enseñanza afectiva de los formadores se llevaron a cabo durante los colegiados del segundo semestre de la licenciatura escolarizada, en las instalaciones del Campus Chihuahua. La evaluación de los resultados fue continua y se apoyó en el uso de diversas técnicas de observación, de acuerdo con la tipología propuesta por Latorre (2005), el cual señala que las técnicas “son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etcétera” (pág. 53).

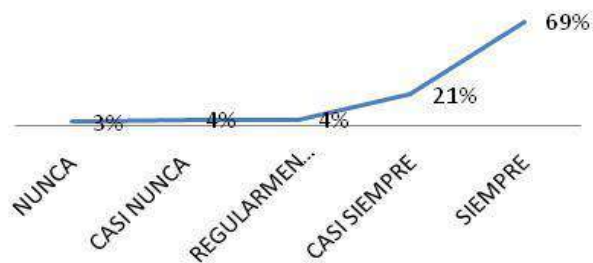
De este modo, las técnicas fueron interactivas como son diversas estrategias audiovisuales -observación y entrevista- así como no interactivas -análisis de evidencias-. En el caso de los instrumentos, se hizo uso de registros anecdóticos, grupos de discusión, notas de campo, diario del investigador y entrevistas a profundidad.

Como se ha mencionado se requería un diagnóstico de la situación, por lo cual se diseñó un cuestionario que analizara el tipo de ambiente que los formadores creaban al interior de los grupos. Este instrumento recupera la percepción sobre inmediatez, confianza para exponer dudas, capacidad de diálogo con el alumnado, comunicación asertiva para la disciplina, entre otros aspectos socioafectivos. Se compone de 12 reactivos y las opciones de respuesta son “nunca”, “casi nunca”, “regularmente”, “casi siempre” y “siempre” en una escala de Likert. Se aplicó durante la semana del 15 al 22 de

noviembre de 2016 a la totalidad de los estudiantes del primer semestre de la licenciatura modalidad escolarizada (109 alumnos de cinco especialidades) en el Campus Chihuahua y se evaluó a toda la plantilla docente que atiende el primer ciclo. A continuación, se comparten algunas respuestas significativas:

Tal como se aprecia en la ilustración 1, el 90% de los alumnos opina que sus profesores siempre o casi siempre fomentan el respeto y la colaboración, así como, que aceptan sugerencias y aportaciones a su clase.

**Ilustración 1.**  
**El docente fomenta el respeto y la colaboración con el alumnado**



Elaboración propia.

Asimismo, en la ilustración 2 se aborda si las relaciones que establecen los docentes son correctas, fluidas y sin discriminación. En este tenor, el 87% de los alumnos opinaron que esto ocurre siempre o casi siempre.

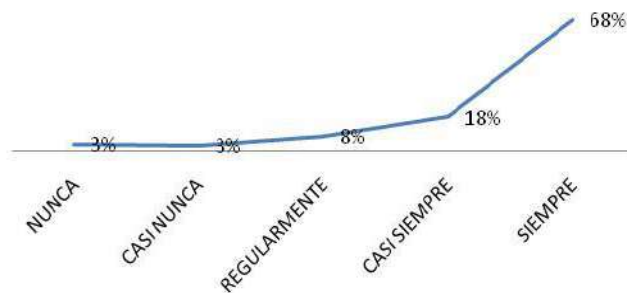
**Ilustración 2.**  
**Las relaciones interpersonales en el aula son fluidas y sin discriminación**



Elaboración propia.

Por otra parte, se cuestionó acerca de la frecuencia con la cual los docentes facilitan a los estudiantes su desarrollo afectivo durante las sesiones de clase. Los resultados expresan que *siempre y casi siempre* lo llevan a cabo el 86% de los profesores evaluados, tal como se aprecia en la ilustración 3.

**Ilustración 3.**  
**El docente promueve situaciones que favorecen el desarrollo afectivo**



Elaboración propia.

Para el siguiente reactivo, se preguntó a los estudiantes si sus maestros eran accesibles y se mostraban disponibles en el trato personal con los estudiantes. Esta es una de las preguntas con mayor peso dentro del cuestionario, pues permite visualizar la percepción que los alumnos tienen acerca de sus maestros. Conforme a la ilustración 4, el alumnado opina que el 86% de los profesores evaluados son accesibles siempre y casi siempre.

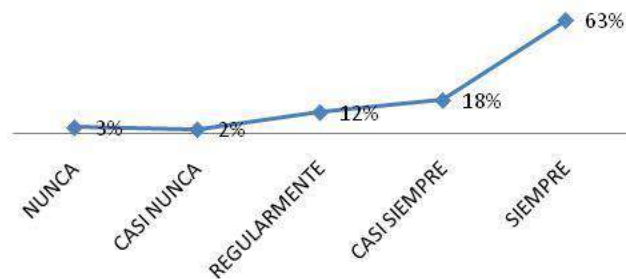
**Ilustración 4.**  
**El docente es accesible y se dispone para el trato con los alumnos**



Elaboración propia.

Otro aspecto que los alumnos consideran importante o fundamental es la posibilidad que brindan los docentes para que participen, externando sus ideas, que puedan preguntar acerca de sus dudas y que haya espacios para la interacción con los pares. En la ilustración 5 se muestran los resultados que se obtienen, entre los cuales el 63% de los estudiantes consideran que los docentes evaluados siempre promueven la participación en las clases. Al igual que en rubros anteriores, esto es un área de oportunidad que se debe revisar, ya que deja de lado una quinta parte de ocasiones en las cuales no se brindan o facilitan estos espacios y momentos.

**Ilustración 5.**  
**El docente fomenta mi participación en clase**



Elaboración propia.

Se infiere que, aunque el diagnóstico en general fue favorable, aún se contaba con algunas áreas de oportunidad que podrían optimizar el desempeño de las y los docentes desde el punto de vista del alumnado. Una vez que se llevó a cabo la encuesta por medio de la plataforma institucional, se encontró coincidencia en los resultados y los comentarios anteriormente dichos por los estudiantes puesto que, aunque de manera general se obtuvieron resultados favorables, en dos casos los profesores obtuvieron resultados de nunca y casi nunca en la mayoría de los reactivos, con porcentajes del 30% y hasta el 50% en varios rubros. Asimismo, está el caso de un docente cuyos resultados reflejan rangos de nunca, casi nunca y regularmente en todos los ítems, aunque estos datos se suavizaron al ser incluidos en los promedios de la plantilla que atiende este semestre.

Es significativo que, al contrastar los resultados obtenidos por la encuesta con otros instrumentos, ya que se solicitó a los profesores que resolvieran un cuestionario con los mismos reactivos y la misma escala de valoración, en el 80% de los casos la

autoevaluación arrojó resultados de siempre y casi siempre en cada ítem. Únicamente dos profesores ubicaron algunos reactivos en el nivel de regularmente y ninguno de ellos se ubicó en rangos de casi nunca o nunca. Es decir, existe una autopercepción muy favorable en torno a la práctica docente, a la manera como se llevan a cabo las clases y la accesibilidad y confianza que se brinda a los estudiantes a pesar de que en algunos casos difiera con la óptica de sus alumnos.

Asimismo, en la búsqueda de una introspección de las prácticas docentes, durante el mes de noviembre se pidió a los profesores que realizaran una narrativa libre, tomando en cuenta la imagen que ellos consideraban que tenían en sus grupos, la accesibilidad que brindaban para externar preguntas, dudas y comentarios por parte de los estudiantes, el manejo de conflictos y la dinámica durante sus clases.

En este rubro se recuperan opiniones que dan cuenta de una falta de empatía por parte de aquellos que la externan:

Los conflictos que he tenido con mis alumnos están relacionados con la reprobación por inasistencias, debido a que, previo aviso, no justifico inasistencias (a menos que se trate de actividades institucionales). Acostumbro, entonces, recordarles los criterios tanto de evaluación como de acreditación dados a conocer al inicio del curso. Podría decir que, en este caso, sí soy un tanto inaccesible (Maestra 2).

Mientras que otros compañeros procuran utilizar el diálogo como mecanismo útil en la construcción de acuerdos:

En relación a los conflictos solo se presentó con un alumno ya que una vez aventó unas tijeras al pizarrón, pero de manera tranquila hablé con él frente a grupo y le establecí que sucedería y desde ese momento fue otro (Maestro 5).

Es imprescindible que los docentes atiendan a su área emocional, como lo señalan López y Valls (2013, pág. 15) pues “es preciso primero que los profesores sientan la necesidad de revisar y trabajar su propia inteligencia emocional, su empatía, su capacidad de escucha, su autoconocimiento, su habilidad para conocer a los demás y sus propias posibilidades de liderazgo”.

Por lo anterior y fortaleciendo esta necesidad con los resultados obtenidos en el diagnóstico surgió la inquietud por abordar una propuesta curricular que fortaleciera las competencias socioafectivas de los docentes, enriqueciéndolas en aquellos casos que fuera necesario, pues de acuerdo con Manota y Melendro “el clima de aula se construye



a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socioafectivas determinadas” (2016, pág. 56), por lo cual todo ambiente puede ser modificado.

Sin embargo, en la búsqueda de un clima emocional más favorable para el desarrollo de competencias en los futuros maestros, es indispensable que los formadores de estos maestros desarrollen su clase considerando aspectos como la resolución no violenta de conflictos, empatía, entusiasmo, afectividad y escucha activa, ya que de lo contrario se está mostrando un ejemplo no apropiado para los maestros en formación, quienes, de manera automática, reproducirán estos ejemplos en sus aulas en educación básica (Soler & Conangla, 2013).

### Desarrollo y discusión

Con base en lo expuesto, la implementación del programa ocurrió durante los meses de febrero, marzo, abril y las primeras semanas de mayo de 2017, durante siete sesiones de los colegiados del segundo semestre y de Observación del Proceso Escolar. Lo cual, en cierto sentido, limitó la extensión de cada actividad propuesta, pues el tiempo no era mayor a una hora por sesión.

Las sesiones consistían en reflexiones breves, análisis grupales con base en preguntas centrales, revisión y discusión acerca de videos breves, recuperación de anécdotas de los participantes, debate y construcción de acuerdos en la adecuación de prácticas de enseñanza conforme a la enseñanza afectiva.

En términos generales, es factible hablar de que las sesiones tuvieron un efecto inmediato en los docentes que participaron en ellas, según lo confirman en las entrevistas de cierre, puesto que utilizaban algunas de las dinámicas y técnicas aplicadas en los colegiados para intervenir con sus grupos. Es posible señalar que el programa inicial tuvo la necesidad de ser modificado, puesto que hubo interrupciones, cambios de actividad y eventos que obligaron a una nueva calendarización de las reuniones pendientes.

De igual manera y después de dialogar con los profesores se incluyeron dos actividades adicionales en la sesión seis y siete, en las cuales se dio la oportunidad de revisar aspectos de la tutoría, así como, la gestión emocional del docente en el aula. Considero que los resultados son satisfactorios, aunque pueden enriquecerse mediante un diseño

más atractivo, con mayor cantidad de sesiones y una duración más amplia en cada una de ellas.

En otro orden de ideas, lamentablemente los dos profesores que obtuvieron resultados poco favorables en el diagnóstico no se involucraron en ningún momento en este proyecto –no realizaron la autoevaluación ni asistieron a ninguna jornada de enseñanza afectiva–, perpetuando actitudes poco empáticas y de confrontación con colegas y estudiantes, motivo por el cual prescindieron de sus servicios en la EN.

La decisión fue tomada por mandos medios y directivos después de corroborar por distintas fuentes su desempeño en el aula y en los colegiados y después de dialogar en repetidas ocasiones con ellos y de sugerirles de la mejor manera que modificaran ciertos aspectos. Definitivamente habría sido interesante observar el impacto –alto, medio o nulo– de la presente investigación-acción en su ejercicio docente.

## Resultados y conclusiones

El equipo de profesores realizó diversas modificaciones en las clases y se dio el espacio para socializar estos cambios y de analizarlos a la luz de la teoría fundamental que guió esta investigación. Al cuestionarles a los docentes acerca de términos clave, refirieron palabras como lenguaje asertivo, cordura, motivación, gestión emocional, incentivar y motivar y mejora continua. Estos términos dan cuenta de aquello que resultó más significativo en su práctica docente habitual, con lo cual se evidencian los alcances del proyecto de intervención. En este sentido, la siguiente aportación refleja la reflexión de la práctica y el enfoque afectivo en la enseñanza cuando un profesor menciona que:

Dentro de algunos de los alumnos que podamos evidenciar que han mejorado, intenté motivar a D. a pesar de que ha reprobado por inasistencias, sigue asistiendo y procuro atender sus inquietudes, sus dudas y motivarlo para que siga aprendiendo más allá de una calificación. Como formadores de docentes debemos recalcarles que el crecimiento en relaciones afectivas es importante y no sólo el crecimiento pedagógico o técnico (Maestro 5).

La docencia reflexiva fue uno de los aspectos que más repercutió a lo largo de las sesiones, pues fue la herramienta indispensable para la modificación de esquemas de muchos años. De esta manera, las actividades, las discusiones, los acuerdos y los análisis de video tuvieron como objetivo la reflexión sobre la práctica docente y la búsqueda del

enriquecimiento o mejoramiento de esta práctica considerando la enseñanza afectiva, lo cual se evidencia en comentarios vertidos en las entrevistas de cierre cuando señalan que:

[...] la asesoría y tutoría, me pareció muy necesario, incluso los profesores y los alumnos que no tienen relación con ella deberían de conocerla. En esa ocasión se habló de una tutoría más humanista, más empática; todas las presentaciones fueron muy interesantes y al final de cuentas todas van encaminadas hacia el lado humano, lo afectivo sin caer en paternalismos (Maestro 2).

Me sirvió porque desde el momento en que analizas cada dinámica o plática empieza uno a extraer lo más importante, cuando estamos con los muchachos también analiza si cada actividad le será útil. Pienso que la docencia reflexiva es necesaria, pues es necesario evaluar todo lo que se hace, ¿lo hice bien, lo hice mal? (Maestra 1).

Considero que la metodología fue la adecuada, pues se sustentó en la investigación-acción, misma que se conceptualiza como una espiral ascendente que se realimenta con el análisis de los logros alcanzados y la búsqueda de la mejora continua (Latorre, 2005). Sin duda, este proyecto es el inicio de una meta más grande, es decir, se requiere extenderlo a la totalidad de los docentes y enriquecerlo por medio de actividades más impactantes y con mayor profundidad, sin embargo, algunos de los comentarios que se recuperaron del diario del investigador y de las entrevistas finales dan cuenta de que fue una aproximación muy útil para dotar a los profesores de herramientas interpersonales para fortalecer su práctica docente, de acuerdo con lo siguiente:

Todos somos en primer lugar seres humanos y después maestros, ingenieros, licenciados [...] a mí me sirvió mucho esta serie de dinámicas, a pesar que mi perfil son los números [...] creció mucho mi acervo cultural; los efectos del lenguaje son muchos y son muy interesantes. Puedes decir algo en buen sentido, pero no sabes cómo tomará el otro tu comentario, pues no sabes su estado de ánimo. La situación de los muchachos cambió mucho con una plática; me ayudó mucho en mi superación académica [...] uno de los puntos importantes en mí fue la tolerancia y la mejora continua. Solicitarles productos que puedan utilizar en su práctica docente futura; se mejoró el enfoque y la visión (Maestro 1).

Como aspecto final, los profesores opinan que estas sesiones fueron muy provechosas para su práctica docente y que una de las recomendaciones para enriquecerla implicaría una sesión para reflexionar sobre la diferencia entre paternalismo y humanismo, así como darle continuidad a este proyecto.

Esta intervención permite vislumbrar amplias posibilidades de cambio en los formadores de docentes de educación básica, pues demuestra que la educación emocional incide en aquellos y aquellas que se disponen a innovar, aquellos que están dispuestos a revisar sus esquemas mentales y socio afectivos a fin de brindar una mejor enseñanza día tras día. En este orden de ideas, la docencia reflexiva juega un papel fundamental, pues permite profundizar en prácticas arraigadas y propicia un análisis del costo-beneficio de cada una de ellas; además, la consideración de los estados emocionales del alumnado jamás será un desperdicio sino una inversión del tiempo en el aula, ya que al considerar las necesidades del otro se generarán espacios más armónicos para llevar a cabo la tarea educativa.

Finalmente, el lenguaje asertivo permitirá al profesor externar sus emociones, pero le brindará la posibilidad de no obstaculizar el desarrollo socio afectivo de sus estudiantes. En un país donde el desempleo, la inestabilidad laboral, la violencia, la carestía y otros problemas socioeconómicos inciden de manera preponderante en el proceso de aprendizaje del alumnado, es contradictorio que no se hable –ni se escriba o investigue– profusamente acerca de las emociones en la educación, tanto en docentes como en estudiantes. Atender la dimensión emocional, entonces, no será un lujo, sino una necesidad apremiante de todos los docentes.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19 (3), pp. 95-114
- Espinosa, M. (2013). La inteligencia emocional del docente de Química del nivel medio superior como factor para el desempeño académico de sus alumnos. México, DF: Universidad Iberoamericana
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS* (45), 138. Pp. 125-135, recuperado de <http://www.guirette.com.mx/wp-content/uploads/2015/10/3.-Fast-reading-Paradigmasen-CS.pdf> el 30 de julio de 2017.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. 3ª. Edición.
- López, C. y Valls, C. (2013). *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. México: SM de Ediciones.
- Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos. Revista de Educación*. 19 (2016), pp. 55-74. Recuperado el 22 de octubre de 2016 de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756/2666>
- OREALC (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: OREALC, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf> el 20 de noviembre de 2016.
- Soler, J. y Conangla, M. (2013). *Ecología emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. España: Editorial Amat
- Tarabay, F. (2010). El contexto afectivo de la comunicación docente en el aula universitaria. *Compendium*, 24 (13), pp. 41-59. Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88017685004>
- Toro, J. (2005). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclee de Brouwer, S.A.

# ¿QUÉ PROFESORES ESTAMOS FORMANDO?

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES NORMALISTAS DESDE LA OPD

Carlos Alberto Reyes De La Cruz  
educare10e@gmail.comCorreo  
Universidad Autónoma del Estado de México

### RESUMEN

La controversia de hoy en día por reconocer si el profesional de la docencia, el profesor, posee la competencia necesaria para estar en el aula y orientar los procesos de la enseñanza y aprendizaje, pone a debate su formación académica, una vez que el Estado Mexicano ha decidido instrumentar una evaluación, misma que apunta a su desempeño en la docencia. Dicha evaluación resultado de la actual Reforma Educativa, se posiciona como el elemento trascendental de la transformación en el Sistema Educativo Mexicano actual, sin embargo, resulta importante señalar que el debate imperante cuestiona su contenido. Por ello hemos de considerar prioritario que más que evaluar un producto, resultado de un proceso formativo como lo es el profesor, es necesario evaluar los procesos que históricamente han formado al profesor, para sí, contrarrestar las condiciones formativas que permitan un desarrollo y Desempeño Docente a las exigencias actuales de la docencia. No obstante, evaluar los procesos y no el producto de ello, implicaría interiorizar la vida cotidiana del profesor en formación, reconocer su saber teórico y práctico, enfatizando su tarea fundamental, la Práctica Docente como la piedra angular de su futuro desempeño en el aula y en el escenario de lo escolar.

### Palabras clave

Formación, Profesor, Práctica Docente.

### Planteamiento de Problema

El actual debate que acapara a los profesionales de la docencia en México, reside cuestionar la figura del profesor, misma que va en vía de si su desempeño está siendo el correcto en el aula y si está siendo lo correcto para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, es complejo conocer si cada uno de ellos está conduciendo el ejercicio de la docencia de la manera adecuada, o *idónea*, tal como lo señala la Secretaría de Educación Pública. A razón de esto, el Estado Mexicano mediante una apreciación evaluativa, -denominada como *Evaluación del Desempeño Docente*- se propone conocer si poseen y dominan los conocimientos requeridos, para fungir como profesor.

Dicho debate es amplio y controversial, en la medida de reconocer que va más allá de una sencilla evaluación, puesto que la evaluación propuesta al desempeño docente, no es necesariamente la instrumentación que permita responder tales planteamientos. De otro modo, si se ha de evaluar al profesor, con un mínimo o amplio recorrido en esta actividad, -así como a los cientos de docentes que vienen a ocupar un lugar en la misma actividad- se debiera evaluar a la institución que por excelencia a formado a los profesores, la Escuela Normal, a su proceso formativo, puesto que evaluar solo el resultado y no el proceso, conllevaría a reproducir el mismo “*malestar*” y no atacar al que se le nombra como “*problema*”.

En relación a tal juicio, existen algunas interrogantes importantes de señalar, que evocan a replantear las tareas de la Escuela Normal: ¿Cómo se están formando a los futuros profesores? ¿La formación de los profesores, es la oportuna para enfrentar los nuevos retos y tendencias en el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico? En otro sentido, ¿La Escuela Normal tiene aún el rigor de formar profesores? A consecuencia, se suma la interiorización del proceso formativo en tales instituciones, puesto que -como se señaló en un momento-, el punto de ataque sea la formación, y no, el resultado de esa formación, suceso, que se manifiesta como una contradicción curricular para la propia Escuela Normal.

## Marco Teórico

Las ideas puestas a discusión se definen en torno a la figura del profesor mexicano, en su conjunto, al Magisterio, resaltando una fina inquietud: su valoración –primeramente, académica–, de tenerlo en las aulas de las escuelas de Educación Básica y Media Superior, exclusivamente de su *Desempeño Docente*; inquietud que resultado de una Reforma Educativa que ha sido autonombrada por los especialistas con otros fines y no necesariamente educativos. En la actualidad, ese interés se ve impregnado en un debate desgastante, que no termina por concluir ni dar respuestas oportunas a las exigencias del Sistema Educativo Mexicano, sino, las acrecienta, al grado de ver una discusión interminable.

En México, la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel Escolar Básico (Preescolar, Primaria, Secundaria); los enfoques de formación que circulan en esta institución han ido en paralelo con las Políticas Educativas Nacionales, en tanto que el Gobierno Federal, por medio de la Secretaría de Educación Pública,

es el “encargado” de dictar las políticas para la formación de los futuros docentes en dichas escuelas [...] (Navarrete, 2015; p.17).

Pero hoy en día el Estado Mexicano, más que expresar la preocupación por valorar el *Desempeño Docente*, refleja y debate un par de cosas: la primera, es la recuperación de poder que el aparato del *Sindicalismo* construyó a partir de la asignación de las plazas, designación de cargos directivos y la investidura de un reconocimiento social; una segunda es caracterizar a la Escuela Normal como una institución disfuncional para formar docentes, puesto que el propio Estado Mexicano decide evaluar aquello que la Escuela Normal ya formó y evaluó. En este sentido, es llamativa la idea de cuestionar el rigor académico y profesional de la Escuela Normal frente al Estado Mexicano.

Otra cuestión importante de considerar es el proceso formativo que la Escuela Normal ha brindado y conducido, mismo que va sobre dos vías de orientación simbólica para la formación: lo que es necesario dominar en términos teóricos de la docencia y lo que debo ejercer para dominar la docencia. Esto resulta interesante una vez que se ha de comprender que el profesional de la docencia -en este caso el profesor-, conlleva en su formación: el *Saber Teórico* y el *Saber Práctico*. Para Díaz (2006), *el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla (p.89)*.

Con ello se entiende que el *Saber Pedagógico* es necesario e indispensable en la formación, pero el *Saber Práctico* del docente, es el escenario por excelencia para manifestar la formación que hace ser al docente. ¿Será que las primeras experiencias en la docencia para el profesor en formación sean clave para su desempeño profesional a futuro? ¿Cómo se lleva el proceso del acercamiento a la experiencia docente desde la Escuela Normal? ¿Será que es necesario replantear la formación brindada por la Escuela Normal? Finalmente, lo que se hace es evaluar lo que el Estado mexicano dicta a la Escuela Normal y que dicha institución conlleva intrínsecamente con el Estado. A grandes rasgos, ¿Qué se pretende evaluar: lo que la Escuela Normal forma o lo que el Estado Mexicano cree que se forma en la Escuela Normal?

El responder tal inquietud conlleva a revisar lo señalado en el Currículo Normalista de la década de los noventa, preinscritos como los *Campos de Formación*, propuestos en el Plan 1999 -para la Educación Básica-, especialmente el campo de *Actividades al Acercamiento a la Práctica Escolar*, subrayando esencialmente el Programa de la



Observación a la Práctica Docente (OPD), Programa que integra dicho campo formativo y que se establece como la columna vertebral de tal campo. Tal Programa para la Currícula Normalista representa ser la escenificación de acercamiento al proceso escolar por parte del profesor en formación.

En términos curriculares, la OPD conlleva al estudiante normalista al escenario de lo escolar, desarrollando una serie de caracteres que le permiten identificarse no como un estudiante, sino como un profesor en actuación profesional, es decir, el sujeto que se involucra en dicho ejercicio se ejecuta como la fuente primaria del aula. Para Carrizales (1986) *la categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para ser más adecuado, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre la experiencia y comportamiento (p.45)*. En este tenor, ya no se habla de un reproductor de conocimiento, sino como coproductor de conocimiento de y para los demás, los estudiantes.

### **La OPD en el Proceso Formativo del Profesor**

En contraste a esto, se encuentra entonces que el ejercicio de la OPD como un parámetro, como una evaluación de lo que estratégicamente diferencia al profesor normalista de otros perfiles afines; esa caracterización definitoria del normalista, reside en saber orientar la interacción con los otros, sin necesariamente responder asertivamente a los contenidos de un Programa de estudios. Es importante reconocer que dicho ejercicio genera por sí sólo, un significado formativo, mismo que es de índole primaria para el estudiante y *la adquisición de un perfil docente reflexivo, analítico, crítico y objetivo de su función en la docencia (Programa OPD I)*.

Sin embargo, el ejercicio puramente no forma al estudiante; es cierto que es el cauce a la práctica, también es cierto que integra la parte experimental que tiene el estudiante y es también, la mayor evaluación del proceso formativo, pues el estudiante deberá reconocerse como un agente transformador de su entorno. Asimismo la enseñanza y el aprendizaje serán la constante del trabajo docente, tal como Díaz (2005) enfatiza, señalando que *el docente en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula [...] (p.1)*. Por tanto, el profesor es un aprendiz constante y por ende, su enseñanza será permanente, innata y dinámica.

## La OPD en el Plan de Estudios 1999

La OPD se constituye más que como un Programa de Estudios, pues se orienta a la parte experimental de la formación del futuro docente, por tanto, la manera en que se lleva a cabo es y debe ser muy diferente a la de cualquier otro Programa de Estudio, e incluso, su operatividad va grosso modo, en una serie de fundamentos, tales como la planeación, la sistematización e instrumentación, la ejecución y la evaluación de tal acto, es decir, OPD se valora al ritmo del desempeño docente en sus condiciones y posiciones reales de trabajo. No obstante, dicho acto inicia en el aula, permanece en ella y finaliza en la misma, aunque de diferente manera.

Ahora bien, para este ejercicio formativo es importante el perfil de la figura titular, misma que no solo conduce la operatividad formativa, sino que actúa sobre el estudiante y las implicaciones que lo acaparan. Sobre dicha idea, Antunes (2007) señala que *la ayuda propiciada por el profesor necesita estar íntimamente asociada a los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen, ya que éstos les permitirán atribuir significados al nuevo saber que reciben (p.21)*. Por tal motivo, el titular que esté al frente de la OPD, deberá tener conocimiento del proceso y del estudiante que lo llevara a cabo, puesto que lo que haga o se deje de hacer con el estudiante en el proceso, repercutirá intrínsecamente en la práctica docente. A razón de ello, Perret enuncia:

El maestro es un ser humano, lleno de emociones, sueños y preocupaciones [...] sin embargo a diferencia de muchas otras profesiones o actividades más solitarias, más pasivas o más silenciosas, el maestro tiene la responsabilidad de pararse frente al público, la mayoría de las veces niños y adolescentes, que, como esponjas, absorben no solo conocimientos, sino emociones y actitudes (Perret, 2013: 41).

Aunado a tal enunciado, se resalta entonces que la idea de OPD planteada en el Plan de Estudios 1999, posiciona ya a un estudiante formador de su propio conocimiento, que, a grandes rasgos, genera conciencia de lo que hace y no hace dentro y fuera del aula. Dicho lo anterior y sobreentendiendo hipotéticamente el cómo se da la formación de profesores normalistas desde la OPD; es considerable plantear a la OPD, como le vertebrata del proceso formativo de docentes, pero también, como la clave evaluativa que denote los rasgos que hacen ser al profesor. En este caso la OPD es un ejercicio formativo, pero también evaluativo, de lo que se es como profesor y su caracterización histórica.

El estudio llevado a cabo para aproximarse a la formación de profesores, se caracterizó por ser un Estudio de Caso, llevando a cabo la Observación Participante y la Entrevista como actividades en el desarrollo de trabajo de campo. Asimismo, el estudio estuvo orientado a la Escuela Normal Superior del Estado de México. La población seleccionada fueron los estudiantes del sexto semestre (pertenecientes a la Licenciatura en Educación con Especialidad en: Español, Matemáticas, Biología, Historia e Inglés), seleccionando a dos elementos de cada Especialidad -antes señaladas-, mismos que daban razón de ocupar el primer lugar y el último lugar de su rendimiento académico, en cada uno de los grupos de OPD IV.

Se estableció un Estudio de Caso, que diera cuenta de la formación que esta institución desarrolla con cada uno de los estudiantes que la conforman, para sí, ejemplificar a gran escala lo que sucede con una de cientos de instituciones de carácter normalista en el país, frente al dictado permanente de evaluar lo que estas casas formadoras de docentes forjan en el campo de la educación. Cabe señalar que la Escuela Normal es una institución educativa que tiene una cultura escolar muy apegada a lo que históricamente le ha funcionado y difícilmente cambia sus prácticas institucionales que ha construido a través de los años.

En un primer momento se planteó la Observación Participante, actividad que estuvo organizada por tres intervenciones en el marco de las Jornadas de OPD (Observación de Práctica Docente: 2016-2017), que son los escenarios en condiciones reales de trabajo del estudiante en formación. Cada una de estas tres intervenciones fueron observaciones que tuvieron como antecedente su conocimiento teórico, manual y experimental en la preparación del estudiante previo al acercamiento a la Escuela Secundaria, espacio donde ejemplifica dicha práctica. Posteriormente, fue importante revisar las experiencias previas del Programa de Estudio Observación del Proceso Escolar, de los estudiantes muestra, a fin de sistematizar el campo formativo estudiado.

En conjunto con cada uno de los estudiantes muestra, se visitaban las Escuela Secundaria a donde había que remitir su *Práctica Docente*, incluyendo la participación como un ejercicio adicional al rendimiento de cada uno de estos. Es importante advertir que este tipo de actos, reflejan la vida institucional, en que el docente forma su lenguaje académico, establece relaciones con sus similares, ejerce más que su rol profesional, se apropia de caracteres institucionales y se reconoce ya como un agente profesional de la

docencia; en síntesis, es un profesor en condiciones reales de trabajo en su escenario profesional: la escuela. En este sentido, se está frente a un profesor en ejecución.

Asimismo, las entrevistas desarrolladas se apegaron a tres categorías, prioritarias para el estudio: la primera de ellas es: *Formación Docente*, que partía de un supuesto general ¿Qué entendemos cómo formación? En relación a ello, se desprendían dos más: el *Saber Teórico* y *Saber Práctico*, que es lo que debo dominar teóricamente en la docencia y lo que debo ejecutar una vez entendido el dominio teórico. Ambas categorías priorizaban a responder desde las experiencias de cada estudiante en torno a la OPD. Las diez entrevistas llevadas a cabo se realizaron posterior a la culminación de las Jornadas de OPD, gestando diariamente el dialogo con cada uno de estos estudiantes normalistas.

Las dos actividades estuvieron gestionadas por dos instrumentos: el primero de ellos fue la Guía de Observación de Práctica Docente, instrumento que la SEP dicta a la Escuela Normal utilizar para tal ejercicio académico, así como la guía que la Escuela Normal evoca a cada titular de OPD llevar a cabo en el Programa de Estudios. Un segundo instrumento fue el Guion de Entrevista que contemplaba las categorías de análisis, mismas que fueron abordadas desde el interés del estudio en contraste con lo que la guía planteaba. Para efectos de lo discutido en cada entrevista, la experiencia del profesor en formación fue la valoración más significativa, pues se parte de un fundamento, la vida cotidiana en el aula.

## Desarrollo y Discusión

Dar cuenta del cómo se lleva a cabo el proceso formativo de los futuros profesores en México, aproxima a valorar parte de la identidad del profesorado, de su constitución como profesional de la educación y, sobre todo, de su condición como un profesional de Estado, mismo que ha estado estructurado por la política imperante de organismos internacionales, de absurdas “Reformas Educativas” y de falsas ideas de lo que es la docencia. A consecuencia, la idea de formación del profesorado va más allá de una simple instrumentación de un Plan de Estudios, de un ejercicio áulico, la formación docente va en un sentido más amplio y complejo: la deconstrucción de misma experiencia en el escenario del docente.

Dicha deconstrucción tiene que ir en paralelo de la casa formadora de profesores, la Escuela Normal con los sujetos implicados, los profesores. En este sentido, la elaboración de un cambio radical que contemple la labor y experiencia de la Escuela Normal y el

profesor, serán piezas clave para postular cambios que dimensionen no sólo prácticas, sino una cultura formativa, noción que el Sistema Educativo Mexicano perdió, al momento en que sus intereses académicos fueron de orden secundario, posicionando al profesor como un sujeto político, económico, filosófico, histórico, antropológico e ideológico. Aunque está por demás decir que no hay una sola forma de formar profesores.

Por ello es prioridad contrastar la manera en que se orienta ese proceso formativo, ese desarrollo en el que el estudiante ejerce los primeros acercamientos a la Práctica Docente; esto solo se ha de conocer mediante los saberes y prácticas que este pone de manifiesto durante su estancia en la Escuela Normal y que se resume en las condiciones al escenario escolar, idea, que el Reforma Educativa del año 1984 tuvo a bien señalar como un sano propósito: dotar a los estudiantes de elementos que le permitieran incorporar la práctica a la actividad docente, acción de suma importancia para el reconocimiento de la competencia en el desempeño del profesor en formación, acto primario de la cuestionable *Evaluación al Desempeño Docente*.

Ya desde la formulación del Reforma 1984, se derivaron los principios no sólo pedagógicos, sino la base esencial del *Desempeño Docente*, hecho, que el Plan de Estudios 1999 para la Educación Normal Básica (particularmente Nivel Secundaria), enlistaban en una muy reducida currícula de estudios, las Áreas de Formación del profesor que afrontaría los retos del naciente siglo XXI: a) Formación General para la Educación Básica, b) Formación para todas las Especialidades (Escuela Secundaria) y c) Formación específica por Especialidad (Escuela Secundaria). Sumando, tres Áreas de Actividad: 1. Actividades principalmente Escolarizadas, 2. Actividades de acercamiento a la Práctica Escolar y 3. Práctica Intensiva en condiciones reales de Trabajo.

Las dimensiones propuestas en dicha Reforma del año 1984, –que además de dar el grado de Educación Superior a la Educación Normalista–, pretendía fijar en los Planes de Estudio para la Escuela Normal al profesor como un sujeto activo, así como su desarrollo en el aula. Aunque históricamente por pretensiones en materia política, ninguna Reforma Educativa ha logrado impactar de manera en la que se vea una evolución, por la falta de un diagnóstico, una ejecución aceptable y la evaluación de la misma. En este sentido, la improvisación en el escenario de formar docentes es una extraña, pero real verdad.

No obstante, decir que los Campos de Formación propuestos en el Plan de Estudios de 1999 permiten entender dos cosas: la primera, va en el sentido de que el profesional de la docencia formado a partir del año 2000 –año de incursión del plan 1999–, era un

profesional que contaba con las competencias necesarias para su labor docente en el sentido teórico y práctico; una segunda, remite a pensar que si el eje curricular era involucrar la práctica a la actividad docente, dicho profesional era dominador de su escenario, el aula. Por tanto, la formación que otorgaba la Escuela Normal estaba centrada en el desarrollo del *Desempeño Docente*.

A consecuencia de lo anterior: ¿Qué y por qué creemos que es necesario evaluar al docente formado con una lógica sustentada en el elemento evaluador: ¿el *Desempeño Docente*? ¿Existe realmente una secuencia de diagnóstico y evaluación en cada Reforma Educativa propuesta y los Planes de Estudios emanados de las mismas? ¿A dónde se pretende llegar con una *Evaluación al Desempeño Docente* que no se ejecuta en el aula ni en la observación de la práctica, sino fuera de ella y por un examen? Tal vez el conflicto no sea cambiar el aparato discursivo, sino su aplicabilidad al terreno fértil de la educación.

## Resultados y Conclusiones

Lo encontrado en el estudio permitió clarificar dos dimensiones, mismas que permiten reflexionar la formación normalista, puesto que no es que falte algo al proceso formativo del profesor, sino que ese proceso formativo se lleve a cabo, contemplando el propósito que la Escuela Normal persigue en la formación de profesores normalistas. En ese tenor, es cuestionable lo que se está llevando a cabo con ese proceso formativo, con los actores que lo llevan a cabo y las implicaciones que conlleva dicha tarea institucional: la formación docente. Las formas y condiciones que sustentan al proceso formativo confluyen en el asertividad del proceso, no así en la forma de llevarlo a cabo, Las dimensiones a mencionar son:

### a) **¡Formar sí, pero no así!**

En esta dimensión se ha de señalar metafóricamente lo que Gil (2015) comentaba respecto a la Reforma Educativa del Estado Mexicano, resaltando la idea: "*Reforma Educativa sí, pero no así*"; que alude a los mecanismos en que dicha propuesta del Estado Mexicano se propone para la educación. En otra connotación, no se niega la elaboración de una Reforma, a lo que se niega es el cómo se elabora, ¿El qué?, ¿El cómo? y ¿El por qué?, dado que los implicados reclaman participación en la misma, la inclusión en el proceso, donde finalmente son los involucrados.

En relación a lo anterior, no es negar el proceso formativo, sino manifestar que ese proceso está limitado al entendimiento de sus ejecutores, mismos que entienden de manera diversa lo que va a hacer. Por una parte, si el propósito curricular de la OPD es acercar al estudiante normalista a sus primeras experiencias en la docencia, la Escuela Normal pretende dotarlo de atributos para ese acercamiento y que el profesor titular no otorga, dado que su principal función es aseverar si el estudiante es “bueno” o “malo”, dando clases. Por consiguiente, estamos hablando de: *no una formación, sino una deformación en la formación*”.

b) **¿Quién forma a quién?**

Resaltando que en el proceso formativo y quienes lo llevan a cabo, existe una variación de entender entre lo que hace uno y hace el otro, se plantea: ¿Qué se está formando? Por ende, el proceso lo que demuestra es que no está formando lo que debiera formar, tanto como si el estudiante formara su propia concepción de OPD, sobreentendiendo que OPD debe formar al estudiante normalista y no el estudiante normalista formar el ejercicio de OPD a su entendimiento.

La formación debe ser un acto compartido, en el que los actores que confluyan en dicho proceder, vayan y transiten sobre un mismo objeto y particularidad que los defina en cada actividad que hagan, de otro modo, la formación se estaría desintegrando y orientando sobre ejes totalmente diferentes. Sobre esto, la OPD resulta un curso más, donde no se le añade el valor necesario y, está quedando por demás el cumplimiento de sus objetivos. La gestión de este proceso debe ser replanteada desde sus actores y hacedores, así como la conducción del mismo. Sin embargo, habrá que replantear críticamente a la OPD desde las necesidades del colectivo, incluyendo todo elemento para hacer de sí, una práctica docente inclusiva.

Finalmente, la OPD es y deberá ser, una base sustancial para la formación de los futuros profesores normalistas, puesto que es a partir de este cimiento donde se adquieren los primeros entes que conforman al profesional de la docencia. El conllevar la OPD sobre caminos distintos, habla solamente de que se está formando para cosas distintas y, así es imposible consensuar que lo que se hace no es formar, sino informar el cómo cada quien tiene entendido la formación desde el vértice de correspondencia de cada actor. Esto es, que se está ante un escenario fracturado, donde habrá que tomar a cuenta tres ideas fundamentales:



- Entender el significado de la OPD para la Escuela Normal, para los hacedores de la OPD y para el estudiante Normalista en un mismo sentido;
- Valorar cada una de las tareas de los implicados, para saber y reconocer la relevancia que tiene uno sobre otro y,
- Focalizar a la OPD no como un curso más, sino como la columna vertebral de un proceso formativo, donde lo importante no es el qué hacemos, sino cómo lo hacemos.

Se logra entender entonces que la OPD es un ejercicio formativo, pero también evaluador de las formas en conducir la Formación Docente, donde es precisamente el ejercicio que se desempeñe en el aula de la Escuela Secundaria, lo que permita evaluar y hacer seguimiento a dicho actuar de la docencia. Por otra parte, interiorizar dicho ejercicio permite precisar que toda Reforma Educativa propuesta que tenga como fin impactar el desarrollo áulico de la educación, deberá ir en correspondencia con el proceso formativo de aquellos que deberán de poner en práctica los contenidos reformistas propuestos.



## Referencias.

- Antunes, C. (2007). Vygotsky en el aula... ¿Quién diría? Buenos Aires, Argentina: Ediciones. Sb.
- Carrizales, C. (1986). La experiencia docente. México D.F.: Editorial Línea.
- Díaz, V; (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, Vol. 12. 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz, V; (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. RIE 37. 1-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197166>
- Gil, M. (2015). Reforma educativa sí, pero no así. mayo de 2017, de El Universal Sitio web: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-deopinion/articulo/manuel-gil-anton/nacion/politica/2015/09/12/reformaeducativa-si-pero-no>
- Navarrete, Z; (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México.
- Perret, R. (2013). El gran maestro. México: MINDCODE.
- Programa de Estudios de la Observación de Práctica Docente I. Plan de Estudios 1999 de Educación Normalista para la Escuela Secundaria.
- Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 17. 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>

# ADECUACIONES CURRICULARES AL CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA PLAN DE ESTUDIOS 2012 PREESCOLAR

José Manuel Guerrero Carrasco  
mguerrero.c@hotmail.com  
José María Huitzil Suárez  
ragnoh51@yahoo.com.mx  
Lucila Araceli Gil Galindo  
lucilagilgalindo@yahoo.com  
Benemérito Instituto Normal del Estado,  
Gral. Juan Crisóstomo Bonilla.

## RESUMEN

Las actividades de Educación Física en el ámbito escolar se fundamentan como una acción formativa, que permiten el desarrollo de las aptitudes físicas, intelectuales y morales de los alumnos, mejorando su calidad de vida. En este artículo se proponen adecuaciones curriculares a los contenidos del curso de Educación Física, del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, durante las jornadas de práctica docente que realizan las alumnas en formación frente a un grupo escolar, se identificó que presentan debilidades al planear situaciones didácticas e implementar actividades de Educación Física. Las adecuaciones curriculares que se proponen consideran implementar un diagnóstico en el grupo escolar, con base en el campo formativo de desarrollo físico y salud, en el aspecto coordinación, fuerza y equilibrio, con el propósito de identificar las competencias que aún no logran desarrollar los niños y diseñar actividades que los acerquen a los aprendizajes esperados; otra adecuación curricular se relaciona con generar ambientes de aprendizaje propicios para la práctica de actividades de Educación Física, además de fortalecer las orientaciones didácticas, finalmente se recomienda realizar una evaluación de las actividades implementadas, los resultados permitirán identificar debilidades para mejorar la intervención docente de la alumna en formación.

## Palabras clave

Adecuaciones curriculares, Educación Física, diagnóstico, ambientes de aprendizaje, orientaciones didácticas, evaluación.

## Introducción

Se piensa que al hablar de Educación Física se refiere a la educación de lo físico, opuesto a la educación de lo intelectual, su objetivo no solo se enfoca simplemente a educar el organismo o el aparato locomotor, su objetivo es el ser humano en su unidad y globalidad mediante la motricidad.

Se piensa que al hablar de Educación Física se refiere a la educación de lo físico, opuesto a la educación de lo intelectual, su intención no solo se enfoca simplemente a educar el organismo o el aparato locomotor, su objetivo es el ser humano en su unidad y globalidad mediante la motricidad.

La Educación Física se ocupa de sistematizar las conductas motrices para lograr objetivos educativos, no como una mecanización de los segmentos corporales, sino como la apreciación y expresión del movimiento, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo, colocando a la conducta motriz como el centro de todo proceso que fortalece la personalidad del ser humano.

La implementación de la Educación Física se realiza mediante actividades de intervención educativa, se interesa por el movimiento del cuerpo humano a través de un proceso individual o grupal, transmitiendo conocimientos, experiencias, aptitudes, capacidades y valores, asegurando el crecimiento y desarrollo del ser humano.

Los procesos educativos se correlacionan directamente con las actividades físicas y mentales, en la escuela la atención a la Educación Física se acompaña de actividades recreativas y deportivas, fortaleciendo la forma de educar integralmente al alumno en desarrollo.

Para el Profesor Abraham Ferreiro Toledano, “la Educación Física es una disciplina pedagógica formativa, que tiende a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales, armónicamente en el individuo, estimulando sus habilidades motrices y perceptivas” (SEP. 2009, pág. 13)

La Educación física es una disciplina pedagógica que logra un desarrollo motor adecuado a su capacidad e interés y necesidades de movimiento corporal, por medio de la práctica de la actividad física se logra estimular y desarrollar habilidades.

En el nivel educativo de Preescolar la Educación Física presenta un enfoque motriz de integración dinámica, los niños y niñas estructuran nuevos aprendizajes y diversas formas de relacionarse con el mundo que los rodea a través del movimiento de su cuerpo., hábitos y actitudes, que se reflejan en el ámbito escolar, familiar y de su comunidad (SEP. 2010)

Los propósitos de la Educación Física en Preescolar son los siguientes:

- Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de
- relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.

- Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.
- Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad.
- Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno
- sociocultural y contribuyen a sus relaciones sociomotrices.
- Cuiden su salud a partir de la toma de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria (Departamento de Educación Física Baja California Sur, SEP, 2011).

### Planteamiento del problema

El Plan de Estudios 2012 para la Formación de Maestros de Educación Preescolar considera para el logro de las finalidades formativas la estructura de los cursos en una Malla Curricular, con una duración de ocho semestres, cada curso articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos.

En el cuarto semestre se encuentra el curso de Educación Física, el cual se ubica en el trayecto formativo de Preparación Para la Enseñanza y el Aprendizaje; el trayecto tiene la finalidad de articular actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y su enseñanza (Diario oficial de la Federación, 2012).

El programa del curso de Educación Física tiene como propósitos que el alumno normalista conozca las formas de intervención educativa a partir de la estimulación de la motricidad, favoreciendo el desarrollo de competencias docentes y promover la competencia motriz en sus alumnos.

Durante este curso el futuro docente conoce las características de la educación física como forma de intervención pedagógica en la educación preescolar, lo hace por medio de lecturas, mesas de discusión, exposiciones y puesta en práctica de variadas estrategias propias a las edades de los niños.

Aplica juegos motores y observa las conductas que se generan en el niño cuando realiza sus prácticas en las escuelas de educación preescolar.

Diseña sesiones completas de educación física, haciendo referencias al programa oficial, distinguiendo aquellas competencias que desde la educación física se pueden estimular y luego desarrollar en cada práctica diseñada especialmente para cada contexto social y educativo al que se enfrente (SEP. 2012).

El pasado ciclo escolar se impartió el curso de Educación Física, al concluirlo se realizó una evaluación para identificar los logros obtenidos y valorar si se alcanzaron los propósitos planteados.

En este sentido, se identificó que se presentan debilidades en las alumnas al realizar su intervención educativa durante las jornadas de práctica, se considera que es necesario fortalecer sus competencias docentes, en lo particular al aplicar un diagnóstico en el grupo escolar que le permita reconocer las conductas que presentan los niños al realizar actividades motrices, limitando que puedan generar situaciones didácticas y ambientes de aprendizaje propicios para lograr favorecer la competencia motriz en sus alumnos.

Para solucionar este problema se propone implementar una adecuación curricular en los contenidos del Programa de Educación Física, que consideren los ámbitos planteados y permitan articular las actividades teóricas con la práctica, de esta manera se fortalezcan las competencias docentes de las alumnas en formación.

## Marco Teórico

Para comunicarse y relacionarse con el mundo los niños emplean diversas acciones motrices, favoreciendo la construcción de su propia identidad y el desarrollo de su autonomía física.

La motricidad es conjunto de acciones motrices; implica potenciar la capacidad de cada persona para darle sentido y significado a los movimientos a partir de sus intereses, expectativas, necesidades y motivaciones: se vincula con la construcción permanente de conceptos como espacio, tiempo y causalidad (SEP, 2017, pág. 596).

Demuestran su potencial motriz cuando realizan intercambios comunicativos y logran controlar sus movimientos, de esta forma identifican una imagen integral del esquema corporal, permitiéndoles potencializar su coordinación y control dinámico, estableciendo

las condiciones para que aprendan a reptar, gatear, subir, bajar, saltar y aumentar las posibilidades de desplazamiento de todo el cuerpo.

Desarrollan un control y una coordinación visual y manual progresiva, contribuyendo a que los mecanismos de manipulación y dominio de los objetos se hagan más precisos (Cañero 1994).

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad.

La corporeidad es la construcción permanente que las personas hacen de sí; una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con lo cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, social y cultural. La corporeidad se manifiesta por medio de gestos, posturas, expresiones corporales y las distintas acciones motrices, relacionadas con las emociones y los sentimientos que cada uno experimenta (SEP. 2017, pág. 595).

En el nivel preescolar la Educación Física se centra en las capacidades motrices de los niños: locomoción, coordinación, equilibrio y manipulación, y en la consolidación de la conciencia corporal, la educadora diseña las situaciones didácticas para poner en práctica sus capacidades perceptivo-motrices, socio-motrices, y físico-motrices, así como las habilidades y destrezas motrices para favorecer la motricidad, la corporeidad y la creatividad.

Las capacidades perceptivo-motrices le permiten al niño construir su imagen corporal, adoptan distintas posturas y estados de tensión y relajación, además de favorecer el equilibrio.

Las capacidades socio-motrices emplean el juego motor para que los niños logren comunicarse, relacionarse y expresarse con sus iguales.

Las capacidades físico-motrices favorecen la condición física de la persona, reflejándose en una mayor fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia cardiorrespiratoria.

El Modelo Educativo 2017 de Educación Básica centra la atención en la Educación Física a partir del eje curricular llamado “Competencia motriz” que se desarrolla a partir de tres componentes pedagógico didácticos: “Desarrollo de la motricidad”, “Integración de la corporeidad”, y “Creatividad en la acción motriz”, que favorecen la articulación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se adquieren desde el preescolar (SEP. 2017).

Parte esencial para lograr los aprendizajes esperados es el diseño de la planeación didáctica, es la organización y sistematización de las actividades, seleccionar los contenidos de aprendizaje, el empleo de los espacios y recursos didácticos, además de la organización de los alumnos, la duración de las actividades y su forma de evaluación.

Las situaciones de aprendizaje permiten organizar las formas de trabajo docente, estableciendo el inicio, desarrollo y cierre.

La intervención pedagógica de la Educación Física presenta un papel destacado, genera el interés por participar en actividades motrices, identificando los procesos de crecimiento y maduración, reconociendo sus capacidades, habilidades y destrezas, centrándose en las capacidades motrices de los niños, locomoción, coordinación, equilibrio y manipulación.

## Metodología

La metodología que se propone emplear para fortalecer los procesos de formación de las estudiantes normalistas es la Investigación-Acción, esta permite fortalecer los conocimientos disciplinares, habilidades docentes y competencias profesionales.

La Investigación-Acción (IA) permite realizar un análisis de las dimensiones de la práctica docente, identificando la vinculación entre la teoría y la práctica, y la validación del conocimiento construido en el proceso, de esta forma se mejora la intervención docente (Fierro, 2000).

La IA emplea estrategias para mejorar el sistema educativo, es vista como una búsqueda del profesor para mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción.

Por lo general, los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un «ciclo de ciclos» o como una «espiral de espirales» que tiene el potencial de continuar indefinidamente.

Se identifica que la investigación-acción como una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, 2005, pág. 23).

El empleo de esta metodología acerca al docente a formalizar la investigación educativa desde su propia aula, permitiendo el desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación, estas actividades

tienen en común implementar estrategias de acción que son sometidas a observación, reflexión y cambio, es un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo (Latorre, 2005).

## Desarrollo

Al evaluar qué propósitos se alcanzaron al impartir el curso de Educación Física, se identificó debilidades en aspectos relacionados con las competencias docentes de las alumnas en formación durante las jornadas de práctica docente.

Durante la intervención docente de las alumnas en los Preescolares se evaluó su participación frente a grupo en actividades de Educación Física, los instrumentos empleados consideran la observación de su práctica, entrevistas con la educadora responsable del grupo escolar y la autoevaluación; los aspectos evaluados considera los criterios de desempeño de la alumna en formación, el logro de las competencias profesionales, su desempeño frente al grupo, diseño de planeaciones didácticas, la organización curricular, los enfoques pedagógicos del programa de estudios, la aplicación de situaciones de aprendizaje, la generación de ambientes formativos que propicien el desarrollo de las competencias en los alumnos, el empleo de la evaluación en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Los resultados que arroja este instrumento indican que es necesario fortalecer aspectos relacionados al diseño de situaciones didácticas, pues no se consideran las necesidades de desempeño motriz de los niños, no se propician ambientes de aprendizaje que promuevan las competencias motrices de los educandos, el empleo de recursos didácticos no es el adecuado.

Las observaciones y entrevistas a las educadoras responsables de los grupos escolares, en su mayoría coinciden que aún no se consideran las necesidades motrices y los intereses de los niños en el diseño de las planeaciones didácticas, las actividades no favorecen los aprendizajes esperados y el empleo de materiales no es el adecuado.

La autoevaluación de las alumnas manifiesta en su mayoría que posee referentes disciplinares, pero aún no logran aplicarlos en la práctica docente, las oportunidades para realizar las actividades planeadas no son suficientes y en ocasiones no se cuenta con el apoyo de la educadora, ya que consideran que no son importantes las actividades de Educación Física.



Para solucionar esta problemática se propone implementar adecuaciones curriculares en los contenidos del Programa del curso de Educación Física, que permitan consolidar las competencias profesionales de las alumnas en formación durante la práctica docente.

Antes de realizar las jornadas de práctica es indispensable que las alumnas apliquen un diagnóstico al grupo escolar, con base en el campo formativo de Desarrollo Físico y Salud, en el aspecto de Coordinación, Fuerza y Equilibrio, considerando la competencia, mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicios físicos.

Este diagnóstico debe identificar, con base en los aprendizajes esperados, que capacidades motrices necesitan fortalecer los niños y de esta manera diseñar situaciones didácticas que logren favorecerlas.

Otra adecuación que se debe considerar tiene que ver con los ambientes de aprendizaje.

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

Generar ambientes de aprendizaje representa el gran desafío de innovar las formas de intervención educativa, ello requiere que, desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, el docente destine momentos para la práctica reflexiva; reconociendo con honestidad todo aquello que hace o deja de hacer en el aula y en la escuela, para lograr que ocurran los aprendizajes (SEP. 2012, pág. 139).

Es indispensable el diseño y organización de ambientes de aprendizaje planificados con una clara intencionalidad pedagógica, que propicien escenarios para encauzar la toma de decisiones y fomentar la creatividad; por ejemplo, modificar los juegos y actividades tomando en cuenta los gustos, necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.

Las orientaciones didácticas en Educación Física deben ampliarse, estas deben brindar acciones pedagógicas y herramientas didácticas, con esto las alumnas tendrán elementos para diseñar situaciones didácticas considerando la transversalidad de otros campos formativos.

Antes de iniciar las actividades se debe partir de las características del grupo, sus intereses y conocimientos previos, esto acercará a un desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas motrices.

Se debe considerar el empleo de estrategias didácticas como, juegos cooperativos, modificados, circuitos de acción motriz, formas jugadas, cuentos motores, entre otros, diseñados para resolver problemas en diversas situaciones y que pongan en juego la capacidad de los niños, incrementando su complejidad.

Las situaciones didácticas se deben planificar en sesiones que consideren dos o tres aprendizajes esperados.

Al término de la implementación de las actividades es indispensable realizar una evaluación, esto permite identificar las fortalezas y debilidades que se presentan al realizar las situaciones didácticas, además accede a un análisis de las debilidades que se presentan, permitiendo identificar áreas de oportunidad para mejorar y enriquecer la práctica docente, para esto se sugiere dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué hacer para resolver esta situación? ¿Qué han aprendido? ¿Qué falta por mejorar? ¿Cómo formular una estrategia efectiva de juego? ¿Qué funciones asumir en esta actividad? ¿Qué resultados pueden obtener?

Otra adecuación curricular a considerar se enfoca a eliminar la unidad de aprendizaje III, correspondiente al programa del curso Desarrollo Físico y salud, ubicado en el primer semestre de la Malla Curricular y colocarla como Unidad de Aprendizaje I del Programa del curso de Educación Física, puesto que los contenidos de ésta se enfocan al desarrollo de la psicomotricidad. De esta manera se daría continuidad al programa, ya que pareciera que no se da un seguimiento en las unidades del curso de Desarrollo físico y salud.

Es importante poner énfasis en los planteamientos del nuevo Modelo de Educación Básica, sobre todo en lo correspondiente a las Áreas de desarrollo personal y social donde se encuentra ubicada la Educación Física, específicamente lo concerniente a las orientaciones didácticas y a la evaluación.

Para lograr los aprendizajes esperados las docentes en formación en su planeación didáctica no deben considerar forzosamente los tres momentos de “Apertura, desarrollo y cierre”.

Como Introducción deberán describir y contextualizar el aprendizaje esperado a trabajar, de acuerdo con el componente pedagógico-didáctico con el que se relaciona.

Deben mencionar los procesos y estrategias didácticas que permitirán el logro de los aprendizajes, propiciar momentos de reflexión para valorar los aprendizajes y experiencias de los alumnos y para cerrar las sesiones, se deberán propiciar situaciones que permiten poner en marcha los conocimientos, habilidades, actitudes y valores abordados durante las sesiones para verificar, modificar o consolidar los saberes de los alumnos (SEP,2017).

## Conclusiones

Al realizar la evaluación para identificar el alcance de los propósitos que plantea el programa del curso de Educación Física y la aplicación de instrumentos durante la jornada de práctica docente de las alumnas docentes en formación, se proponen la adecuación de contenidos curriculares que permitan fortalecer las competencias profesionales de las alumnas en formación y mejorar su intervención docente.

Las adecuaciones curriculares que se proponen se dirigen a implementar un diagnóstico al grupo escolar, considerando el campo formativo de Desarrollo Físico y salud en el aspecto de Coordinación, Fuerza y Equilibrio, con la competencia, mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicios físicos.

Otro aspecto se refiere a la importancia de generar ambientes de aprendizaje propicios para la práctica de actividades de Educación Física.

Se identifica que es necesario fortalecer los aspectos relacionados a las orientaciones didácticas en Educación Física, abordando temas que orienten al diseño de acciones pedagógicas y el empleo de herramientas didácticas, esto les permitirá a las alumnas en formación identificar elementos para mejorar el diseño de situaciones didácticas.

Finalmente se recomienda evaluar los resultados, para su análisis y reflexión, con la intención de mejorar la práctica docente.

## Referencias

- Cañero Gámez, Ana y Dolores Ascensión Carretero Váquer (1994). "El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación", editorial Aljibe. España.
- Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Lesvia Rosas (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Editorial. Paidós México.
- Departamento de Educación Física Baja California Sur, SEP, (2011). Programa de estudios 2011, guía para el maestro de educación física, educación básica preescolar. México.
- DOF (2012). Acuerdo 650. México.
- Latorre Antonio (2005). La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. España.
- SEP (2009). Antología de Educación Física, programa nacional de carrera magisterial, México.
- SEP (2010). Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar, México.
- SEP (2011). Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, educación Básica Preescolar. México.
- SEP (2012). Programa del curso de Educación Física, plan de estudio 2012. México.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programa de estudio para la educación básica. México.
- Zapata Oscar (2013). La psicomotricidad y el niño, etapa maternal y preescolar. Editorial Trillas. México.

# LA CULTURA Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Jesús José George Dávila  
george.davila.jj@bine.mx  
Guadalupe Badillo Márquez  
badillo.marquez.g@bine.mx  
Gumecindo Orduña López  
orduna.lopez.g@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal del Estado  
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla".

## RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito dar a conocer los resultados cualitativos de un estudio diagnóstico sobre la cultura digital en estudiantes de una Escuela Normal del Estado de Puebla, identificando el uso que dan a las herramientas que la web 2.0 ofrece para la enseñanza, dada la importancia de incluir como curso complementario un taller sobre el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación para el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, curso que permitió fortalecer sus competencias digitales como una necesidad para su vida profesional, pues sabemos que tenemos diversidad de contextos y alumnos que como docentes de esta especialidad se deberán atender, aún más cuando los cambios tecnológicos se generan constantemente y es necesario desarrollar la capacidad de aprender a aprender para explorar nuevos retos y ser críticos ante las nuevas tecnologías en secundaria. En una primera parte se hace una revisión de la literatura que apoyó al sustento de la investigación, posteriormente se da a conocer el diagnóstico encontrado de la generación 2013-2016 para dar pie a las conclusiones y propuesta del taller que permita fortalecer la formación integral del nuevo docente, esperando ser una aportación innovadora para las nuevas generaciones de docentes.

## Palabras clave

Formación de profesores, Tecnología y Educación, Competencias profesionales, Educación y Cultura Digital, Alfabetización tecnológica.

## Introducción

Ante las nuevas formas de aprender y enseñar en esta nueva era, el hombre se ha visto en la necesidad de alfabetizarse no sólo para la lectura y escritura; actualmente es necesario conocer las herramientas tecnológicas básicas para la comunicación a través de otros medios, pues los avances tecnológicos han ocasionado ver más allá de un uso ocasional, por lo tanto el diagnóstico obtenido a través de los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en

Telesecundaria (LESET) sobre su cultura digital a través del Taller que da continuidad al de Herramientas básicas de computación para la enseñanza, cuya finalidad es que los estudiantes de esta licenciatura incluyan en sus planeaciones el uso de las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) de tal forma que impacte en su práctica frente a grupo y favorezca los aprendizajes de los adolescentes a los que atienden, conforme a los cinco campos del perfil de egreso sugeridos en el plan de estudios de la licenciatura 1999 de la LESET y así fortalecer los propósitos planteados en la reforma de secundaria 2011. Se pretende que este material favorezca la formación integral del futuro docente en telesecundaria, constituyendo un valioso recurso para incorporar conocimientos de herramientas que la web 2.0 nos ofrece para su profesión y así poder seleccionar algunos al trabajar contenidos de las diversas asignaturas de educación secundaria. Esta investigación es aplicada con alumnos del cuarto semestre de la LESET del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” del Estado de Puebla (BINE), durante un taller generado por el Cuerpo Académico “Innovación y Trascendencia en la formación docente”, considerando algunos documentos indispensables para su funcionamiento además de las referencias que la web 2.0 nos ofrece, todo ello con el convencimiento de que esto puede favorecer la práctica no sólo del docente en formación si no del aprendizaje de los estudiantes que tienen a su cargo durante las jornadas de práctica en las escuelas telesecundarias, permitiendo la interacción con los docentes titulares para compartir los conocimientos, dando pauta a que exista una renovación constante del taller propuesto, por lo que es necesario preguntarse ¿Qué importancia tiene la cultura digital en los estudiantes normalistas para su formación profesional?, ¿Cómo desarrollar una cultura digital que permita generar nuevas formas de aprender y enseñar en las telesecundarias?

### Los nuevos rumbos de la tecnología

Cuando hablamos de tecnología también hablamos de innovación, ya que estos dos términos están ligados estrechamente. Brown J (2005) menciona que la tecnología hace crecer al aprendizaje, tomando como punto de partida esa frase podemos decir que si le damos uso a ésta como una herramienta que nos pueda servir como apoyo en nuestra comunidad escolar, podremos lograr un avance para conseguir los propósitos que nos propongamos, así como también se podrá lograr llevar a cabo nuevas estrategias de enseñanza que se puedan aplicar en los momentos adecuados en una clase para lograr

resultados favorables en los alumnos. Estos recursos tecnológicos han tenido gran impacto en los últimos tiempos debido a que engloba un mundo de situaciones nuevas, de las cuales los docentes aprovechan para renovar y aplicar su pedagogía.

Es importante incorporar las nuevas tecnologías en la educación con el fin de crear estrategias que nos ayuden a alcanzar los propósitos que nos planteamos para nuestras labores educativas, esto contribuirá a una mejora continua, tanto para nuestra profesión como para la formación académica de los alumnos. Es por eso que es necesario conocer el uso didáctico de los recursos tecnológicos que puedan servir como herramienta para el desarrollo de las clases en secundaria, dando como resultado un aprendizaje favorable en los alumnos a través de recursos que le darán un énfasis al desarrollo de la participación.

De acuerdo al contexto en el cual nos encontramos donde los medios electrónicos se han convertido en cierta manera parte de la sociedad, adentrándose a áreas como el marketing, las ciencias las ingenierías como una manera de innovar y mejorar el contexto donde se desarrollan. La educación no se ha quedado atrás pues la incorporación de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) funcionan como fenómeno de trascendencia social, potenciando así a la educación siendo necesario integrarlos a los procesos porque posibilita un mayor grado de interacción con dispositivos electrónicos, teléfonos móviles, televisión digital, videojuegos y el uso habitual del internet.

### La Web 2.0 y su influencia en la vida cotidiana

Con el término Web 2.0, subrayamos un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, que ahora abandonan su marcada unidireccionalidad y se orientan más a facilitar la máxima interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos. El pionero de este término es Tim O'Reilly en 2003 (citado en Marqués, G. 2007), en ella podemos distinguir aplicaciones para expresarse, crear, publicar y difundir como el blog y la wiki; aplicaciones para publicar, difundir y buscar información como podcast, YouTube, Flickr, SlideShare, Del.icio.us; aplicaciones para buscar y acceder a información de la que nos interesa estar siempre bien actualizados como RSS, Bloglines y buscadores especializados; redes sociales como Ning, Second Life o Twitter; además

de otras aplicaciones on-line Web 2.0 como Calendarios, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias, ofimática on-line, plataformas de teleformación, pizarras digitales colaborativas on-line, portal personalizado.

Anteriormente nos enfrentábamos a las tradicionales páginas web estáticas (Web 1.0) donde sus visitantes solo pueden leer los contenidos ofrecidos por su autor o editor, en la Web 2.0 todos los cibernautas pueden elaborar contenidos y compartirlos, opinar, etiquetar y clasificar. Esto supone una democratización de las herramientas de acceso a la información y de elaboración de contenidos, aunque como no todos los que escriben en Internet son especialistas, se mezclarán los conocimientos científicos con las simples opiniones y las falsedades.

Tecnológicamente, las aplicaciones Web 2.0 son servicios de Internet, por lo que no es necesario tener instalado un software cliente en el ordenador. Así, nuestra plataforma de trabajo es la propia página web, que nos suministra herramientas on-line siempre disponibles y nos proporciona espacios de trabajo colaborativo.

La Web 2.0 es concebida por primera vez en el año de 1999 en el artículo "Futuro fragmentado) escrito por el Arquitecto Darcy NiDuccy, el concepto se amplió gracias a los aportes de Tim O'Reilly y Dale Dougherty en el O'Reilly Media Web 2.0 Conference a finales del 2004. La web 2,0 se considera, así como una plataforma en la cual los usuarios interactúan de manera colectiva, permitiendo buscar, crear, compartir e interactuar on-line.

Esta web constituye un espacio social horizontal y rico en fuentes de información (red social donde el conocimiento no está cerrado) que supone una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los entornos formativos. Implica nuevos roles para profesores y alumnos orientados al trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, la expresión personal, investigar y compartir recursos, crear conocimiento y aprender permitiendo que tanto profesores como estudiantes puedan elaborar materiales de manera individual o grupal, compartirlos y recibir retroalimentaciones por parte de otros desarrollando y mejorando las competencias digitales, desde la búsqueda y selección de información y su proceso para convertirla en conocimiento, hasta su publicación y transmisión por diversos soportes.



## Competencias necesarias de los estudiantes

Trabajando con la Web 2.0, los estudiantes serán más autónomos en el acceso a la información y para la construcción de sus conocimientos, pero para ello necesitan unas competencias específicas: Competencias digitales para navegar (buscar, seleccionar, valorar en Internet), procesar la información con los medios informáticos para elaborar su conocimiento, expresarse y comunicarse con otros en el ciberespacio, conocer sus riesgos (plagio, spam, anonimato, falsedad), usar las aplicaciones Web 2.0; competencias sociales como el trabajo en equipo, respeto, responsabilidad y otras competencias necesarias como el aprendizaje autónomo, capacidad crítica, imaginación, creatividad, adaptación al entorno cambiante, resolución de problemas, iniciativa.

Los estudiantes se encuentran en un choque generacional en cuanto al manejo de la tecnología, siendo inmigrantes digitales ya que no crecieron rodeados de pantallas, teclados y ratones informáticos, difícilmente tenían uno o varios ordenadores en su casa o habitación desde muy pequeños, que usan móvil desde los 9 años.

## Perfil y competencias del nuevo profesor

La educación actual requiere de docentes con un perfil que incluya no solo competencias académicas y en el uso de las TICs sino que estén capacitados para integrarlas y saber utilizarlas en el contexto de la alfabetización digital, es en ese sentido que resulta relevante conocer las investigaciones que se han realizado al respecto en nuestro país.

En la investigación de Villota y Guerrero (2012), cuyo objetivo fue diagnosticar las competencias docentes en la asignatura de tecnología impartida en la enseñanza secundaria por profesores formados en Instituciones de Educación Superior en México se encontró que los profesores se auto perciben con un nivel alto de dominio en las competencias relacionadas con la planeación, mientras que para los otros tres componentes (didáctica, evaluación y manejo de TIC), los encuestados tienen un dominio regular, también señalan que los hallazgos corresponden a los docentes que imparten la asignatura de tecnología en donde las investigaciones en México son escasas por lo que recomiendan a las IES establecer cursos de capacitación y de formación continua para estos docentes.

Vázquez (2014), en una investigación acerca del uso de dispositivos digitales en la educación superior con una población compuesta por 251 docentes que imparten docencia en la Enseñanza superior (Universidad, Bachillerato superior y Centros Superiores de Formación Profesional) se analizó la percepción del profesorado sobre el uso didáctico de los dispositivos digitales móviles en el contexto de la Educación Superior para identificar qué tipo de formación requiere el profesorado para el empleo de dispositivos digitales móviles en los procesos de enseñanza de la Educación Superior. Se encuentra que el profesorado con menor experiencia docente percibe mayor funcionalidad didáctica en el uso de los dispositivos digitales móviles en comparación con el profesorado más experimentado; por el contrario, el profesorado más experimentado precisa de una mayor formación para el empleo educativo de los dispositivos digitales móviles. Concluyen que no es suficiente con facilitar que los contenidos se puedan visualizar en formatos accesibles para los dispositivos digitales móviles, sino que se favorezcan nuevas formas de interactuar y co-crear contenido móvil y ubicuo con la infinidad de herramientas y recursos que facilitan estas labores.

## Metodología

Para el diagnóstico participaron 41 estudiantes de LESET del BINE, de la generación 2012-2016, con la aplicación de un examen que permitió saber la cultura y alfabetización digital que existe en el uso de las tecnologías para su vida cotidiana y las herramientas que dominan para su aplicación didáctica.

Las preguntas que guiaron la exploración fueron: ¿Qué es la web 2.0?, ¿cuáles son los términos que han incorporado al trabajar con la red de internet en su vida estudiantil y personal?, ¿cuáles son los sitios que más visitan para su vida cotidiana?, ¿cuál es el uso de una página web, un blog, una wiki, de la plataforma google, entre otras?, además de saber ¿cuál es la importancia de conocer las herramientas de la web 2.0 para su formación profesional? Las respuestas fueron recabadas y se conjuntaron de tal forma que pudieran permitir un análisis de la información que los estudiantes daban a conocer.

La formación de docentes en Educación Secundaria en México se basa en el Plan de estudios 1999, con él se permite la creación de oportunidades para la formación complementaria de los estudiantes, por lo tanto, el diseño de este segundo taller pretende enriquecer y profundizar en el fortalecimiento del uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas necesarias ante la inminente

transformación de la educación secundaria y la vida en general del ser humano. Las actividades del taller pretenden adaptarse a las necesidades que actualmente tienen los docentes en formación con la especialidad en Telesecundaria y crear sociedades del conocimiento que enriquezcan el aprendizaje de los profesores con esta especialidad. Con apoyo de este criterio se desarrolla un segundo programa que pretende tener seguimiento con uno más con un nivel más avanzado, aprovechando los medios tecnológicos existentes en la institución y en las escuelas telesecundarias donde se llevan a cabo las jornadas de observación y práctica docente. El campo de formación complementaria que se toma en cuenta es el uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio, la consulta e incorporación para la creación de estrategias para la enseñanza.

Considerando los dos últimos puntos de los criterios y organización de las actividades académicas de la licenciatura se cree conveniente que el docente en formación considere las tecnologías para crear ambientes propicios para el aprendizaje ya que estas herramientas serán más accesibles en el futuro y constituirán una fuente importante para los estudiantes. Es importante que a partir del taller se busque una relación inmediata con la práctica docente y las demás asignaturas que cursan, a continuación, se enuncian las orientaciones didácticas generales para el desarrollo del curso, precisando los propósitos y la organización de los contenidos a abordar; además se describen los propósitos de cada bloque de actividades y se incluye un conjunto de actividades específicas.

## Desarrollo y Discusión

### **Alfabetización mediática y Digital**

Autores como Trejo Quintana (2017) comentan que “la Alfabetización Mediática y Digital busca dar cuenta de un conjunto de acciones dirigidas a “educar” o formar para hacer uso de los medios de comunicación tradicionales y digitales no sólo en el entorno escolar, sino también en la vida cotidiana de todas las personas” (p.231) y cita a Celot (2015) quien define la Alfabetización Mediática o Educación Mediática como “la capacidad de un individuo para interpretar de forma autónoma y crítica el flujo, la sustancia, el valor y las consecuencias de medios de comunicación en todas sus formas”.

Por otro lado, Wilson, Grizzle, Tuazon y Cheung (2011) en Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores de la UNESCO, proponen los conceptos de alfabetización informativa y alfabetización mediática, y explican que el primero enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión.

Sandoval Rubilar, P; Rodríguez Alveal, F; Maldonado Fuentes, A (2017) hicieron una investigación sobre la evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente el cual su objetivo era Diagnosticar el tipo de alfabetización en TIC que poseen los futuros profesores del sistema escolar chileno, a partir de las opiniones de los estudiantes en formación inicial docente, en una universidad del Consejo de Rectores del centro sur de Chile. en este diagnóstico nos mencionan dos: alfabetización digital y alfabetización pedagógica.

“El hecho que un sujeto se encuentre alfabetizado digitalmente para acceder, transmitir y compartir información mediante el uso de nuevas tecnologías, de manera alguna implica que esté alfabetizado para enseñar, acceder y producir conocimiento en el aula, procesos vinculados a la naturaleza propia de su quehacer como profesor” (Sandoval et. al., p. ,2017).

Coll (2004), señalando que manejar información no, es sinónimo de conocimiento ni la recepción o el acceso a la información garantiza el aprendizaje. La información se convierte en conocimiento y el acceso a la información da lugar al aprendizaje cuando actuamos sobre ella, la procesamos, la organizamos, nos la apropiamos, la utilizamos y la confrontamos con otros; en suma, cuando somos capaces de darle significado y sentido (citado en Sandoval, Rubilar. et. al., 2017). Por lo tanto la alfabetización pedagógica de las TIC se relaciona con prácticas de procesar y organizar didácticamente dichos recursos (Sandoval Rubilar, P et. al., 2017).

Una de las principales conclusiones que se infiere de los datos, es el acceso generalizado a los recursos TIC que poseen los estudiantes, especialmente referido a la tenencia de computadores, ya sean fijos o portátiles (84,3%), celulares (99,2%) y conectividad a internet (88,2%), lo que resulta relevante considerando que la muestra bajo estudio se caracteriza por pertenecer a los tres quintiles más bajos de la población

del país. Sin embargo, ello es coherente con la última encuesta realizada por Pew Research Center (2014) sobre acceso a internet y tecnologías móviles en veinticuatro países clasificados como emergentes. En éste se destaca que en Chile, nueve de cada diez personas poseen un celular (siendo el tercer país con mayor acceso, sólo por debajo de Jordania y China). Así también, el país se ubica entre los tres primeros lugares de los veinticuatro países de la muestra, con alto porcentaje de acceso y uso de internet (p.140).

López (2013), encontró que hay una relación directamente proporcional entre la frecuencia y el dominio en el uso de las TIC por parte de los docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Guadalajara, y que no existe una diferencia significativa entre la intensidad de uso en las actividades relacionadas con la investigación en proporción a la docencia y la extensión. A lo que López comenta que los problemas relacionados con el uso de las TIC se derivan de una carencia de políticas institucionales que contengan estrategias claras y acciones específicas, que cubran las necesidades de formación, actualización e infraestructura básicos.

## Resultados y Conclusiones

La investigación nos permitió saber que un 70% de los estudiantes tienen bajos conocimientos sobre el uso de herramientas que la web 2.0 ofrece, en un 40% de los estudiantes señalaron que uno de los términos nuevos que han incorporado a su vida digital es el e-mail y el chat, señalando que los sitios de mayor interés para su vida cotidiana son el facebook, youtube y google, reconociendo que hasta este momento de su carrera no le han dado un uso educativo para su práctica profesional, lo que permitió identificar que era necesario reforzar el uso didáctico de esta tecnología.

Van Manen (citado en Ibarra, R. 2013) menciona que es importante tener en cuenta la diferencia de estar comprometido con la enseñanza y retirarse a reflexionar sobre las situaciones pasadas, ya que la reflexión es posible cuando somos capaces de recapacitar sobre las experiencias que hemos vivido o sobre lo que podemos hacer, siendo importante autoevaluarse a lo largo de las prácticas docentes, revisando el verdadero uso de la tecnología como herramienta que permita lograr los propósitos educativos y así poder analizar qué ventajas o puntos desfavorables puede haber al utilizar estos recursos.

Poco a poco, en las jornadas de trabajo docente los estudiantes normalistas llevan a cabo un gran número de actividades en donde interviene el uso de medios tecnológicos, ahora es importante hacer un análisis de las experiencias adquiridas y realizar una propuesta con una estructura más definida que ayude a valorar si realmente estos medios pueden servir en las tareas pedagógicas de las escuelas de educación básica. Por tal motivo el tema “La cultura digital de los estudiantes normalistas”, permitirá un análisis de los saberes que tienen los futuros docentes para generar nuevas experiencias de enseñanza y el desarrollo de su competencia didáctica.

Desde el diagnóstico con los grupos de cuarto semestre de la LESET del BINE, se detectaron varios factores que dieron pie a llevar a cabo un taller de este tipo, siendo el principal el uso que los estudiantes dan a las diversas herramientas sin un fin educativo desfavorables para un desarrollo óptimo de las clases, de los cuales destaca la falta de participación de los alumnos en las sesiones, lo que se sugiere continuar con investigaciones posteriores para fortalecer dichas competencias. El cien por ciento de los estudiantes reconocen que es importante conocer las herramientas que la web 2.0 ofrece y mucho más su uso educativo, ya que el avance de la tecnología no se detiene y con ellas se puede generar un sin fin de estrategias que promuevan el trabajo en equipo, la creatividad e innovación.

## Referencias

- Agila-Palacios, M., Ramírez-Montoya, M., García-Valcárcel, A., y Samaniego-Franco, J (2017). Uso de la tableta digital en entornos universitarios de aprendizaje a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20 (2), 255-271. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132012>
- Brown, J (2005). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria estatal costarricense: problemas y soluciones. Universidad de Costa Rica. Costa Rica,
- Castellanos, A., Sánchez, C., y Calderero Hernández, J (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19 (1), 1-9. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15549650001>
- Gutiérrez, J., y Cabero, J (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20 (2), 180-199. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946010>
- Ibarra, R (2013). Ética de la Enseñanza. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. Recuperado el 01/02/18 de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34030524005.pdf>
- López, M (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. Perspectiva educacional. 52(2), 4-34. Recuperado el 31 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328170002>
- Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B., y Vega-Gea, E (2017). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las plataformas de formación. Estudio de caso. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20 (1), 283-303. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331450972015>
- Márques Graells, Pere (2007). La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas (última revisión 26 /10/10) Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España, visitado el 1/02/2011 en <http://peremarques.pangea.org/web20.htm>



- Omatos Soria, Antonio (2010). ¿Qué aporta la web 2.0 a la educación? Visitado el 1/02/2011 en <http://www.scribd.com/doc/30565362/%C2%BFQue-aporta-la-WEB2-0-a-la-Educacion>
- Organista, J (2017). Semáforo de habilidad digital para estudiantes universitarios. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16 (32), 99-110. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243153684006>
- Pinya, C., Tur, G., y Rosselló, M (2016). Los blogs en la formación docente inicial. Estudios Pedagógicos, 42 (1), 223-233. Recuperado el 31 de enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173547563014>
- Rangel, A., y Peñalosa, E (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: Construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (43), 9-23. Recuperado el 31 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828074002>
- Revista de Medios y Educación, (43), 9-23. Recuperado el 31 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828074002>
- Sandoval, P., Rodríguez, F., y Maldonado, A (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. Educação e Pesquisa, 43 (1), 127-143. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949009>
- Trejo, J (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (51), 227-241. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36853361016>
- Vazquez, E (2014). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos móviles en la educación superior. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado el 31 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042010>
- Villota, M. y Guerrero, L (2012). Competencias docentes en el uso de las Tic en la Universidad Mariana. UCV- SCIENTIA. 4 (2), 124-144. Recuperado el 31 de enero de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4369399>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R. y Cheung, C (2011). Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores. UNESCO. Recuperado el 2 de febrero de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>



# GRUPOS PROGRESIVOS: UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS

Ma. Guadalupe Martínez Ortiz  
guadalupe.martinez@enmfm.edu.mx  
Cyomara Inurrigarro Guillén  
cyomara.inurrigarro@enmfm.edu.mx  
Hilda Alicia Guzmán Elizondo  
hilda.guzman@enmfm.edu.mx  
Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita.

## RESUMEN

Las escuelas Normales incluyen el idioma inglés curricularmente como herramienta de acceso a la información y profesionalización en la formación inicial docente. La ENMFM pretende, además, fortalecer la formación de docentes de inglés que cubran la demanda de profesores del idioma en Educación Básica (PNIEB). Por primera vez en sus 146 años de vida, busca la formación de un grupo progresivo bilingüe, que permita la certificación del idioma, así como aprender desarrollando un dominio especializado y técnico del inglés como herramienta de estudio, crecimiento personal y profesional. Asimismo, se fortalece su formación inicial con el fin de que egresen con conocimientos en la didáctica para la enseñanza de una segunda lengua. El presente es un estudio de casos, descriptivo exploratorio, de corte longitudinal que sistematiza la experiencia de los participantes durante su primer semestre; se incluye la propuesta a desarrollar en los siguientes siete semestres, así como su valoración durante su implementación. En los resultados se describen las habilidades lingüísticas de los estudiantes (escucha, lectura, habla y escritura) y el logro de objetivos de las asignaturas impartidas en inglés. Adicionalmente se explican los retos detectados para la adquisición de términos especializados, como uno de los puntos nodales en esta experiencia.

## Palabras clave

Inglés, formación inicial, escuelas normales.

## Planteamiento del problema

El plan de Educación Normal 2012, en los acuerdos 649 y 650 por los que se establecen los Planes de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar señalan una serie de trayectos formativos que abonan al logro del perfil de egreso de sus estudiantes. Entre estos trayectos se destaca "Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación". Este trayecto formativo abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC) y el manejo de una lengua adicional, los cuales complementan la formación integral del futuro docente.

Por una parte, el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas le permitirá enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo. En tanto que el dominio de una lengua adicional, particularmente del inglés, permitirá al estudiante normalista acceder a diversas fuentes de información e interactuar en una serie más amplia de actividades comunicativas, lo que favorecerá la comunicación permanente en un mundo globalizado. Por tanto, sistematizar la experiencia del inglés como una segunda lengua, así como su utilización para la enseñanza con los alumnos de educación básica, permitirá obtener elementos para mejorar las estrategias implementadas de formación inicial docente y promover el acceso a información de talla internacional.

### Marco teórico

Antes del decreto en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2012), el idioma inglés no formaba parte de la malla curricular de las Instituciones formadoras de Docentes en ninguno de los Programas Educativos (PE) que ofrecía. Fue en 1998, año en que la Secretaría de Educación en Nuevo León formalizó la impartición del idioma inglés como materia co-curricular. La Coordinación del Programa de Idiomas en el Estado (SEB, 2010) generó los programas respectivos para seis niveles (con el fin de que se impartieran de primer a sexto semestre) y por seis años se llevó a cabo con éxito en estas instituciones, con supervisión y apoyo de la Coordinación. Posteriormente, cada escuela normal (EN) se hizo cargo de contratar y capacitar a los docentes necesarios en su plantel para dar continuidad al proyecto.

El objetivo del programa en esa época fue garantizar que el estudiante normalista egresara con un nivel de competencia comunicativa en el idioma inglés, lo mismo que con las herramientas metodológicas que le permitieran realizar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de educación básica; ello, con el fin de contar con el recurso humano que hiciera posible, no solo aumentar la cobertura de escuelas primarias que ofrecieran el Proyecto de Inglés en Primaria ahora PNIEB (2009), sino que este servicio se ofreciera con calidad pedagógica.

Este primer intento, aunque arrojó resultados importantes, no logró su meta debido a los cambios en la administración del programa y a las prioridades académicas de la época con respecto a la función primordial de las EN, en el Estado.

La globalización de la sociedad, así como la masificación en el uso de herramientas digitales y el cambio en los programas de Educación Básica generó un rediseño en los planes curriculares de las EN. Por fortuna, en el año de 2012, la visión de la Coordinación de Idiomas en 1998 se concretizó y el inglés se implementó de forma curricular general en todo el país.

Actualmente, en el Plan de Estudios 2012 se establece que en la malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar está constituida por cinco trayectos formativos, los cuales se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro. En cada trayecto formativo es posible identificar la articulación de los espacios curriculares dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso (DOF, 2012). Los Trayectos formativos son: Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Práctica Profesional y Optativos.

Cabe destacar que por primera vez en Educación Normal se incluye el inglés como materia curricular. Así, para garantizar el aprendizaje de este como lengua adicional se utilizaron los niveles de dominio del *Marco Común Europeo de Referencia*, respecto al número y naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de las lenguas. Con este antecedente, los cinco espacios curriculares asignados a los cursos de inglés en el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar se corresponden con las competencias específicas a desarrollar en los primeros cuatro niveles comunes de referencia. Las finalidades formativas de este trayecto, según la DGESE (2012) son:

- Desarrollar formas cada vez más autónomas de acceso a la información a través del uso de las TIC.
- Desarrollar la capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

- Favorecer la capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos apoyados en las TIC y utilizarlos en las distintas disciplinas.
- Favorecer la adquisición del idioma inglés como lengua adicional.
- Promover el uso del idioma inglés para acceder a fuentes de información actualizada.
- Posibilitar la interacción con otros académicos en redes y otros espacios de comunicación, diálogo e intercambio.

Es importante mencionar que la mayor parte de la información de la red de internet está en inglés, lo mismo que la mayoría de las bases de datos académicos, de ahí la relevancia de este Trayecto Formativo en la formación de los estudiantes normalistas. Los cursos que lo integran son: “Las TIC en la educación (4/4.5); La tecnología informática aplicada a los centros escolares (4/4.5); Inglés A1 (4/4.5); Inglés A2 (4/4.5); Inglés B1- (4/4.5); Inglés B1 (4/4.5); e Inglés B2- (4/4.5)” (DEGESPE, 2012, párrafo 16). Delors (1996) expresa la necesidad de un cambio en la formación de la educación y sus integrantes como resultante de los fenómenos de globalización, los maestros son actores prioritarios para la transformación en el tema educativo.

La Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes en Nuevo León, con el fin de promover el logro de la Banda B (1 y 2), aplica un examen de ubicación a todos los alumnos de nuevo ingreso. A partir de los resultados se organizan cursos co-curriculares para homogenizar el nivel de inglés de los alumnos al llegar al tercer semestre, que es cuando se lleva el inglés curricular, acorde con la Malla del Plan 2012. Los resultados obtenidos en la ENMFM, según reporte del Departamento de Inglés de nuestra institución, dejan evidencia que, por diversos factores, la aplicación del PNIEB no está dando los resultados esperados, pues del 100% de los estudiantes que ingresan, en promedio en los tres últimos años, un 70% de los estudiantes queda en el nivel elemental, si no es que reprobado. La hipótesis al respecto es que la gran mayoría de los docentes que imparten en los niveles de preescolar y primaria no son docentes, egresados de una EN, o bien son docentes de carrera, pero no dominan el idioma que imparten -en este caso- el inglés.

De aquí la importancia de fomentar la adquisición del idioma inglés, no solo con la impartición de los cursos, sino además con la exposición de los alumnos al idioma en diversos contextos, uno de ellos, la asistencia a congresos y seminarios enfocados a la

enseñanza–aprendizaje (E-A) del idioma en el área de Normales; es decir, con propósitos pedagógicos y de apoyo al aprendizaje del idioma.

La enseñanza de un idioma extranjero, hasta el 2009, había sido obligatoria exclusivamente en la escuela secundaria, los planes y programas de preescolar y primaria no la contemplaban de manera oficial. No obstante, desde la implementación del PNIEB en el 2009, esta, si está considerada, aunque a la fecha los resultados son poco halagüeños.

Ante esta situación la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes busca fomentar la adquisición de la lengua adicional (inglés) en las Escuelas Normales. Lo anterior, con el fin de proporcionar a sus egresados una competencia lingüística adicional, y apoyar con ello la formación de docentes especialistas en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Con la enseñanza del idioma inglés los alumnos normalistas no solo dominarán la lengua internacional que es de mayor uso en los negocios, en la internet y en el intercambio de bienes culturales. Se les dota, además, de otros beneficios de carácter lingüístico y formativo, pues cuando la enseñanza del idioma es impartida con bases pedagógicas, por profesionales de la Educación que dominen la segunda lengua, se mejora y promueve la adquisición de esta.

## Metodología

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación que tiene por objetivo analizar, describir y sistematizar el trayecto formativo de los grupos progresivos de LEP (2) y LPP (1) de la ENMFM, generación 2016-2020; se pretende sistematizar y documentar los procesos de formación docente bilingüe inicial.

La unidad de estudio es de tipo único, ya que se analiza una generación no típica, cuyos atributos la convierten en la primera experiencia de su tipo en la Escuela Normal Miguel F. Martínez “Centenaria y Benemérita” (ENMFM) como grupos progresivos de formación inicial docente bilingüe en idioma inglés. La población objeto de estudio se conformó por 64 estudiantes del primer semestre, 41 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y 23 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LPP).

El método de análisis que se utilizó para la interpretación de los resultados es de tipo mixto con acentuación en lo cualitativo, como estudio de casos, de tipo longitudinal. Se hace la descripción de la población y la valoración de la experiencia desde la percepción

de los alumnos, así como de los docentes participantes. Más adelante se incluye una parte de estadística descriptiva para caracterizar a la población caso de estudio; se pretende dar seguimiento a la trayectoria que durará 4 años (8 semestres). En esta primera etapa se estudia la experiencia resultante del primer semestre.

Los datos se obtuvieron del contexto en el cual se desarrolla la experiencia, se recogieron a través de una encuesta aplicada a los alumnos y de la opinión de los docentes en academia (a manera de focus group). El estudio de este caso permitirá adecuar el programa actual para que atienda a las necesidades de formación bilingüe inicial, como lo definen Valenzuela y Flores (2013) este tipo de investigación, ayuda a los investigadores a construir la realidad o bien a tener una fotografía de esta (del contexto, de los participante y de las situaciones).

## Desarrollo y Discusión

En el semestre de agosto del 2016 a enero de 2017 se inscribieron en la escuela Normal Miguel F. Martínez 262 estudiantes a la Licenciatura en Educación Primaria y 274 en Educación Preescolar de acuerdo con lo registrado en la Estadística 911 que solicita la Dirección de Planeación y Coordinación Educativa de la Secretaría de Educación.

Los estudiantes, con quienes se ha iniciado el proyecto de formación docente inicial bilingüe, está conformado en su totalidad por 64 alumnos de ambas Licenciaturas; jóvenes seleccionados de acuerdo con su dominio del idioma inglés. Estos alumnos contaban con un nivel de -al menos- B1 (en la Escala del Marco Común Europeo) que corresponde a quienes obtuvieron los niveles 3 y 4 en el examen de ubicación, puntaje que les permitía acceder a una educación bilingüe; este número representa el 15% del total de alumnos que estudian Primaria y sólo el 7% de quienes ingresaron a Preescolar.

Para su selección, los alumnos presentaron un examen de ubicación donde se evaluaba el dominio de la lengua en general, los resultados de este se dividían en 4 niveles (Nivel 1: 1 - 16 puntos, Nivel 2: 17 - 34 puntos, Nivel 3: 35 - 52 puntos, Nivel 4: 53 - 70 puntos). Además, se evaluó el dominio de la oralidad, así como la escritura.

Con base en los resultados de la evaluación un 5% de los alumnos se ubicaban en el nivel 1 y un 30% en el nivel 2 sin embargo todos ellos estaban en los niveles 3 y 4 en cuanto a la expresión oral y su desempeño escrito por lo cual se les dio la oportunidad de integrarse en estos grupos, la entrevista fue un referente importante para esta oportunidad. Un 46% estaba en el rango 3 y el 19% en el 4. Esta diferencia en la

evaluación se podía apreciar en el aula, ayudaba a explicar cómo el nivel de expresión y comprensión tanto auditiva como lectora tenía un amplio espectro de variabilidad entre los estudiantes de la modalidad progresiva que los docentes observaban.

Fueron encuestados 61 de los 64 integrantes de los grupos progresivos, respuesta que equivale al 95% de la población que constituye el estudio de casos. Colaboró el cien por ciento de los participantes de Primaria (41) y el 87% de Preescolar (20/23). LEP tuvo una representatividad del 67.2%, en tanto que LPP el 32.8%.

De acuerdo con su género, prevaleció el femenino con un 91.8%, sólo un 8.2% eran del sexo masculino. Lo que es común en la formación docente, donde las mujeres tienen una participación predominante, como lo publicó el INEGI (2015) en el mes de mayo, donde señaló que en educación básica el 68% de los profesores que en este laboran son del sexo femenino. El 62.3% de los jóvenes tenía entre 17 y 18 años de edad como se observa en la tabla 1, el tercer grupo de edad mayoritario con un 13.1% tenía 19 años, los demás fluctúan entre los 20 y los 30 años de edad con poca representatividad; solo un menor con 16 años.

El 88.5% de los integrantes de la población objeto de estudio nacieron en el estado de Nuevo León. Migrantes de los estados de San Luis, Tamaulipas y el Distrito Federal tenían una representatividad del 3.3% cada uno y con un 1.6% cuya entidad de origen era Cd. de México.

Como se puede observar en la tabla 2, sobre el tipo de instituciones donde estudiaron desde preescolar hasta preparatoria fue predominantemente en escuelas públicas, en promedio un 73% de la población así lo hizo; sólo un 15% curso la preparatoria bilingüe pública. Únicamente, entre el 26% y el 7% asistieron a escuelas particulares, sin embargo, sus estudios fueron principalmente en español; el 13% cursó escuela primaria bilingüe.

Si bien el 55.7% señaló haber aprendido inglés tomando cursos especiales del idioma; la otra parte de la población señaló haber aprendido en forma autónoma o bien combinándola con cursos de inglés; esto a través de la música (45.9%), un 8.2% por medio de los videojuegos y un 41% con apoyo de las películas. Un caso señaló que a través de la lectura y un 8% en modalidad escolarizada.

Considerando que el 91.8% habla español e inglés, un 8.2% habla un tercer idioma: uno en italiano, otro náhuatl, otro japonés y dos francés. El 29.5% señaló estar



estudiando otro idioma además del inglés: 5% francés, 21% italiano, 1.6% alemán y japonés.

Así se describe el grupo de estudiantes que atienden durante el primer semestre de su formación inicial docente en la modalidad bilingüe, se pretende que su experiencia sea progresiva y que se acerquen no sólo al aprendizaje a través de otro idioma, sino que se incluirán en la malla curricular elementos para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

La segunda parte de este trabajo consiste no sólo en describir la experiencia de los jóvenes quienes expresaron que el cursar las asignaturas de Psicología del Desarrollo Infantil y, Desarrollo Físico y Salud en inglés, sino también en dar a conocer los retos que representaron cursar las materias en un idioma diferente al materno. Estos desafíos se relacionaron principalmente en torno a las habilidades comunicativas.

Con respecto a la comprensión lectora, ellos expresaron dificultad para traducir el material de estudio, sobre todo cuando este era más extenso; indicaban que requerían de poner mayor atención en la lectura, por ser originales en inglés, y además contener términos especializados. Se les complicaba en ocasiones entender ciertos tecnicismos propios de la asignatura o bien términos complejos; entender una materia como Psicología en un idioma diferente a la lengua materna no era sencillo para algunos, desconocían ciertos términos, era vocabulario nuevo para muchos de ellos.

En cuanto a la habilidad comunicativa asociada a la expresión oral, indicaron que para algunos se les dificultaba el habla; era demás un reto el expresarse con fluidez, eliminar el uso de muletillas, el tener una correcta pronunciación sin acento “mexicano”. Esto les generaba cierto temor al participar en la clase, miedo a hablar frente al grupo.

La correcta escritura y el conocimiento, así como la aplicación de la gramática al escribir, al elaborar ciertos trabajos fueron otros de los retos a resolver, lo mismo que la comprensión auditiva (agudizar el oído y entender a los maestros).

En referencia al idioma, algunos señalaron la falta de práctica y el no haber contado con experiencias de inmersión para el aprendizaje del mismo; el tomar materias en inglés en grupos progresivos, era una experiencia nueva y retadora. Era más fácil entender cuando se hacía algún reforzamiento en español.

Otro grupo de respuestas hacían referencia a los hábitos de estudio. Los alumnos señalaron que requerían de estudiar un poco más de lo común y tomar más tiempo en realizarla debido a la forma de organización requerida por los docentes para atender las



tareas. Hubo quien expresó que la adaptación a la escuela e integración a la comunidad escolar fue significativa para ellos, así como la elaboración de algunas tareas y el formato de evaluar la asignatura.

Finalmente se hizo referencia al contenido mismo de la asignatura, al tener dificultad para entender las posturas de cada psicólogo o evitar confundir las teorías estudiadas.

A pesar de las dificultades, los estudiantes de los grupos progresivos encontraron fortalezas al cursar algunas asignaturas en inglés. La más señalada indicaba el fortalecimiento de las habilidades comunicativas; expresaron que esta experiencia favoreció la comprensión del idioma tanto en forma auditiva como de lectura, en algunos casos se mejoró la habilidad escrita; desarrolló en otros la expresión oral, con mayor fluidez, mejor pronunciación y confianza al hablar; se adquirió un mayor vocabulario y hubo cierta mejoría en la redacción y el conocimiento gramatical.

En general mejoró su conocimiento del idioma, para algunos les ayudó al perfeccionamiento del mismo, fortaleció la convivencia a través del idioma con los compañeros. Una alumna expresó que esto no le intimidó, sino que la motivó. Incluso hubo quien se pudo certificar en una determinada banda de dominio del inglés. Se ejercitó el pensamiento en un segundo idioma, dándose mayor familiaridad con el idioma debido a la práctica.

Hubo quien señaló que pudo desarrollar habilidades como la búsqueda de información sobre conceptos desconocidos, así como de conocimientos particulares. Si bien para alguien exigió mayor dedicación, pues le tomó más tiempo entender y realizar la tarea, al final se logró el aprendizaje de la materia. Otro participante reafirmó que el repaso en español era una estrategia que le ayudó. Sólo un participante señaló que, en su opinión, él no encontró alguna fortaleza al llevar la clase en un grupo progresivo bilingüe.

## Conclusiones

Al finalizar el estudio se logró concluir que los docentes identificaron áreas de oportunidad, así como fortalezas durante el trabajo áulico, asociadas tanto con los alumnos como con el reto que representaba para ellos la enseñanza; esto se expresó en las reuniones colegiadas durante el semestre. Se encontró entre los estudiantes de los grupos progresivos una diferencia importante en el dominio y las habilidades

comunicativas del inglés, lo cual se explica con base en la varianza de los resultados de las evaluaciones del examen de ubicación.

El uso de los dispositivos móviles para la consulta no siempre resultó una estrategia efectiva, ya que los jóvenes mostraron falta de interés por buscar palabras desconocidas, preferían el camino corto de preguntar directo al maestro u otro compañero, por la rapidez con que despejaban su duda.

La comprensión de ciertos tecnicismos, propios de la disciplina, representaron una problemática; estos eran -en ocasiones- difíciles de comprender y aprender en un segundo idioma. La estrategia de implementar una unidad de aprendizaje con sesión doble para repasar en español los contenidos principales apoyó su logro, permitió a la vez identificar que pensar en inglés sigue siendo un reto.

Los videos con subtítulos en inglés fueron un buen recurso, ya que quienes no tenían dominio auditivo se apoyaban en la lectura, las imágenes ayudaron a entender con facilidad los contenidos; un ejemplo de esto son los casos de los experimentos de los psicólogos y sus teorías.

La gesticulación, el lenguaje corporal como apoyo, el trabajo colaborativo en grupos pequeños, el uso de la tecnología para diversificar la experiencia y hacerla más sensorial sobresalieron como estrategias exitosas de aprendizaje. Demostraron a los normalistas que estos son elementos que ellos mismos pueden utilizar en el trabajo del idioma con sus grupos de educación básica.

Uno de los retos que ha sido recurrente para el docente es la búsqueda de material bibliográfico en inglés con el nivel necesario, el enfoque y la complejidad para cubrir los objetivos del programa nacional. La dificultad fue la amplitud de los materiales, dado que éste no podía ser tan extenso pues el nivel de comprensión del idioma no les permitía leer y comprender el material con fluidez y rapidez. Como uno de ellos expresó, ello les exigía más tiempo. Lo mismo expresaron los docentes: el diseño de las actividades, la búsqueda y selección de material, el ajuste programático, y el diseño de recursos de apoyo les requirió más tiempo del que les consume hacerlo en español.

Encontrar docentes con el perfil requerido de dominio de contenidos, así como del manejo del idioma inglés para la impartición de la asignatura a nivel de licenciatura también fue un reto. Sin embargo, como sucedió con los estudiantes, las competencias de todos en el idioma, lo mismo que en el proceso enseñanza-aprendizaje se fortalecieron, pues sacaron lo mejor de los participantes. Sin duda, el uso de las redes

sociales fue un recurso que jugó un papel importante pues potenció la comunicación y el logro de los objetivos de clase.

La experiencia fue valiosa ya que como lo expresan Vez y Valcárcel (1989) “la relación entre ciencia pura, ciencia –aplicada– práctica, configuran el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual intervienen, como parámetros principales en interacción continua en el aula, el profesor-alumno-curriculum, que proporcionan el valor comunicativo a todo el proceso” (p. 16).

### Propuesta de innovación

Con base en la experiencia de este semestre se decidió: establecer en el mapa curricular las asignaturas que se cursarán en inglés (ver tablas 3 a 6); fortalecer la academia de docentes de los grupos progresivos para la definición de acciones; utilizar una plataforma de aprendizaje acelerado para fortalecer la comprensión lectora y elevar el nivel lexile de los estudiantes; diseñar e implementar una asignatura adicional al programa curricular nacional para la enseñanza del inglés *TKT Knowledge about Language* (Conocimiento sobre el lenguaje) y *TKT Content and Language Integrated Learning* (Contenido y Aprendizaje Integral el Lenguaje); y organizar el Segundo Congreso Normalista, enfocado en la E-A del inglés con bases pedagógicas en la enseñanza del mismo, para apoyar el Programa de Inglés en Primaria y Preescolar (PNIEB).

Este tipo de acción que busca fortalecer la formación docente inicial reside como lo señala reiterativamente la UNESCO (2016) en la importancia de la calidad y capacitación de la docencia; para mejorar la educación que se ofrece es necesario centrar la atención en los maestros, quienes son los que pueden facilitar y ampliar las oportunidades de aprendizaje.

Tablas

**Tabla 1. Edad**

Edad	16	17	18	19	20	21	22	23	26	27	28	30
<b>Porcentaje</b>	.6	2.8	9.5	3.1	.6	.9	.6	.3	.6	.6	1.6	.6

Construcción propia

**Tabla 2. Tipo de institución**

Nivel Educativo	Escuela Pública		Escuela Particular	
	Español	Bilingüe	Español	Bilingüe
<b>Preescolar</b>	67%	7%	18%	8%
<b>Primaria</b>	72%	10%	5%	13%
<b>Secundaria</b>	78%	10%	5%	7%
<b>Preparatoria</b>	75%	15%	10%	0%

Construcción propia

Tabla 3. Propuesta de distribución de materias en inglés para los grupos progresivos. Primer año

Primer Semestre		Segundo Semestre	
LPP	LEP	Curso	LEP
<b>El sujeto y su formación profesional como docente</b>		Planeación educativa	
<b>Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)</b>		Bases psicológicas del aprendizaje	
<b>Historia de la educación en México</b>			
<b>Panorama actual de la educación básica en México</b>		Prácticas sociales del lenguaje	
<b>Pensamiento cuantitativo</b>	Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	Forma, espacio y medida	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza
<b>Desarrollo físico y salud</b>		Exploración del medio natural en el preescolar	Acercamiento a las Ciencias Naturales en la primaria
<b>Las TIC en la educación</b>		La tecnología informática aplicada a los centros escolares	
<b>Observación y análisis de la práctica educativa</b>		Observación y análisis de la práctica escolar	

+ TKT Módulo 1: *Background to language teaching* (Bases para la enseñanza de un idioma).

Tabla 4. Propuesta de distribución de materias en inglés para los grupos progresivos. Segundo año

Tercer Semestre		Cuarto Semestre	
LPP	LEP	LPP	LEP
<b>Adecuación curricular</b>		Teoría pedagógica	
<b>Ambientes de aprendizaje</b>		Evaluación para el aprendizaje	
	Educación histórica en el aula	Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos
<b>Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia</b>	Procesos de alfabetización Inicial	Desarrollo de competencias lingüísticas	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos
<b>Procesamiento de información estadística</b>	Geometría: su aprendizaje y enseñanza	Educación física	Procesamiento de información estadística
<b>Acercamiento a las Ciencias Naturales en el preescolar</b>	Ciencias Naturales	Optativo: Educación ambiental para la sustentabilidad	
<b>Inglés</b>		Inglés	
<b>Iniciación al trabajo docente</b>		Estrategias de trabajo docente	

+ TKT Módulo 2: *Planning for language teaching* (Planeación de la enseñanza). + TKT Módulo 3: *Classroom management* (Manejo del salón de clases).

**Tabla 5. Propuesta de distribución de materias en inglés para los grupos progresivos. Tercer año**

Quinto Semestre		Sexto Semestre	
LPP	LEP	LPP	LEP
<b>Herramientas básicas para la investigación educativa</b>		Filosofía de la educación	
<b>Atención a la diversidad</b>		Diagnóstico e intervención socioeducativa	
<b>Educación histórica en diversos contextos</b>	Educación Física		Formación cívica y ética
<b>Literatura infantil y creación literaria</b>	Producción de textos escritos	El niño como sujeto social	Educación geográfica
<b>Educación artística (Música, Expresión corporal y Danza)</b>		Educación artística (Artes visuales y Teatro)	
<b>Optativo: Conocimiento de la entidad</b>		Optativo	
<b>Inglés</b>		Inglés	
<b>Trabajo docente e innovación</b>		Proyectos de intervención socioeducativa	

+ TKT Knowledge about Language (KL), (Conocimiento sobre el lenguaje) + TKT Content and Language Integrated Learning (CLIL), (Contenido y Aprendizaje Integral del Lenguaje).

**Tabla 6. Propuesta de distribución de materias en inglés para los grupos progresivos. Cuarto año**

Séptimo Semestre		Octavo Semestre	
LPP	LEP	LPP	LEP
<b>Planeación y Gestión educativa</b>		Trabajo de titulación	
<b>Atención educativa para la inclusión</b>		Práctica Profesional* (enseñanza de la asignatura de inglés)	
<b>Formación ciudadana</b>			
<b>Educación geográfica</b>	Aprendizaje y enseñanza de la geografía		
<b>Optativo: Prevención de la violencia en la escuela</b>			
<b>Inglés</b>			
<b>Práctica profesional</b>			

+ TKT Knowledge about Language (KL), (Conocimiento sobre el lenguaje) + TKT Content and Language Integrated Learning (CLIL), (Contenido y Aprendizaje Integral del Lenguaje).

## Referencias

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Francia: UNESCO
- DGESPE (2012). Malla curricular en Plan de Estudio 2012. Consultado en enero de 2017. DGESPE. En [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/organizacion\\_malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular)
- DOF (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Tomo DCCVII. No.14. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Tomo DCCVII. No.14. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_650.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf)
- INEGI (2015). Estadísticas a propósito del día del maestro (15 de mayo). Datos nacionales. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/maestro0.pdf>
- PNIEB (2010). Acerca del Programa en Programa de Inglés de Educación Básica. Consultado en enero de 2017. Recuperado de: <http://www.pnieb.net/inicio.html>
- SEB (2010). Programa de Inglés en Educación Básica. Consultado en enero de 2017. Recuperado de: <http://sebidomas.uienl.edu.mx:8055/PORTAL/jsp/main/index.jsp>
- UNESCO (2016). Las TIC en la Educación. Consultado en enero de 2017. UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2013). Fundamentos de Investigación Educativa. Vol. 2. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vez, J. y Valcárcel, M. (1989). La formación de profesores en didáctica del inglés. Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria. España: Universidad de Murcia.

# LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE LA RIEB EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS EXPERIENCIAS EN COLIMA

Maritza Soto Barajas  
Soto.maritza@isencolima.edu.mx  
Escuela Norma del Estado de Colima

## RESUMEN

La construcción de significados del cambio educativo sobre la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) en docentes de educación primaria es el asunto central de la investigación. Desde un enfoque fenomenológico se pretende comprender el sentido que tiene este cambio educativo para los docentes que se formaron en la escuela Normal con un modelo educativo diferente del que se privilegia en el servicio profesional al que ingresan. El corpus teórico que guía y da sustento a las decisiones y acciones metodológicas en el proceso de la investigación son la sociología fenomenológica y la psicología cultural, pues permiten un acercamiento a la experiencia de los profesores y con ello se tiene la oportunidad de desvelar el significado que han construido en su práctica cotidiana, en tanto que a partir su ingreso al mundo laboral, se le presentan una serie de artefactos culturales que, como se sabe, son parte constitutiva de las reformas educativas. Los instrumentos para recuperar la mirada subjetiva sobre el estudio en cuestión son las entrevistas a profundidad, el grupo focal y el diario de campo. Se presentan algunos resultados iniciales, obtenidos de la aplicación de 9 entrevistas a profesores de educación primaria, adscritos en dos escuelas del Estado de Colima.

## Palabras clave

RIEB, Cambio educativo, Construcción de significados, Profesores de educación primaria.

## Introducción

En las escuelas primarias públicas del país, el ejercicio de la profesión docente está regulado por las reformas educativas vigentes, las cuales son consecuencia de las decisiones que los gobiernos nacionales pactan a nivel de la política educativa global. Estas reformas tal como se conocen, emergen de propuestas que responden al flujo sociopolítico que México está viviendo, por lo que su orientación obedece a mecanismos propios del desarrollo económico (Ornelas, 2013). Ante estos designios que se gestan en el plano global-local y que operan de manera jerárquica hasta que descienden al corazón de las escuelas, el docente se enfrenta a cambios educativos que se instalan por mandato



y de manera vertical, lo cual implica un giro importante en la forma de realizar su práctica educativa.

En el marco de estos cambios, los profesores suelen enfrentar dificultades, entre otras cuestiones, por las discrepancias que suelen existir entre la formación docente y las nuevas exigencias de la práctica educativa, en especial, cuando la formación inicial de los profesores de educación primaria en las escuelas normales, difiere de la que se espera cuando ingresa al servicio profesional docente. Si bien es cierto que las escuelas normales renuevan sus programas de estudio para responder a las necesidades formativas de los alumnos de primaria previstas en el modelo curricular vigente, también lo es que esa renovación es asincrónica. Por lo menos desde hace 12 años, el perfil de egreso de los profesores que fueron formados en Escuelas Normales y que ingresan al servicio es notoriamente distinto al perfil profesional del docente de primaria que así se espera. Un ejemplo de ello, son los que egresaron en el 2007 con una formación que privilegiaba el enfoque centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la práctica docente, a diferencia del modelo educativo abanderado por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011.

Insistir en la divergencia que hay entre el enfoque educativo que sirvió de estructura y base en su propia formación y el que se privilegia en los planes y programas de estudio de la Educación Básica, es importante, en tanto, se considera que la formación inicial es un aspecto medular en el ejercicio de la profesión, ya que los conocimientos que construye el docente en ese proceso en interacción con otros, constituyen un filtro desde donde significa su acción en la práctica educativa. Ante este panorama, se puede advertir que los docentes que ingresaron al servicio en la educación primaria en estas circunstancias, experimentaron una situación profesional compleja, principalmente porque externamente se vieron inducidos a implementar un currículo diseñado desde los cambios instaurados en arenas internacionales; cambios que, por supuesto, no estaban considerados en el enfoque que se privilegiaba en sus propios planes de estudio.

Para comprender las implicaciones que este cambio educativo, tiene en la vida profesional de los docentes, se hace necesario explicitar las formas en que se impulsa. Las instituciones educativas públicas, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP), presenta a los actores educativos la reforma educativa en turno, como una gran estrategia que precede a la anterior, con la que se busca cambiar y mejorar los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes. Como se sabe, este planteamiento tiende

a ser lineal, planeado y estructurado de forma que sea ejecutado por los profesores, tal como se indica.

Para Díaz-Barriga (2010), uno de los aspectos en los que se requiere avanzar es en la comprensión de los procesos que ocurren cuando el docente se enfrenta a la tarea que conlleva el cambio educativo, es decir, a las situaciones que los cambios previstos desde la postura de los organismos internacionales le demandan con respecto a la configuración de una determinada conciencia subjetiva o fenomenológica.

A partir de este reconocimiento, se hace necesario entender la actuación del docente desde su experiencia, considerando que el cambio educativo propuesto por las reformas educativas, supone una decisión impuesta sobre su voluntad (Valdés, 2009). En otras palabras, urge situar su actuación con relación a las valoraciones particulares de la experiencia educativa, dado que suelen ser infinitas las posibilidades de afrontar los cambios en la práctica educativa.

En este panorama de cambios impuestos, donde ha predominado un enfoque vertical de las reformas, es decir, de “afuera hacia adentro y de arriba hacia abajo”, es que interesa comprender desde la experiencia del profesor, el proceso de cambio educativo. Fernández y Torres (2006) señalan la existencia de docentes que se muestran entusiastas y optimistas aceptando las tendencias y narrativas actuales sobre la educación, tratando de mecanizar el proceso y los que intentan discernir entre los distintos significados que puede tener el concepto de calidad, sus intenciones y sus aplicaciones.

El interés central de este estudio se enfoca en las personas de carne y hueso, en este caso, en los actores educativos y por lo mismo, en los elementos internos que intervienen en el proceso complejo de aplicar la reforma en un salón de clases; docentes que agencian de alguna manera los cambios educativos en tanto sus fondos de conocimiento difieren de los que se privilegia en el enfoque correspondiente a la reforma curricular de la educación primaria. En el cual es evidente una tensión, que se identifica en la distancia que hay entre quienes participan en el diseño y desarrollo de las reformas y los docentes que la van a llevar a cabo (Díaz-Barriga, 2016).

Desde este contexto, la siguiente pregunta de investigación cobra sentido: ¿Cuáles son los significados que los docentes de educación primaria construyen con relación al cambio educativo en el contexto de las reformas? El propósito central se enfoca en comprender cómo se construyen los significados sobre el cambio educativo impulsados por las reformas, desde la experiencia del docente de educación primaria.

Analizar los procesos de cambio desde la experiencia de los docentes, podría tener implicaciones importantes en la concepción de las atribuciones de los resultados de la práctica educativa, en los procesos de reforma y en el rol que juega el docente en su implementación; podría incluso aportar a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria, en el sentido de realizar un acercamiento a sus necesidades particulares.

### Enfoque teórico

Al reconocer que el docente es un ser que vive en un momento histórico determinado con un bagaje académico y personal construido en las prácticas sociales en las que ha participado, es que se dice que su acción está vinculada a su situación biográfica. Con base en el interés por comprender y develar los aspectos intersubjetivos del cambio educativo en profesores de educación primaria, se ha decidido utilizar principios clave de la sociología fenomenológica y de la psicología cultural, como corpus teórico que guía y da sustento a las decisiones y acciones metodológicas en el proceso de investigación. La elección de estas perspectivas teóricas tiene su base en la fuente de posibilidades que ofrecen para analizar la formación intersubjetiva del sentido que los actores dan al mundo social, esto es, al significado que construyen con respecto del cambio educativo que les es impuesto como una realidad objetiva.

Las miradas que ofrecen estas perspectivas implican una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología y la psicología tradicional, ya que, una y otra enfatizan la necesidad de comprender la realidad, sugiriendo que es en y durante el “aquí y ahora” donde se pueden identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. La sociología fenomenológica difiere de la sociología tradicional en que ni juzga el mundo social por las apariencias, ni acepta las idealizaciones y generalizaciones científicas acerca de ese mundo, sino que estudia el significado que tienen para los actores los fenómenos sociales. Con sus procesos de idealización y generalización, y las actividades de conciencia, las personas hacen sentido de la realidad cotidiana (Packer, 2014). Por su parte, la psicología cultural sugiere situar el papel de la cultura en la actividad mental, bajo la premisa de que ésta condiciona el pensamiento a través del lenguaje. En este sentido, es posible colocar a las políticas educativas como productos culturales que son configurados en escenarios sociales:

La cultura son las formas explícitas e implícitas de vida compartidas, acumuladas y transmitidas a través del andamiaje social, encarnadas en patrones de actividad, instituciones, conceptos y artefactos culturales que permiten proyectar, ordenar y guiar el curso de la acción e interacción humana (Esteban-Guitart, 2010, p. 94).

Desde este entramado, la meta de la psicología cultural es entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura (Esteban- Guitart, 2013). Este enfoque de la psicología considera que las personas son las responsables de crear realidades al interpretar, valorar y discutir aquello que les rodea. Al igual que la sociología fenomenológica, la psicología cultural, surge como una alternativa a la psicología tradicional de corte biologicista e individualista.

- Los postulados en que ambas perspectivas teóricas coinciden son:
- La importancia del contexto histórico y cultural en donde se construyen las experiencias humanas. Ambas posturas reconocen la relevancia de los colectivos sociales y del mundo socio-histórico en la construcción de los significados.
- Ubican al sujeto en su experiencia cotidiana, en donde naturalmente construye modos de actuar mediados social y simbólicamente.
- Subrayan la acción mediada en un contexto. Suponen que la mente/consciencia, surge en la actividad conjunta de las personas, en este sentido, reconocen que la mente es “co-construida” y distribuida.
- Fundamentan su análisis en acontecimientos de la vida cotidiana.
- Suponen que las personas son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechazan la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que reconoce un papel central de la interpretación en su marco explicativo.
- Reconocen el papel que tienen las vivencias, ante ello optan por la comprensión – *Verstehen*– y no por explicaciones externas que buscan la formulación de leyes.

Al privilegiar la comprensión del cambio educativo desde la experiencia de los docentes, estas perspectivas teóricas adquieren relevancia. Al reconocer al cambio educativo como un fenómeno humano, es también cultural y social.

El supuesto de que es el docente quien, en función de sus conocimientos previos, posibilidades e intereses actúa de una determinada manera frente a una situación, en tanto son sus experiencias las que orientan su acción, corresponde a lo que desde la

sociología fenomenológica se denomina postulado de la interpretación subjetiva de las ciencias sociales. De este modo, es que se dice que toda ciencia social que aspire a captar la realidad social, está llamada a adoptar este principio que le permitirá comprender la realidad tal y como la vivencian y significan las personas en general y en particular el docente que implementa una reforma. En consonancia con estas ideas, es que la psicología cultural plantea la necesidad de usar métodos de investigación y análisis que estudien los fenómenos en su proceso de cambio, en su origen, formación y transformación (Cubero y Santamaría, 2005).

Alfred Schütz (1995) coloca en un plano especial a la persona cuando propone como objetivo central de las ciencias sociales el logro de un conocimiento organizado de la realidad conformada por la suma de objetos y sucesos del mundo sociocultural, en tanto esa realidad sólo puede ser comprendida y definida tal y como es experimentada por el pensamiento de sentido común de los sujetos que viven su existencia cotidiana, intersubjetivamente con sus semejantes. Al respecto, Esteban-Guitart (2008) coincide en que las personas son las responsables de crear realidades al valorar, discutir aquello que les sucede y les rodea. Por ello es que:

Ningún ambiente sociocultural existe o tiene una identidad con la independencia de la manera en que los seres humanos captan significados y medios a partir de él, mientras que la subjetividad y la vida mental de todo ser humano se altera por el proceso de captar significados y medios a partir de algún ambiente sociocultural y utilizarlos (Shweder, 1984, citado por Cole, 1996, p. 102).

Trasladando estas ideas al tema que interesa, resulta claro que se trata de comprender la realidad que vive cotidianamente el docente en un escenario institucional, en el que tiene un proyecto profesional, que toma decisiones, modifica, acepta o negocia los contenidos externamente impuestos por una “realidad objetiva”.

### Enfoque metodológico

Al tratarse de un estudio en donde se está privilegiando a los elementos de interpretación subjetiva y en el que se pretende recuperar la experiencia de la persona que vive en una cultura institucional determinada, es que se ha ponderado la conveniencia de utilizar el método interpretativo. Éste permite mirar las cosas por sí mismas, tal como se manifiestan, por lo tanto, se interesa por entender a los fenómenos en sus propios términos. El objetivo de la fenomenología interpretativa es comprender las habilidades, prácticas y experiencias

cotidianas para el entendimiento del ser humano como seres históricos y situados en un contexto, lo cual es posible a través de la recuperación de sus voces, historias y experiencias (Castillo, 2000).

Este método tiene su principal proyección en la sociología comprensiva de Schütz y se fundamenta en dos tesis básicas: para captar el fluir y el contenido de la conciencia de otro ser social, el investigador asume una actitud de *epoché*, pone entre paréntesis sus conocimientos, supuestos; se trata de no dejarse condicionar por las teorizaciones que ha podido haber hecho sobre ese contenido, y que la descripción que realice hace referencia a objetos de pensamiento, a esencias ideales (Briones, 2002). Se trata de un abordaje sensible al conocimiento, puesto en práctica de las personas, en una forma de vida y con el interés de entenderla como un ser que vive en ámbitos culturales e históricos específicos (Packer, 2015).

La mirada fenomenológica se explica como un camino que busca la descripción de la experiencia humana con relación al contexto particular en donde están los instrumentos simbólicos y los artefactos que la persona utiliza para darle sentido a sus significados (Cole, 1999). Para lograr su cometido, toma como ámbito de análisis a las fuerzas culturales y políticas subyacentes al diseño del territorio psicológico y la vivencia personal (Esteban-Guitart, 2013).

El docente es visto como una persona que tiene sentido de agencia en su contexto educativo, como un profesional que vive, actúa y piensa dentro de la realidad social en la que se encuentra inmerso, en este sentido, desde la perspectiva schütziana y el enfoque cultural, se asume que la persona lidia de alguna manera con el problema diario de comprender a otras personas, lo cual implica que existe un énfasis en estudiar la forma en que el mundo social cobra sentido para los actores (Packer, 2015).

### Trabajo de campo

Los escenarios de investigación son las escuelas primarias del Estado de Colima, particularmente en las que laboran profesores adscritos, con las siguientes características típicas: egresados de una Escuela Normales de Educación Superior, en la generación 2007-2011 y que desde su ingreso hasta entonces estén frente a grupo. Esto quiere decir, que son docentes que se formaron con un modelo educativo distinto a la RIEB, el cual les tocó implementar a su ingreso al servicio profesional. Para ubicar los escenarios se utilizó el sistema de bola de nieve y se formó una red de informantes (Guber, 2004). Hasta el

momento se han ubicado se han entrevistado a 9 informantes con las características de tipos ideales.

Se ha seleccionado la entrevista a profundidad como instrumento principal para desvelar los significados construidos por los docentes. En sucesivos encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes se hace un acercamiento que va desde lo superficial a lo profundo y de lo abierto hasta lo más estructurado; movimiento que permite lograr una mirada significativa de los puntos de vista que tienen los informantes con respecto a sus propias experiencias de vidas, sucesos y situaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Hasta el momento se cuenta con un promedio de tres entrevistas por participante, en total 26 entrevistas, transcritas y parcialmente interpretadas y notas de campo, en donde principalmente se han registrado datos que guardan relación con la experiencia del investigador. En este proceso de recolección de datos, el análisis de los mismos ha estado presente. Para facilitar la organización y análisis de los datos, se usa el programa Atlas.ti, versión 8 y se tiene previsto el diseño de un grupo focal y la selección de nuevos participantes.

### Resultados preliminares

El presente estudio aporta elementos importantes para concebir a la vivencia como una ventana de acceso a las realidades sociales que viven los docentes en el ejercicio de su práctica. En este caso, en las particularidades de la educación primaria y las formas en las que se instalan y significan los cambios educativos. La noción de “experiencia vivida” es fundamental para comprender y analizar la realidad social en escenarios educativos.

En un primer nivel de análisis preliminar, se ha identificado un conjunto de asuntos que corresponden al qué del cambio curricular que supone la implementación de la RIEB, por ejemplo: la planeación didáctica, la evaluación, las estrategias de aprendizaje, etc. Y otro que da cuenta de aspectos que para los entrevistados no representan cambio alguno, por ejemplo, el manejo de grupo, la disciplina y la interacción con alumnos. Además de esos, se cuenta con evidencia que muestra los procesos, mecanismos que usaron para resolver los problemas que les implicaba trabajar con un enfoque de aprendizaje que difería al que conocían desde su experiencia de alumnos en la escuela Normal.

Hasta ahora se han podido identificar un grupo de *motivos porque* que explican los fundamentos de sus acciones y otro que alude a los *motivos para*, es decir que explican las decisiones y acciones en ese cambio impuesto. Cuando se habla sobre la valoración

de los cambios se hace referencia a “antes era y ahora es” con relación a que algunos términos se cambiaron y otros que se agregaron. Pocos casos refieren que en realidad no han cambiado tantas cosas, haciendo alusión a lo siguiente: “fue más lo que nos asustaron que lo que realmente fue” (informante 2).

La construcción de los significados de los profesores de educación primaria entorno a este cambio curricular al parecer está sujeto a las condiciones académicas en las que se lleva a cabo, a los requerimientos de la práctica y las ayudas que ha recibido por parte de la institución, y la relación con los pares. Es en este sentido en el que configura el curso de sus acciones cotidianas y su desarrollo profesional.



## Referencias

- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 27-35.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cubero, M., y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Consultado el 19 de agosto de 2015, de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Díaz-Barriga, A. (Coord.). (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2(18), 7-23.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Aresta.
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygostkiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo (2a ed.)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Valdés-Dávila, M. G. (2009). *Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO [tesis de doctorado inédita]*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.

# LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS EN PRÁCTICA PROFESIONAL; INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Socorro García Martínez,  
koko27\_6@hotmail.com  
Rosa María Mendoza Cortés,  
rosimeco@hotmail.com  
Imelda Calva Zúñiga  
meldacalva@hotmail.com  
Escuela Normal "Valle del Mezquital", Progreso de Obregón, Hgo.

## RESUMEN

Este estudio muestra resultados del primer ciclo de investigación respecto a la evaluación de aprendizajes con un enfoque en competencias en el curso de Práctica Profesional, correspondiente al Plan de Estudios 2012 para la formación inicial de Licenciados en Educación Preescolar, realizado con estudiantes de 4º grado en la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (ENVM). La problemática que originó esta investigación, se identificó en los conflictos de la práctica para evaluar aprendizajes con enfoque en competencias. Se realizó la investigación con el paradigma de investigación-acción, para intervenir en la práctica, planteando como *objetivo* mejorar el proceso de evaluación de aprendizajes por competencias en práctica profesional a través de transformar la práctica en la formación inicial de docentes. Los resultados del primer ciclo muestran la dificultad para diseñar instrumentos de evaluación, evidencia reacciones de rechazo, inconformidad y desagrado de los estudiantes, pero también se aprecia la necesidad de orientar la evaluación respecto al diseño de instrumentos, se manifiestan actitudes en la mejora mediante la capacidad de autorregulación de las estudiantes, apreciando una disminución de conflictos en el problema de origen. El impacto se observó en la disminución gradual del problema y aceptación del proceso de evaluación.

## Palabras clave

Competencias profesionales, evaluación de aprendizajes, investigación-acción, práctica profesional.

## Planteamiento del problema

La Reforma del Plan y Programas de estudios para la educación Normal 2012, plantea la evaluación con un enfoque por competencias, requiriendo transformar prácticas en el proceso. A través de la reflexión sobre el estilo de hacer docencia se identificó en la deconstrucción de la práctica docente el origen del problema, encontrando que la formación como profesora de preescolar y la experiencia de evaluar con el plan de estudios 1999, definió prácticas subjetivas caracterizadas principalmente por apreciaciones personales sobre el contenido, organización o cumplimiento de tareas para

evaluar, enfrentando conflictos frecuentes con estudiantes y directivos por resultados poco satisfactorios. La deconstrucción de prácticas y conflictos vividos con alumnos y directivos, el conflicto de diseñar una evaluación desde el enfoque de competencias para Práctica Profesional, desequilibró el saber hacer convirtiéndose en una dificultad constante, situación que debía atenderse, proponiendo la metodología de investigación-acción como una posibilidad para mejorar o transformar esta tarea de la docencia. A partir de este conflicto se propuso el problema de investigación; ¿Cómo evaluar aprendizajes en la asignatura de Práctica Profesional, con un enfoque en competencias?

El enfoque del Plan de Estudios enfrentó al formador a transformar la evaluación, a partir de comprender los componentes del curso que deberán demostrar los alumnos, centrándose en desempeños para identificar niveles de dominio, mediante evidencias de desempeño, conocimientos y productos, advirtiendo que las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos, tácitos, actitudes, valores y emociones (SEP, 2014). Por tanto, la evaluación será auténtica, continua, con estrategias para el desarrollo y mejora del desempeño (SEP, 2014). Identificando que la evaluación basada en competencias, será demostrada a partir de evidencias que consideren criterios de desempeño, para proponer una evaluación integral.

## Objetivos

### Objetivo general

Mejorar el proceso de evaluación de aprendizajes por competencias en práctica profesional a través de intervenir para transformar la práctica en la formación inicial de docentes.

### Objetivos específicos

- Identificar la práctica evaluativa que subyace en el docente formador.
- Analizar las prácticas evaluativas que se realizan en la formación inicial docente.
- Reflexionar acerca de la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas.
- Proponer acciones para que las prácticas evaluativas cumplan la función de evaluar para aprender.
- Observar las prácticas de evaluación mediante el análisis para reconstruir y analizar los sucesos.

## Referentes teóricos

El curso de Práctica Profesional vincula saberes adquiridos y desarrollados en cada semestre con proyectos de intervención en el aula, es integrador al recuperar los trayectos formativos para dar respuesta a situaciones y problemáticas encontradas, sugeridas o intencionadas (SEP, 2012). En la evaluación de aprendizajes se demostrarán conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” (Tejada F., 2014). Propiciando repensar el hecho evaluativo y su proceso, es decir qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar, cuándo evaluar, con qué evaluar y quién evaluará, definiendo una manera de evaluación.

El problema de investigación es de tipo práctico, cotidiano y experimentado en el desempeño docente, requiere ser atendido mediante soluciones adecuadas, con la finalidad de mejorar las prácticas para optimizar los procesos, hasta el momento logrados. Reflexionar lo que se hace en la práctica mejorará sustancialmente el desempeño.

En la literatura respecto a la investigación-acción, se revisaron diversos estudios. El citado por Colmenares (2008) mostró una experiencia didáctica para lograr que el participante desarrollara competencias básicas en su rol de evaluador, cuyo objetivo lo situó en prácticas de autoevaluación y coevaluación entre pares, enmarcadas dentro de la evaluación formadora en investigación-acción. En el estudio realizado por Boronat (1991) refiere que la investigación-acción propició la actitud reflexiva y comprometida de profesores de distintos niveles educativos. Es relevante el estudio respecto a la Evaluación de aprendizajes por competencias en una Escuela Normal, mediante una metodología de investigación cualitativa de tipo descriptiva, para interpretar un fenómeno actual, se realiza con tres grupos de profesores con distintas prácticas de evaluación (Ramírez , 2017).

La finalidad de los procesos de evaluación que refiere (Cano G., 2008) van en función de; la diagnosis, mejora, comprensión, fomento del diálogo, selección, incentivación, acreditación o certificación. Según las personas que se involucren en el proceso de evaluación, se puede hablar de una autoevaluación, coevaluación y una heteroevaluación y los propósitos de sus agentes pueden ser diagnóstico, formativo o sumativo (MINEDUC, 2010) (Cano G., 2008) propone una evaluación mediante portafolios, evaluación 360° y redes de colaboración. La evaluación de aprendizajes demostrará conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de situaciones o problemas. La definición de evidencias, criterios de desempeño y evidencias integrales que movilicen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, enfatizando sobre los componentes de la

competencia, selección de técnicas e instrumentos y escalas de evaluación por niveles (SEP, 2014).

La evaluación de competencias en educación superior, habrá de considerar diversidad de instrumentos e implicará a diferentes agentes (Cano G., 2008). La propuesta de (Díaz-Barriga, 2011) señala que se modifica no sólo la perspectiva del trabajo escolar, también de evaluación mediante un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias, integrado por componentes cualitativos. La investigación-acción, Carr y Kemmis la presentan como una estrategia para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica (Latorre, 2005). Al explorar sobre la propia práctica, puede reflexionarse, e identificar situaciones problemáticas, implementar estrategias de acción y evaluar las mejoras, así como su formación docente (Labra, 2005).

La relevancia de investigar sobre este problema radica en los lineamientos de evaluación del Plan de estudios 2012, al no definirse de manera concreta cómo evaluar la práctica profesional, comprendido como el desempeño frente a un grupo de alumnos, la planificación y reflexión de la experiencia, de ahí se deriva la dificultad y necesidad de comprender como evaluar aprendizajes con un enfoque en competencias en Práctica profesional, en donde las evidencias de desempeño (saber hacer) de conocimientos (saber) y de producto (resultado), estén centradas en la concreción de las competencias, para lograr una mejora en el proceso, aportando una propuesta para evaluar competencias en el Plan de estudios 2012.

## Metodología

En este estudio se siguieron las pautas del paradigma de Investigación-Acción; planteamiento, observación, acción, reflexión y evaluación, con un enfoque cualitativo. La investigación-acción se conceptualiza como “un proceso de investigación emprendida por los propios participantes en el marco del cual se desarrolla y acepta la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones a fin de diagnosticar situaciones problemáticas dentro de ellas e implementar las acciones necesarias para el cambio. La situación problemática a investigar ha de surgir de los prácticos y al mismo tiempo ellos son los autores de la propia investigación” (Pérez S., 1990). Se desarrolló generando un proceso de reflexión para el problema de mejora de la práctica, especificando acciones, estrategias y emprendiendo una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción (Latorre, 2005). La investigación siguió un modelo en espiral de ciclos sucesivos (Bausela

H., 2004). Como instrumentos para el seguimiento se recurrió al Diario para registrar sucesos significativos (Latorre, 2005), y el cuestionario para evaluar este proceso. La investigación se propuso para dos años, con dos grupos diferentes de 4º. Grado con estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar. El primer grupo con 26 estudiantes y el segundo grupo con 33 estudiantes como objeto de estudio para la mejora del proceso de evaluación. El contexto es la ENVM de Progreso de Obregón, Hgo. El primer grupo de estudio correspondió a la 1ª Generación de egresados del Plan de Estudios 2012, de la LEPRE.

### Desarrollo y Discusión

El desarrollo de la investigación siguió una serie de pasos o fases que se caracterizaron por ser flexibles y cambiantes de acuerdo a la dinámica del proceso seguido. Esta investigación se inició con el *Diagnóstico del problema o situación*, realizando una descripción y explicación de la situación, mostrando evidencias como punto de partida para comparar lo ocurrido con las nuevas acciones (Latorre, 2005). De esta manera la narrativa de experiencias permitió identificar evidencias que mostraron el motivo de conflicto de la práctica, definiendo a la evaluación de aprendizajes con un enfoque en competencias en el curso de práctica profesional como un problema latente. Este conflicto propició reflexionar sobre la necesidad de intervenir para mejorar o transformar el proceso de evaluación realizado hasta el momento. Una vez argumentado este primer momento se procedió a plantear el problema de investigación el cual se concretó en una pregunta rectora que expresó la relación entre conceptos, vinculando a la hipótesis, objetivos, metodología y conclusiones como refiere Placeres (2009). Para determinar la intervención se cuidó que la pregunta rectora y preguntas derivadas fueran concretas, posibles y correspondieran con el problema de la práctica que se proponía investigar, además de ampliar el campo investigativo.

Un tercer paso fue delimitar la población y entorno de este problema de investigación, proponiendo para el primer ciclo a 26 estudiantes del grupo de 4º grado de Licenciatura del Plan de estudios 2012 en el curso de Práctica Profesional, un segundo grupo de 23 estudiantes del mismo grado, pero del siguiente año escolar y como sujeto central de investigación al propio docente investigador.

La consulta de referentes teóricos fue un paso fundamental que consistió en realizar la consulta de distintas aportaciones respecto del tema de investigación, los antecedentes

teóricos y los retos, dilemas o controversias con relación al objeto de estudio con el propósito de argumentar y comprender el problema, a partir de consultar los estudios realizados respecto a la evaluación en investigación-acción, para comprender la evaluación de aprendizajes por competencias en la educación superior, argumentar teóricamente las acciones y estrategias, y encontrar el sentido a los datos y evidencias para interpretar los resultados.

De esta revisión de referentes surgió la hipótesis de acción, formulándola como una conjetura sobre el fenómeno observado, como una proposición tentativa de situaciones susceptibles de ser investigadas a través de un proceso metodológico (Placeres, P., & H., 2009), como una idea anticipada de cómo podría resolverse el problema.

El siguiente momento consistió en definir las acciones y estrategias de este primer ciclo para resolver el problema, proponiendo para cada acción un instrumento para la evaluación, una evidencia, un objetivo, agente evaluador y momento. La propuesta se incorporó a la planificación didáctica con la intención de llevar a cabo las acciones y recopilar las evidencias de aprendizaje, mediante los instrumentos de evaluación diseñados con base en criterios y niveles de desempeño.

Una vez que se realizó la planificación de las estrategias, se procedió a aplicarlas, llamando a este momento de la acción y observación, el cual requirió utilizar los instrumentos para evaluar las evidencias de aprendizaje determinadas para cada momento; pre-acción, acción y post-acción. En este proceso se usaron técnicas para recabar evidencias como muestra de haber diseñado y aplicado los instrumentos durante la investigación, utilizando como técnicas para la recogida de información, las notas de campo personales, el registro informal, descripciones, reflexiones y preocupaciones. Además del registro de conversaciones informales con, docentes y estudiantes y la aplicación de un cuestionario, el cual apoyó la conclusión del proceso con la intención de recopilar datos suficientes para el análisis.

Un momento posterior de este estudio consistió en la reducción de la información, para ello se recuperaron los registros del diario de campo, identificando en fragmentos la información para organizar unidades de significado, asignando un código para vincular posteriormente y definir en una categoría, la cual se propuso con un criterio temático (Latorre, 2005). Se construyeron categorías “a posteriori” ya que emergieron de la información siguiendo un proceso inductivo. Consecutivamente se presentó la información con un análisis de tipo cualitativo, mediante el dato empírico y el referente teórico para



obtener la interpretación de lo sucedido a través de un proceso de análisis logrando la comprensión de los significados. Finalmente se presentaron los resultados como un avance de investigación del primer ciclo.

## Resultados

El estudio muestra los resultados del primer ciclo de investigación-acción: la recopilación de datos y reducción de información permitieron organizar categorías del intérprete con sucesos relevantes (Latorre, 2005), presentándose a continuación;

### **Categoría 1. “Es complejo diseñar instrumentos...”**

Al enfrentar una reforma los docentes tenemos dificultades para comprender los lineamientos de evaluación, así puede verse en este recorte del diario:

[...] me di cuenta que no fue explícita la rúbrica para evaluar la planificación, decía incluye bibliografía con estilo APA y esperaba verla al final, pero la integraron en la fundamentación y las estrategias, pues si, también vale [...] gams-30/01/2016.

El rediseño deberá darse durante todo el proceso evaluativo, analizando su impacto y trazabilidad, evaluando el instrumento (Frade, 2012), por lo que la práctica docente ha de incluir la evaluación de destrezas, actuaciones, conocimientos, actitudes y valores (García & Loredo, 2010). Por eso reflexionar sobre el objetivo de la evaluación en cada evidencia ha de ser una tarea permanente del docente.

La complejidad sobre el diseño de instrumentos para evaluar competencias implicó investigar aportaciones distintas;

[...] La consulta me llevó a entender que para evaluar competencias profesionales necesito utilizar diversos instrumentos, -los niveles de desempeño marcan el logro de la competencia- reflexioné sobre la importancia de fundamentar el diseño de los instrumentos de evaluación [...] gams-30/01/2016.

Los criterios para evaluar aprendizajes implican, definición de evidencias, criterios de desempeño, técnicas e instrumentos acordes al tipo de desempeño a evaluar (SEP, 2014). Es evidente que los instrumentos deberán rediseñarse, pues “hay que estar dispuestos a



aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional [...]” (Guzmán, Marín, G., & M., 2012). Reflexionando que diseñar instrumentos requiere de un aprendizaje permanente que se aprecie en la mejora del proceso evaluativo.

Evaluar competencias en la asignatura de práctica profesional, requería rediseñar distintos instrumentos para diferentes momentos,

[...] Con la lista de cotejo no podré evaluar la reflexión de la experiencia debo rediseñar este tiene muchos criterios [...] gams-20/05/2016.

Es importante considerar que la evaluación estará en función de los propósitos y determinará aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales para su implementación (Rueda, 2009). Deberá definir las dimensiones a evaluar, porque las rúbricas son guías o escalas de evaluación que establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño (Díaz, 2006). Así al definir los instrumentos para evaluar competencias conlleva a reflexionar sobre los criterios y niveles de desempeño que demuestren el nivel de dominio que los alumnos van logrando.

Evaluar el desempeño docente significó reflexionar sobre qué era lo que pretendía evaluar, fue una tarea difícil,

[...] para evaluar el desempeño de las estudiantes, he tomado como referencia lo descrito en el diario de observación .... debo revisar la escala de calificación para ir valorando durante toda la jornada y no solo al final [...] gams-20/06/2016.

Evaluar el desempeño docente es una tarea compleja, Tejada (2014) sostiene que la competencia sólo se puede evaluar en la acción, haber adquirido una serie de saberes y que es necesario plantear la evaluación a partir de distintos tipos de saberes. Se aprecia la dificultad para evaluar el desempeño porque el proceso debe permitir al maestro disponer de información significativa sobre el desarrollo académico, para identificar aciertos y dificultades de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2014), este proceso implicó que se evaluara el saber, saber hacer y saber ser, diversificando los instrumentos de evaluación de acuerdo a cada propósito.

## **Categoría 2. “No fue del agrado”**

Al implementar instrumentos algunas estudiantes los rechazaron o mostraron inconformidad;

[...] expresiones como; “por su culpa no voy a tener mención honorífica en el examen”, “con el profe siempre tenía 10 por participaciones y usted solo pone 8 con su rúbrica”, “ya califíqueme así sin rúbrica para ver si tengo más de 6 [...] gams-03/03/2016.

Tejeda (2011) alude a la presencia de criterios de realización y niveles de desempeño presentes en los instrumentos de evaluación, ante la inconformidad y desagrado, habrán de analizarse y reflexionar su pertinencia. Desarrollar rúbricas de manera colaborativa para enseñarles cómo será el desempeño ideal para la actividad y como aprender a aprender (Alfaro, 2010). Este aporte permite reflexionar sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en el diseño de instrumentos para que conozcan qué se evaluará y cómo se realizará, en consecuencia, los problemas habrán de disminuir.

Respecto al uso de instrumentos de evaluación, se registraron expresiones como

[...Son una tortura tantas rúbricas, que son ideas macabras... Ya vi la rúbrica y tiene un buen de aspectos... Las rúbricas nos dan flojera, tienen mucho que leer [...] gams-24/05/2016.

La evaluación por competencias plantea ventajas; el estudiante sabe lo que se espera de él, la motivación al saber cómo se evaluará, le ayudará a determinar su progreso e identificar áreas fuertes y débiles. Escuchar a los alumnos y prestar atención a los reclamos permitirá adaptar y corregir los instrumentos, definiendo criterios (Alfaro, 2010), se aprecia el descontento de los estudiantes ante la evaluación, pero efectivamente tiene ventajas cuando sabe lo que se espera de él, por lo que es importante saber escucharlos y atender a sus manifestaciones, ello en definitiva mejorará este proceso de evaluación.+

## **Categoría 3. “No hay reclamos”**

Experimentar llamadas de atención por evaluaciones reprobatorias, reclamos e inconformidad e insatisfacciones con el proceso, ocasionaba vivir incertidumbres como la registrada en el diario

[...]entregué los trabajos con sus evaluaciones, a mi pesar pregunté ¿alguien está inconforme con su evaluación?, esperé, pero no se presentaron inconformidades, una alumna dijo, -no leímos bien la rúbrica- ¡uf! por fin he logrado un proceso evaluativo menos conflictivo...] gams-12/06/2016.

La evaluación hará más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, cómo resuelven las tareas y qué puntos fuertes potenciar o corregir. Si el docente emplea estrategias como tomar conciencia de qué aprenden y cómo lo hacen, mejorarán esta capacidad de autorregulación (Cano G., 2008), evidenciando que cuando se emplean estrategias y el alumno conoce lo que se evaluará y se sustenta con criterios concretos, se logra una evaluación sin complicaciones. Las incertidumbres las ocasionan las prácticas de evaluación sin fundamento.

El cambio de actitud de las estudiantes en la evaluación fue evidente;

[...] Las alumnas dijeron que me había dado “rubriquitis” Pero solicitaron les hiciera una rúbrica para la presentación del examen profesional para saber que les evaluarían [...] gams-22/06/2016.

Al respecto Brown y Glasner (2003) ponen de manifiesto el incremento en la motivación del alumnado y profesorado cuando se lleva a cabo una evaluación correcta, logrando conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, identificando oportunidades disponibles y habilidades para superar obstáculos con el fin de aprender con éxito (Cano G., 2008), cambiar su percepción sobre este proceso modificó su actitud, esto definitivamente marcó una mejora en la práctica, apreciando en sus manifestaciones la fortaleza de la evaluación cuando los alumnos reconocen que el instrumento de evaluación definen las habilidades, saberes o actitudes que se espera logren ante determinada tarea.

Respecto a los resultados de la encuesta, se apreció que en el Diseño de los instrumentos de evaluación empleados en este curso. Requieren mejora, en el criterio de “excelente”, se obtuvo un rango entre 25% y 37.5% lo que muestra que es necesario rediseñarlos en todos sus aspectos. En la valoración de los resultados obtenidos con estas herramientas de evaluación, para el 75% fueron “buenos” los instrumentos, pero para el 25% fueron regulares. Reflexionando que es indispensable involucrar a los estudiantes en

su diseño (Alfaro, 2010) para que identifiquen en los criterios de desempeño, indicadores de logro.

En la Utilidad de instrumentos de evaluación para lograr una mejora en los resultados, en el criterio de “siempre”, se mostró una variabilidad de resultados ubicándose en un rango de 20.83% a 50%, mostrando que es necesario replantear los instrumentos del portafolio digital de evidencias y la escala de calificación o rango para evaluar el desempeño, así como implicar a otros agentes evaluadores, ya que los datos mostraron estar centrado el proceso aun en la hetero evaluación.

## Discusión

En este estudio se ha querido presentar la mejora de la práctica docente respecto a la evaluación en el curso de Práctica Profesional del Plan de Estudios 2012, al respecto diversos estudios sobre el tema definen en la investigación acción el uso de instrumentos de evaluación, cobra importancia considerar la rúbrica como recurso pedagógico de enorme importancia para la evaluación del alumnado universitario; posibilita la orientación de los aprendizajes, facilitando la autorregulación de los mismos y el aprendizaje significativo (Pegalajar, 2015) refiere que la calidad de la docencia universitaria, lo constituye la evaluación del aprendizaje del alumnado, así como su función reguladora, por su parte el Acuerdo 650 (2012) al establecer niveles de dominio de la competencia asignando valores; sobresaliente, satisfactorio, suficiente, regular y deficiente, define niveles de logro que el docente ha de considerar en el diseño de los instrumentos para evaluar; evidencias de desempeño, conocimientos y productos. Al respecto Cano G. (2008), plantea que la responsabilidad de la evaluación a de recaer en unos agentes o en otros y en el propio individuo, logrando una evaluación integral como propone el Acuerdo 650, en el que habrán de definirse las evidencias y criterios de desempeño anticipadamente. A través del uso de instrumentos de evaluación como listas de cotejo, rúbricas y escalas estimativas (SEP, 2014), los estudiantes han de demostrar conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de situaciones o problemas. Una evidencia que Cano (2008) propone es el portafolio como una evidencia integradora de aprendizajes a partir del saber, saber hacer y saber ser.

Otros autores como Frade (2012) destacan que se hace necesario rediseñar o cambiar algunos instrumentos en el proceso, en consecuencia, es indispensable cuidar que los indicadores sean concretos y moderados en cantidad. Por su parte Brovelli (2001)

considera que una cuestión central es determinar con claridad, en primer lugar, el objeto a ser evaluado, a quiénes y cómo se va a evaluar, las posibilidades formativas que realmente debe tener la evaluación, implicar siempre un juicio de valor, que deberá ser correctamente definido de acuerdo con las finalidades planteadas y con respecto a los resultados de la evaluación y a su utilización. Castro (2003) muestra que es necesario orientar la evaluación hacia una mirada comprensiva crítica de los procesos de aprendizaje de los sujetos, desde esta concepción las relaciones de horizontabilidad entre enseñantes y aprendientes, se darán en un diálogo en donde los alumnos participen como agentes evaluadores de sus procesos. Sin embargo, Brovelli, (2001) argumenta que todo proceso evaluativo debe atender adecuadamente a la rigurosidad en la construcción de instrumentos pertinentes e idóneos y a los cuidados en su aplicación.

## Conclusiones

Al concluir el primer ciclo reflexivo puede comprenderse que la evaluación con un enfoque en competencias requiere transformar prácticas centrándose en lo que quiere evaluarse, cómo, para qué y en qué momento. Ha de involucrar a otros agentes en la evaluación, centrándose más en el alumno sin el protagonismo del docente. Los instrumentos de evaluación deberán replantearse atendiendo tanto a los lineamientos de evaluación, a las observaciones de los estudiantes y a las deficiencias en su diseño. Es necesario reflexionar sobre los criterios de desempeño antes de la evaluación para mirarlos como indicadores de logro de aprendizajes que favorezcan las competencias en Práctica Profesional. Desarrollar un proceso de evaluación fundamentado que evalúe la pre-acción (planificación), la acción (desempeño) y la post-acción (reflexión de la experiencia) permitirá realizar una evaluación integral con evidencias del saber, saber hacer y saber ser.

La relevancia social del conocimiento habrá de impactar en la mejora de los procesos de evaluación, contribuyendo a transformar la evaluación en la asignatura de Práctica Profesional para el 4o grado de Licenciatura en Educación Preescolar, transitando hacia el logro de las Competencias profesionales.

## Referencias

- Alfaro, G. L. (- de - de 2010). Taller. Elaboración de rúbricas para la evaluación basada en proyectos. Obtenido de ITESM: [http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2010/Taller8\\_materialdeapoyo.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2010/Taller8_materialdeapoyo.pdf)
- Bausela H., E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Boronat Mundina, J. (1991). Un modelo de investigación-acción en la formación del profesorado de educación infantil en el ámbito de las actividades paraescolares. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* No. 10, 343-349.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, Vol. II. Num. 4, 101-122.
- Brown, S. G. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. España: Narcea.
- Cano G., M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 12, 1-16.
- Castro, R. F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica. *Theoría*, Vol, 12, num. 1, 119-127.
- Colmenares, A. (2008). Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción. *Redalyc*, 56-61.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza Situada*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-24.
- Frade, R. L. (2012). *Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje*. México: Inteligencia Educativa.
- García, C. B., & Loredó, E. J. (2010). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 246-248.
- Guzmán, I. I., Marín, U. R., G., Z. P., & M., B. V. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y silencios; Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3 No. 1, 22-40.

- Labra, G. M. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI. Num. 2, 137-143.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- MINEDUC. (2010). *El currículo organizado en competencias. Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: Ministerio de Educación. Guatemala.
- Parra, A. H., Guzmán, I. I., & Marín, U. R. (2017). La evaluación y meta evaluación de la docencia universitaria desde la socio-formación. *COMIE*. San Luis Potosí 2017, 1-18.
- Pegalajar, P. M. (2015). La rúbrica como recurso pedagógico para la evaluación competencial en la educación superior. *FECIES 2015*, 1380-1383.
- Pérez S., G. (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Libros Dykinson.
- Placeres, E. R., P., B. R., & H., B. O. (2009). *Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Puebla: Universidad Politécnica Hispano Mexicana.
- Ramírez, S. E. (2017). Las competencias docentes y sus prácticas de evaluación del aprendizaje. *COMIE*, 11.
- Rueda, B. M. (2009). La evaluación del desempeño docente; consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 1-16.
- SEP (20 de Agosto de 2012). Acuerdo número 650. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 110.
- SEP (04 de Mayo de 2014). Criterios de evaluación. Acuerdo número 04/05/14. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 13.
- Tejada F., C. J. (2014). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Revista digital Educación XXI*, 17-37.

# LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Moisés Cruz Ventura  
profr.mcv@gmail.com  
Jorge Bastida Muños  
jbastida63@yahoo.com.mx  
Alejandro García Oaxaca  
Oaxaca24@hotmail.com  
Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

## RESUMEN

En la presente contribución, se hace un análisis crítico de los procesos y resultados desarrollados en una investigación cualitativa en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que se desarrollan en docentes en formación inicial y en servicio que laboran en escuelas de educación básica ubicadas en el Valle de Toluca, Estado de México. Haciendo puntual énfasis que la concreción de las competencias relacionadas con las ciencias depende de diversos factores internos y externos que viven los docentes y alumnos, cuales contribuyen de forma positiva o negativa en los resultados relacionados con la concreción de la formación científica básica. La formación científica básica se entiende como un proceso que contribuye en la comprensión de la realidad natural del sujeto en su contexto y la explicación con argumentos sólidos la científicidad de los contenidos curriculares, los cuales, en congruencia con las habilidades, actitudes y valores permiten definir el actuar, la forma de pensar, reflexionar, analizar, concebir y explicar las ciencias al llevar procesos cognitivos, prácticos y experimentales, mismos que, se orientan y definen en los procesos pedagógicos al concretar los resultados de la investigación.

## Palabras clave

Formación científica básica, enseñanza y aprendizaje.

## Planteamiento del Problema

La enseñanza de las ciencias en educación básica en México, no se le ha dado la prioridad debida, toda vez que la atención ha sido en las dos asignaturas principales del currículo: español y matemáticas. Esto, desde el diseño curricular se puede observar que la carga horaria va hacia esas dos asignaturas, cuando la realidad de hoy en día demanda un equilibrio en la enseñanza para la formación integral del sujeto.

El desequilibrio del desarrollo curricular que se muestra en educación básica mediante la enseñanza que despliegan los docentes y el aprendizaje de los alumnos no es ajeno a los resultados que se muestran en las evaluaciones estandarizadas, así como en la



formación de científicos y desarrollo de las ciencias en nuestro país. Los resultados no son fortuitos en el campo de las ciencias, puesto que existen datos documentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre otros organismos; que coinciden que desde los sistemas educativos, escuelas y docentes, se deben establecer nuevos procesos para el desarrollo de la ciencia y, a temprana edad, emprender acciones que permitan el desarrollo de las competencias científicas básicas en los alumnos para que en un futuro, se logre la formación de sujetos familiarizados y formados con conciencia y valores en la ciencia y tecnología.

Lo anterior sigue quedando en el discurso y, los esfuerzos que se han realizado aún son insuficientes, porque desde el punto de vista de la evaluación los resultados siguen mostrando serias deficiencias, las cuales no han dado muestra del eficiente desarrollo curricular y del aprendizaje del conocimiento científico con bases sólidas que garanticen un futuro para la científicidad desde la escuela.

En este orden de análisis, los resultados de evaluaciones que da a conocer la OCDE en 2015, dan cuenta de datos críticos sobre el nivel de logro por parte de los alumnos mexicanos, señalando que “la media internacional de PISA 2015 en ciencias fue de 493 puntos, nuestro país obtuvo 416 puntos, de acuerdo a estos resultados, cerca de un 48% de los estudiantes en México no lograron alcanzar el nivel 2” (PISA, 2015, p.2), esto da muestra de las debilidades que tiene nuestro Sistema Educativo Nacional, en donde los docentes, alumnos y currículum, resultan ser los principales ejes de análisis por parte de la SEP en torno a los resultados, sin embargo, aunado a ello se ha hecho un pobre análisis por los organismos evaluadores en torno al contexto familiar, social y tecnológico que influye de forma positiva o negativa en esos resultados, así como, a las políticas educativas del país y su normatividad, la organización del Subsistema Educativo de cada Entidad y la gestión escolar de las escuelas de educación básica, aunado a ello, el financiamiento real a la educación por parte del gobierno federal, estatal y municipal. Luego entonces, ¿quiénes están fallando en los resultados: ¿el Sistema Educativo, los docentes o los alumnos? ¿Qué pasa con la formación científica básica que deben tener los alumnos para contestar el instrumento que aplica la OCDE? ¿Será que no se comprende lo que se le pregunta en un examen estandarizado al tener poco desarrollo de actividades, reflexivas, críticas, prácticas y experimentales de las ciencias? ¿Qué nivel de

enseñanza y aprendizaje existe en las escuelas de educación básica? ¿Cómo enseñar más allá de las evaluaciones estandarizadas? Estos son algunos cuestionamientos que permiten reflexionar desde diversas aristas los resultados relacionados con el nivel de logro de las ciencias en educación básica.

También es importante señalar que los niveles obtenidos en los exámenes de PISA, nuestro país se sitúa en el 2 de 6 niveles, el cual muestra que nuestros alumnos se ubican por arriba del mínimo necesario. Ante estos resultados, la OCDE plantea que los alumnos con estos resultados no se encuentran en posibilidades para realizar actividades cognitivas más complejas en relación a la ciencia, en efecto, se tienen pocas posibilidades en la formación de científicos, al respecto se recomienda diversificar las estrategias de enseñanza, atender las desigualdades entre las diversas regiones del país, resignificar el papel de la evaluación como herramienta clave para lograr la calidad y la equidad, el desarrollo de competencias, la comprensión de la ciencia y la formación científica básica, son algunas que se consideran trascendentes en el quehacer de los docentes de educación básica (INEE, 2012).

La mirada externa en torno a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en educación básica, no es distante a los resultados que la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del INEE presenta, pues la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en su última versión para evaluar Ciencias, el Estado de México obtuvo un promedio porcentual de 33% ante el nacional que fue del 31.04%. Situación crítica que debe obligar a las autoridades, escuelas y docentes, emprender nuevas estrategias para la obtención de también nuevos resultados, en donde la formación científica básica refleje la formación de un sujeto con nuevas perspectivas y prospectivas de las ciencias.

Pues, en educación preescolar la formación científica básica al igual que en educación primaria, contienen el mismo campo al desarrollar en 1º y 2º grados la asignatura denominada “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad”, en 3º grado es “La entidad donde vivo” y para 4º, 5º y 6º grados, Ciencias Naturales. Para el caso de la educación secundaria, las asignaturas son “Ciencias” I, II y III (Biología, Física y Química) se desprenden del campo ya mencionado. Desde el punto de vista curricular, se observa un proceso gradual y sistemático para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, sin embargo, esto en la práctica no siempre se logra, dado el caso que se pierden eslabones organizacionales, pedagógicos y disciplinarios (de conocimientos), posiblemente por la

forma de operar los programas y contextos en donde se desarrollan los contenidos de preescolar a primaria y de aquí a la secundaria.

Lo anterior, conlleva a un nuevo replanteamiento en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias que se emprenden en la formación docente inicial como en la profesionalización de quienes se encuentran en servicio, con el afán de lograr que las competencias científicas básicas se concreten en los trabajos prácticos y experimentales pro de la científicidad con valor humano y ecológico.

## Marco Teórico

La explicación teórica se basa en tres categorías de análisis, las cuales de manera holística pretenden dar cuenta de la realidad que yace en la enseñanza y aprendizaje de las competencias científicas básicas en México.

### **El contexto internacional de la ciencia en el campo educativo**

La UNESCO, como organismo internacional ofrece las bases para que los países del mundo, a partir de sus políticas educativas, diseñen el currículum de los diferentes niveles educativos, traducido estos en planes y programas de estudio, con procesos pedagógicos por competencias, que propicien la científicidad en un marco humano y cognitivo, en donde la racionalidad científica defina el hacer del docente con conciencia, para no perder de vista su naturaleza y relación con el medio ambiente, así como con las demás personas como sujetos que se forman y se transforman a través de las ciencias. Resaltando entre sus intencionalidades, contribuir en la formación científica básica de los alumnos. En ese orden de ideas, se recuperan los siguientes propósitos internacionales:

Promover la investigación y el aumento de capacidades técnicas para una gestión racional de los recursos naturales y la preparación para las catástrofes y la atenuación de sus efectos. Fortalecer los sistemas nacionales y regionales de investigación e innovación, la creación de capacidad, el uso de tecnologías y las redes de científicos. Alentar la elaboración y aplicación de políticas científicas, tecnológicas y de innovación, con miras al desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. El agua y los ecosistemas conexos son una prioridad del Sector de Ciencias Exactas y Naturales de la UNESCO (UNESCO, 2009, p.8).

Desde la perspectiva internacional, la UNESCO, refiere que la educación debe ser objeto de investigación educativa, emplear la tecnología en la enseñanza y contribuir en el desarrollo científico, tecnológico, cuidado del medio ambiente y con miras de la sociedad y su contexto, de tal modo que no debe ser privilegio de unos cuantos, al resaltar que ésta debe convertirse en una necesidad y prioridad de todos, la cual exige día con día una formación integral de los alumnos, tendiente a la calidad de los conocimientos en todas las disciplinas, sin embargo, se ve mermada por diversos factores internos y externos. Los primeros radican en el docente y la escuela, mientras los segundos, se sitúan en las políticas, el programa curricular, el contexto socioeducativo y su cultura. En ese tenor se puntualiza:

No ha sido fácil encontrar “una solución universal” a los enfoques en educación en ciencias, no solo como agente motivador para nuestros estudiantes, sino como una forma responsable y consciente de vivir. Los últimos proyectos curriculares han coincidido que hay que educar en ciencias para el ejercicio de una vida responsable ante el medio ambiente, para el ejercicio de una vida pública informada y responsable para la sociedad, y para el ejercicio de una conducta responsable con uno mismo y los demás seres humanos (Anduriz, et al, 2011, p. 22).

Como puede apreciarse en la referida cita, educar en ciencias no es tarea fácil, sin embargo, es un reto que los docentes que se forman y laboran para la educación básica deben atender con urgencia ante el caos que en ocasiones suele suceder, por la falta de consciencia y compromiso ante su medio natural para aportar elementos en los procesos de formación científica básica de los alumnos; pues, la consciencia, la explicación y argumentación de hechos, teorías, experimentaciones, principalmente, son necesarias en el sujeto que forma al otro.

Por su parte el BM señala que:

La educación es un factor fundamental que impulsa el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, así como para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Si bien se han registrado avances notables durante la última década (muchos más niños asisten a la escuela y el acceso a la educación de las niñas ha mejorado marcadamente), sin embargo, se debe impulsar con mayores compromisos lo relacionado con la lengua, matemáticas y ciencias (2016, párr.1).

El BM resalta que también se debe capitalizar la educación a temprana edad, porque las capacidades esenciales que se adquieren en los primeros años de escolaridad permiten el aprendizaje durante toda la vida, "invertir con inteligencia" en gestiones que hagan un aporte comprobado al aprendizaje, e "invertir para todos", tanto niños como jóvenes. Para lograr estos fines se debe poner atención en las prioridades educativas, tales como las habilidades lingüísticas, competencias matemáticas y desde luego que en el desarrollo de la ciencia y tecnología a través del currículum formal.

Por su parte Bárbara Bruns y Javier Luque (2014) a través de la investigación titulada: *Cómo mejorar los aprendizajes en América Latina y el Caribe*, financiada por la UNESCO, hacen señalamientos importantes al resaltar que la calidad de la educación de la región está en manos de los profesores actuales y futuros (estudiantes normalistas o carreras afines a la docencia), para ello, deben establecerse políticas que permitan reconfigurar una nueva forma de conocer, comprender y desarrollar el currículum, puesto que se ha avanzado poco en relación a los resultados de las pruebas estandarizadas de PISA: matemáticas, español y ciencias. En ese tenor, los países de América Latina y el Caribe, en cuanto al nivel de cumplimiento de los objetivos de Educación para Todos, tal como fueron expresados en el Marco de Acción de Dakar, han seguido en general, la lógica propuesta por la UNESCO a través de los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales y concreción de sus políticas educativas, traducidas en los logros de aprendizaje y calidad de la educación, la cual queda a críticas diversas y propuestas múltiples que deben operarse de forma constantes.

### **Las concepciones docentes sobre la enseñanza de las ciencias**

Hoy en día existen diversas posturas teóricas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, las cuales incluyen procesos didácticos que orientan y definen los roles de los actores principales ante el currículum y su contexto. Las concepciones que se tengan de la enseñanza y el aprendizaje son los primeros referentes que habrán de darle vida al hecho educativo en el aula, toda vez que, a partir de las bases cognoscitivas existentes, existe la posibilidad de emprender experiencias sistemáticas ante lo que se conoce y construye en la cotidianidad del docente y los alumnos.

El binomio de enseñanza-aprendizaje, van de la mano, tal como lo señala Zabala (2010); existen paradojas y escepticismo con lo que hace el docente no es posible enseñar nada cuando no se considera la idea de cómo se producen los aprendizajes de un

contenido curricular. Esto al referirse a la educación formal, puesto que, para llegar a algo, se debe tener la intención de quiénes son los alumnos, qué es el contenido, cómo es el contexto, cuáles son las finalidades, cómo se deben lograr esas finalidades, principalmente, esto habrá de conducir a ciertos propósitos. Es por ello que resulta importante resaltar que el docente en formación y en servicio de educación básica deba ser un profesional que ejercite su práctica con fundamentos psicopedagógicos, socioculturales, filosófico, axiológico, etc., que contribuya a la formación científica básica de los alumnos, tomando en cuenta qué saben, qué y cómo pueden aprender ciencias.

La enseñanza de las ciencias en la educación básica en México, con base al libro “La enseñanza de la ciencia en educación básica en México” de Fernando Flores-Camacho, en su capítulo uno escrito por Antonia Candela, dice que “la introducción de las Ciencias Naturales en la enseñanza básica se remonta al siglo XIX, cuando temas de física y química fueron integrados a la instrucción elemental” (2012, p.11), al respecto, señala que han existido dos tendencias que han estado presentes en las diversas reformas curriculares: “a) enseñar ciencia para contribuir al desarrollo individual y social de los alumnos, o bien b) enseñarla para entender los conocimientos y métodos de la ciencia” (2012, p.11).

Las dos tendencias, hoy en día las podemos considerar como parte inherentes a la postura de las competencias, al tratar de contribuir en la formación de los alumnos, sin embargo, resulta necesario tener presente lo referente a las reformas, que según Candela en Flores-Camacho, dice que “las reformas requieren de tiempo para producir cambios trascendentes en las prácticas del aula. Es imperativo retomar las experiencias de programas y prácticas educativas exitosas que se han detectado en reformas anteriores, así como analizar las de otros países.” (2012, p.32).

A partir del Acuerdo Secretarial 592 en el cual se presenta la articulación de la educación básica a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el contenido curricular referente a las ciencias se presenta con una nueva estructura y perspectiva que orienta y define la globalización de la enseñanza y aprendizaje a través del campo formativo denominado: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Dicho campo formativo para la educación básica se va desglosando según el nivel de profundidad conceptual y operativo; en el caso de educación preescolar que corresponde al primer periodo escolar de la educación básica se trabaja como tal, para el segundo periodo escolar que corresponde a 1º, 2º y 3º de educación primaria se le denomina como

Exploración de la Naturaleza y Sociedad; para el segundo periodo escolar que corresponde 4º, 5º y 6º de educación primaria se le conoce como Ciencias Naturales y; para el cuarto periodo escolar que corresponde a 1º, 2º y 3º de educación secundaria, según el grado se atienden las asignaturas de Ciencias I (Biología), Ciencias II (Física) y Ciencias III (Química).

Luego entonces, las concepciones de la enseñanza y aprendizaje, indistintamente del grado o nivel de la educación básica de alumnos, es importante buscar la congruencia entre las bases teóricas congruentes con el enfoque de las competencias de la RIEB, con la finalidad de desplegar las competencias científicas básicas en ciencias desde la formación inicial de docentes y precisarlas en los procesos de profesionalización de los docentes en servicio.

### La formación científica básica

El desarrollo de esta categoría de análisis, en primera instancia incluye implícitamente conceptos relacionados con la formación del alumno, conocimiento científico, ciencia con conciencia y currículum en educación básica, esto, con la intención de tener claridad teórica, la cual permita comprender las ciencias en el currículum de educación básica. En segunda instancia se discierne en relación a la forma en cómo las ciencias se encuentran en un plan y programas de estudio; documento oficial que incluye propósitos, estándares, enfoque, organización de los aprendizajes, competencias, temas, contenidos y aprendizajes esperados, mismo que los docentes en formación y n servicio deben apropiarse para ser congruente con lo que enseña y pretende que aprendan los alumnos de educación básica.

**Figura 1. Conceptos clave de la formación científica básica.**

Conceptos	Definición
<b>Formación</b>	Es el acto que conlleva a la acción y efecto de formar al hombre, la cual puede ser desde el exterior de manera consciente o inconsciente, también interior de forma consciente que permite una voluntad de desarrollo autónomo de las ciencias.
<b>Científico</b>	Pertenece a lo relativo a la ciencia en el cual se habla de saberes científicos a todos aquellos saberes ordenados de conocimientos acerca de las cosas bajo el punto de vista de su explicación- causa o de su descripción científica.



<b>Competencia</b>	Término que hace referencia al profesorado y alumnos para intervenir o desarrollarse de un modo eficaz en el proceso educativo. Se consideran las actitudes, conocimientos, destrezas y conductas que facilitan el crecimiento social, emocional y físico de los sujetos en diversos contextos en donde se estudia la ciencia.
<b>Currículum</b>	Conjunto de contenidos científicos, culturales, humanísticos y sociales que conforman un plan y programas de estudios para desarrollarse de manera sistemática-gradual en un nivel educativo a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

**Fuente:** Adaptado del Diccionario de Ciencias de la educación, (Santillana, 2003).

En la propuesta académica para la formación docente en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), a través del curso denominado: “La formación científica en el alumno de educación básica”, se dice que la formación científica básica de los alumnos implica ayudar a comprender y explicarse todos aquellos fenómenos y procesos que se producen en su entorno con la finalidad de apropiarse de su realidad natural (SEP, 2011b).

Por su parte el programa de estudios 2011 resalta:

La formación científica básica implica que niños y jóvenes amplíen de manera gradual sus niveles de presentación e interpretación respecto de fenómenos y procesos naturales acotados a profundidad por la delimitación conceptual apropiada a su edad, en conjunción con el desarrollo de habilidades, actitudes y valores (SEP, 2011a, p. 89).

Candela, Naranjo y Riva (2014) hacen una valiosa aportación al respecto, que enriquece la cita precedente:

La formación científica básica es fundamental para la formación integral de las personas, así como para el desarrollo científico del país...pues la complejidad del mundo en que vivimos hace necesaria la participación de ciudadanos analíticos, reflexivos e informados, que valoren y cuiden su salud, la del planeta y desarrollen una opinión propia para tomar decisiones en los diferentes ámbitos de la vida individual y colectiva (p.17).

Luego entonces, la formación científica básica es fundamental en educación básica, puesto que al lograr las bases para el cuidado de sí mismo y de su contexto natural, proveerá la conservación y enriquecimiento de la salud del ser humano y su planeta.



En México, a partir de las reformas generales en la educación obligatoria, se ha comenzado a tener una preocupación mayor por el papel que juega la competencia científica en el desarrollo educativo del estudiante con vistas a generar progreso en los aspectos social, cultural y económico. Pero la competencia científica implica no solamente la capacidad de poder comprender y emplear los contenidos disciplinarios de cada ciencia particular, sino también la capacidad de entender cómo se producen y qué implicaciones tienen, generando así una visión holista en el estudiante acerca de la naturaleza de los procesos, las metodologías y la forma de argumentación con las que se postulan y sustentan las teorías e hipótesis de carácter científico (Rueda, 2016, pp. 55-56).

Por su parte Andúriz en su obra, “Las Ciencias Naturales en educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI”, resalta que una competencia científica contribuye al “para qué aprender ciencias” (el conocimiento científico es la base de toda competencia), al incidir en la capacidad de plantear a actuación.

## Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con la intención de concretar procesos de investigación educativa que permitieran la comprensión del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes que se forman y de quienes enseñan ciencias en educación básica. Para el caso de los docentes de educación preescolar y primaria, la enseñanza de las ciencias es parte inherente a sus actividades pedagógicas, sin embargo, los docentes de educación secundaria, están predeterminados por su nombramiento y perfil en ciencias: biología, física y química.

La muestra se generó con base a cinco sectores educativos de educación preescolar y cuatro de educación primaria, mientras que, para la educación secundaria, participaron docentes frente a grupo que enseñan ciencias de seis sectores educativos, así como los alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y alumnos de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

El proceso que se desarrolló partió de la problematización en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en educación básica, lo cual conllevó a la presentación del estado real del problema, posteriormente, se realizó la investigación documental y digital para desarrollar las categorías de análisis que permitieron explicar el objeto de estudio y para la el trabajo de campo se determinó analizó la información derivada de los instrumentos (cuestionarios), del cual se rescatan procesos relacionados

con las perspectivas hacia la ciencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la forma en cómo se concreta la formación científica básica con base a la RIEB y el contexto.

Con base al diagnóstico, fue posible diseñar los planes de acción, los cuales se orientaron hacia la elaboración de tres curso-talleres, que han servido de base para implementar procesos de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en pro de la formación científica básica.

El plan de acción se caracteriza por incluir la intención, estrategia, acciones resultados y evaluación. Mismos que fueron valorados bajo ciclos de reflexión que incluyeron la reflexión de la práctica a partir de su gestión en la planeación, la ejecución a través de la intervención pedagógica, valoración a partir de los resultados obtenidos y organización a raíz de las nuevas perspectivas para reiniciar un nuevo ciclo de reflexión.

### Desarrollo y discusión

Derivado de los resultados de los instrumentos que se aplicaron en el trabajo de campo fue posible hacer diversas valoraciones en apego procesos categoriales que definieron la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en torno a la formación científica básica; logrando establecer de manera colaborativa rutas de análisis a partir del planteamiento del problema, así como el diagnóstico y el pronóstico traducido en los planes de acción que sirvieron de base para fortalecer las asignaturas vinculadas con las ciencias de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología y las asignaturas de Ciencias I, II y III de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

Se hace un replanteamiento en torno a la forma en cómo se enseña ciencia, desde los procesos de formación inicial de los docentes, hasta el desempeño de los docentes en servicio; coincidiendo que los enfoques no siempre se dominan y que el conocimiento científico no se emplea a profundidad, por lo tanto, el desarrollo de las competencias científicas no se concreta como tal. Teniendo presente las limitaciones conceptuales, actitudinales y procedimentales para la formación científica básica.

Otro eje de análisis se centra en la importancia para reorientar la forma en cómo atender los procesos del desarrollo curricular de los programas a nivel licenciatura como de posgrado que ofrece la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, con la intención de ir hacia el reconocimiento de las ciencias como una actividad conceptual y práctica que debe permitir la comprensión de los fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva

científica y humanista, en efecto, de la relación de las actividades prácticas y experimentales con los alumnos, con el afán de aprovechar el contexto de la escuela y localidad en pro de la formación científica básica.

Es importante señalar que se concretó el diagnóstico con base a evaluaciones estandarizadas derivadas de PISA y del INEE, así como de los procesos derivados de la enseñanza y el aprendizaje, dando cuenta que los docentes en formación y en servicio de educación básica han enseñado los contenidos de ciencias con base a los conocimientos derivados de su formación profesional o las experiencias que han adquirido a través de los años, pero no siempre muestran las precisiones en las estrategias de enseñanza, las cuales despierten la curiosidad ante los fenómenos naturales, la curiosidad por la ciencia y tecnología, el desarrollo del pensamiento científico humanista, las competencias científicas básicas, principalmente, por lo tanto, nótese que si no se gestan nuevos procesos, no pidamos nuevos resultados en este campo. Es por ello, la necesidad de emprender nuevas formas de enseñar y aprender ciencias desde la formación y profesionalización docente.

En la formación inicial de docentes y permanente de los mismos en el campo de las ciencias, es una de las tareas de las escuelas normales y de los programas de formación permanentes existentes, los cuales deben revisarse para actualizarse o fortalecerse desde las academias de docentes o resultados de investigación educativa, en este caso, se hace un planteamiento que reorienta y define nuevos procesos desde la científicidad y la pedagogía, así como de aquellos aspectos de orden axiológicos como ontológicos y filosóficos que configuran un nuevo escenario en el campo de la formación docente. Para tales

## Resultados y conclusiones

Elaborar la investigación fue un proceso complejo que implicó conocer un objeto de estudio en apego a una metodología cualitativa, la cual permitió establecer las etapas a desarrollar para indagar sobre la forma en cómo se debe conocer desde el punto de vista de la teoría, la práctica docente y el trabajo de campo, lo relacionado con la formación científica básica de los alumnos, lo cual conllevó a concretar los siguientes resultados y Conclusiones:

- La necesidad de formar a los nuevos docentes con un espíritu científico sólido y conocimientos disciplinarios integradores que visualicen la enseñanza y aprendizajes

de las ciencias con un pensar, sentir y vivir ecológico, lo cual contribuya significativamente en la formación científica básica de los alumnos de educación básica.

- Que la profesionalización de los docentes de educación básica que enseñanza ciencias deben configurar nuevos escenarios al redescubrir que la didáctica de las ciencias no se delimita por un método pedagógico, sino que estos son diversos por la naturaleza de los contenidos curriculares, los contextos, los sujetos que forman y el despliegue de aprendizajes y competencias que se esperan en los alumnos.
- La enseñanza de las Ciencias debe hoy en día, responder a propósitos que permitan reconocer la ciencia como una actividad humana en constante construcción desde lo local o internacional, cuyos productos se capitalicen en el aula, considerando la cultura del contexto para significar y apropiarse de la ciencia. Esto, en congruencia con las cuatro categorías que definen los estándares: conocimiento científico, aplicaciones conocimiento científicos, habilidades asociadas a la ciencia y actitudes asociadas a la ciencia.
- Que los contenidos científicos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología y las asignaturas de Ciencias I, II y III de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, se deben reorientar de manera constante (actualización o adecuación curricular) en el plano de la enseñanza, aprendizaje, científicidad, tecnología, salud, ecología, sus métodos de enseñanza, la forma de pensar, sentir, vivir y hacer ciencia desde la escuela, la sociedad y la vida.

## Referencias

- Andúriz, A. et al. (2011). Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. México: SEP.
- Banco Mundial. (2016). Educación: panorama general. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Flores-Camacho, F. (2012). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. México: INEE.
- Gutiérrez-Solana, J. E. (s/a). Bruno Latour, los estudios de ciencia y la comprensión. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/latour.pdf>
- INEE. (2012). México en PISA 2012. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I127/P1CI127.pdf>
- Latorre, F. (2007). Metodología de la investigación acción. México: Graó.
- Latour, B. (1992). Ciencia en acción. España: Labor.
- McKernan, J. (2006). La investigación acción como proceso de cambio educativo. España: Morata.
- OCDE. (2015). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pozo, I. (1990). Estrategias de aprendizaje. España: Alianza.
- Rueda, C. (2016). Programa de Maestría en enseñanza de las ciencias. México: ENSVT-SEIEM.
- Santillana. (2003). Diccionario de las Ciencias de la Educación. España: Santillana.
- SEP. (2011a). Plan y programas de estudio 2011. México: SEP.
- SEP. (2011b). La formación científica en el perfil de egreso del alumno de educación básica. México: SEP.
- UNESCO. (2009). La UNESCO Retos Mundiales. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>
- Zabala, A. (2010). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó.

# ÉTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA BYCENES

Rodolfo Ríos Ochoa  
bycenes2017@gmail.com  
Gutberto Ezequiel Navarrete López  
shekelito@hotmail.es  
Claudia Rocío Rivera Kisines  
riverakisines@gmail.com  
Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE.

## RESUMEN

El presente reporte parcial de investigación, pertenece al estudio sobre ética profesional cuyo objetivo general es explorar la ética profesional en los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre del periodo 2017-1, de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENES con la finalidad de fortalecer los procesos de formación inicial. Para recabar los datos, se aplicó un instrumento de escala de actitudes establecido por Hirsch (2005), el cual mide las dimensiones de la ética profesional, consta de 55 ítems, las cuales se analizaron cada una de las variables con las medidas de tendencia central. El presente pertenece a un enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental. Se capturaron, analizaron e interpretaron los datos utilizando el paquete estadístico SPSS. De acuerdo a los resultados arrojados con el análisis de las variables, los estudiantes han desarrollado competencias, destacando los hallazgos en las éticas como parte de su formación inicial.

## Palabras clave

Ética, eticidad, ethos, ética profesional, formación inicial.

## Planteamiento del problema

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), como institución formadora de docentes, tiene una influencia importante en los alumnos inscritos en ella al pretender formarlos como personas integrales, apegados a una serie de valores aceptados en nuestra sociedad que cada vez exige formadores más y mejores capacitados, conscientes de la importancia de tener una ética profesional que esté acorde a las exigencias, por un lado de la propia institución y por otro lado la reconfiguración de la formación docente.

La influencia que debe tener la ética profesional en el estudiante de Licenciatura en Educación Primaria deberá ser pues, una que determine al sujeto como una persona preparada para su inserción en el campo laboral con las competencias necesarias para desempeñarse con niveles más altos de idoneidad. La institución aspira con ello a

fortalecer sus prácticas a partir de las competencias que resulten menos atendidas en el propio estudiante. Sin embargo, es preciso puntualizar que los niveles de idoneidad se centran en el dominio de conocimientos específicos y aplicados en el ejercicio profesional, en los cuales se privilegia el aspecto cognitivo, aunque también se incluyen los de carácter valoral.

La percepción del docente por parte de la sociedad y de las autoridades que deciden y regulan los lineamientos de ingreso y permanencia en el ejercicio docente se rigen desde distintas aristas que se incluyen en la evaluación para ingreso al servicio profesional docente: conocimientos y habilidades para la práctica docente; habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales. En la primera se considera la intervención didáctica y los aspectos curriculares; en tanto, en la segunda, se contempla el compromiso ético, mejora profesional y la gestión escolar y vinculación con la comunidad (Coordinación de Servicio Profesional Docente [SEP], 2017).

Por otra parte, es importante destacar que en el 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), estableció una serie de directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica (INEE, 2015), en ese sentido, el presente estudio abona a la primera de ellas: Fortalecer la organización académica de las escuelas normales, cuyo propósito es “el de mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes” (INEE, 2015, p. 19).

El presente reporte se centra en alumnos del segundo, cuarto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, de la ByCENES del periodo 2017-1 del ciclo escolar 2016-2017.

## Marco teórico

La ética se plantea como una de las posibilidades de acercamiento a la realidad del ser humano, de la necesidad de reunirnos con nosotros mismos, con el entorno social y el entorno ambiental. En este apartado se destacan los conceptos claves y las teorías que inciden en la ética profesional principalmente.

El concepto de ética en este trabajo, se inicia históricamente en la época de los grandes filósofos griegos: Sócrates, Platón y Aristóteles. MacIntyre (1991) explica que dicho concepto como:

Un descubrimiento de este tipo proporcionó el impulso inicial a la ética filosófica en la sociedad griega. Porque en un determinado momento, cuando se formularon preguntas morales, se hizo evidente que el significado de algunas de las palabras claves implicadas en la formulación de esas preguntas ya no era claro ni carente de ambigüedad (p.17).

Por otra parte, MacIntyre realizó un análisis en donde explica la historia de la ética mencionando a dichos filósofos, sin embargo, reitera la postura de Platón en relación a este concepto y afirma que la ética depende del contexto en donde se desenvuelve .

Desde otra perspectiva, Gutiérrez (2006), dice que la ética es “una ciencia que estudia la bondad o maldad de los actos humanos” (p.2), asimismo, comenta que es una rama filosófica, la cual cuenta con mayores aplicaciones en la vida humana. El ajuste de la conducta humana al modelo propuesto por ética depende del uso de la libertad. Por otra parte, Filippi (2000), menciona que la palabra ética deriva del griego *ethos* y se le relaciona con el lugar de residencia, por su significado más aceptado es el modo de ser o carácter. El vocablo *ethos* lo traduce como costumbre y es por eso que a la ética se le conoce como ciencia o doctrina de las costumbres.

Los autores coinciden en el término ética en varios aspectos. Filippi (2000) y Gutiérrez (2006), dicen que es una ciencia, sin embargo, el enfoque que plantea cada uno es distinto, el primero porque estudia la bondad o maldad de los actos, humanos y el segundo hace referencia a la costumbre de las personas. Por otra parte, Navarrete dice que el “ethos” que muestra el individuo en formación es “el reflejo de uno mismo ya sea como sujeto pensante y moral o profesional y, en este caso, como pedagogo” (2008, p. 167).

Con relación a la ética profesional, Oakley y Cocking (2001), manifiestan que este término comprende un conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, formando parte de una llamada ética aplicable, es decir, aplicando los principios de la ética general de manera paralela. También, menciona que tiene un sentido amplio sin limitarse a los deberes y obligaciones que se articulan en un conjunto de normas o códigos de cada profesional, para dirigirse a las virtudes y roles profesional.

Indudablemente este concepto es manejado por varios autores, anteriormente se establecieron dos posturas, los cuales vinculan la idea con las profesiones, no obstante, existen otros que son referidos en este trabajo como autores. Respecto a la ética profesional Hirsch (2013) dice que:



es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica (esta también es una ética aplicada, pero distinta de la profesional). Lo mismo puede decirse del asunto de la identidad en general y de la identidad profesional (p.65).

Por otra parte, Hirsch y López (2014), en relación a la ética profesional, establecen que:

La constitución del *ethos* en los profesionales marca los modos de relacionar los saberes teóricos y técnicos del campo académico con las expectativas, demandas e intereses de los ámbitos laborales, creando nexos con los propósitos de la sociedad civil hacia una vida buena. Es decir, el *episteme* y la *tekne* es movilizadas por la fuerza del *ethos* hacia esferas problemáticas con pretensiones de justicia y convivencia humana (p.35).

Considerando lo anterior, la palabra *ethos* muestra varias connotaciones, en ese sentido y para efecto de este estudio, se retoma la parte profesional, es decir, *ethos* profesional, el cual Romero y Yurén (2007), la establecen como la combinación de varios factores, es decir, la eticidad de la profesión, la estructura motivacional por lo que el sujeto se siente obligado a actuar, las formas de autorregulación y el ser moral.

De acuerdo a lo anterior, la primera se refiere a los valores, pautas y códigos que suelen llamar ética profesional y que posee el individuo, respecto a la motivación, ésta la divide en niveles:

1. Preconvencional: el sujeto actúa apegándose a la autoridad de otro o bien buscando obtener un premio o eludir un castigo.
2. Convencional: si el sujeto se apega a roles normas.
3. Posconvencional: si actúa a principios autónomamente determinados.

En cuanto a la autorregulación y el ser moral, están referidos a la construcción de sí mismo (Romero & Yurén, 2007), asimismo, “los sujetos tienen una nebulosa de ideales y sueños de realización con respecto a la profesión, y algunas convicciones no reflexionadas”, lo que Romero y Yuren (2007, p.25), le llama eticidad inmediata de la profesión.

## Metodología

Este reporte de investigación se diseñó bajo el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. El instrumento que se utilizó para recabar los datos es el diseñado por Hirsch (2005), el cual mide las escalas de actitudes de la ética profesional, considera competencias cognitivas, competencias sociales, competencias éticas y las afectivo-

emocionales. Se estructura en dos partes: la primera son preguntas abiertas y la segunda consta de 55 ítems, medibles con una escala likert, donde 1 es el de menor acuerdo y 5 el de máximo acuerdo. Se realizó pruebas de fiabilidad del instrumento, cual arrojó como resultado un 848 de coeficiente bajo la escala de Alfa de Cronbach.

Los sujetos involucrados fueron 385 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria inscritos en la ByCENES, de los cuales 327 son del sexo femenino y solo 58 del masculino. El rango de edad es de 18 años como mínimo y 23 como máximo. De la totalidad de los estudiantes encuestados, 153 se ubicaron en el segundo semestre, 98 pertenecen al cuarto y 134 en el sexto; dichos semestres formaron parte del semestre 2017-1 del ciclo escolar 2016-2017.

Como parte del procedimiento, se aplicó el instrumento antes descrito una sola vez, con el fin de explorar si los estudiantes muestran ética profesional en los ítems seleccionados. Se capturaron y analizaron los datos mediante las medidas de tendencia central: media, moda y mediana, se utilizó el software SPSS v.22 para dicho análisis.

## Desarrollo y discusión

La importancia de esta investigación radica en abordar la cuestión ética que se ha convertido en un bastión para analizar las competencias que requieren de atención en la formación profesional, además de considerarlo como un instrumento de análisis y reflexión de lo que el sujeto (alumno) observa como prioridad en su propio proceso formativo. Si bien, está en relación con el ejercicio docente, entendido como un trayecto de dos vías, el del alumno y el del docente, únicamente se enfocará en el primero, debido a que el paradigma educativo vigente es el centrado en el aprendizaje y razón esencial del presente estudio.

Para este reporte, se analizaron cada una de las variables con las medidas de tendencia central, sin embargo, para efectos de esta ponencia, los hallazgos que se muestran corresponden a ocho de la totalidad de las variables del instrumento, es decir, dos corresponden a las competencias cognitivas, dos a las sociales, dos a las éticas y las últimas a las afectivo-emocional.

### Competencias cognitivas

Primeramente, respecto a las variables correspondientes a las competencias cognitivas, Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos y Me produce

satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales, los hallazgos muestran que la media en ambas variables son muy similares, lo cual nos dice que los encuestados les gusta el trato con profesionales y se siente satisfechos de aumentar el acervo de conocimientos de su profesión, debido a que una de las principales características de la profesión es que la actuación de los profesionistas se base en normas y criterios de orden técnico y ético que corresponden a las responsabilidades y deberes de cada profesión. (Cocina y Solorio, 1999), asimismo, Mazo, López y Mazo (2011), mencionan que el docente que forma al futuro profesor requiere en todo momento predicar con el ejemplo, es decir, tener conocimiento del área disciplinar y transmitirlo en cada sesión de clase.

Estos resultados se corroboran, por lo menos en la segunda variable (.354), al observar que los datos que arrojó la desviación estándar, no estuvieron dispersos en la escala, en cambio, para la primer variable (.463), esta cifra muestra que los encuestados no están diciendo la verdad, es decir, aunque ellos les produzca satisfacción tener nuevos conocimientos, los alumnos están pensando que sus compañeros, independientemente de su desempeño como estudiantes, al ingresar al servicio profesional, estarán expuestos a un proceso de evaluación y el que resulte idóneo, es el que tendrá mayor oportunidades de tener una plaza en el magisterio (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Competencias cognitivas**

		Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos	Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0
Media		4.81	4.89
Mediana		5.00	5.00
Moda		5	5
Desviación estándar		.463	.354

Fuente: Elaboración propia.

### **Competencias sociales**

Respecto a las variables Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros, los resultados muestran. Con respecto a este ítem se puede concluir que, aunque ciertamente los alumnos mencionan que se sienten mejor cuando tienen presentes las necesidades educativas de sus compañeros (4.05), podemos ver en la desviación estándar es elevada (.923), lo cual se puede interpretar con la propia competencia que entre ellos mismos se da, desde que ingresan a la institución entre ellos compitieron por un espacio, y más importante aún, al egresar volverán a competir, entre ellos primero, y después con otras normales y universidades que oferten licenciaturas afines al perfil de ellos, resultando ser una realidad que, aunque socialmente digan que las necesidades de sus compañeros son tomadas en cuenta, resulta más conveniente para sus propios intereses, el que estas no se atiendan.

Por otro lado, la variable Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas, se puede observar una de las fortalezas sociales más recurrentes en la formación inicial de nuestros alumnos, ellos mencionan que les gusta que sus compañeros de trabajo valoren positivamente su trabajo con otras personas, con una media muy alta (4.61), ellos reconocen que en estos tiempos, donde la credibilidad del docente está en decadencia y que ya no es socialmente lo que antes era, es necesario reconocer como compañeros de trabajo y valorarse positivamente, la desviación estándar aquí resultó baja (.632) dejando claro con ello que si es relevante ese reconocimiento social entre pares en su formación inicial.

Lo anterior se vincula directamente con lo expuesto por Dubar (2002), el cual menciona que, al ser puestos estos procesos en juego, los profesionales evidencian contenidos que apuntan a demostrar la presencia de ciertos aspectos tales como: competencias, valores, desafíos, entre otros, los cuales poseen un carácter particular y privativo que permite el dominio y el reconocimiento de su labor (Ver Tabla 2).

**Tabla 2. Competencias sociales**

		Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros	Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0
Media		4.05	4.61
Mediana		4.00	5.00
Moda		4	5
Desviación estándar		.923	.632

Fuente: Elaboración propia.

### Competencias éticas

Por otra parte, los hallazgos muestran que en las variables Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores y Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión, pertenecientes a las competencias éticas, la media es por arriba de 4.8., lo cual quiere decir que los estudiantes están dispuestos a asumir sus errores, y están interesados a trabajar con profesionistas, esto es debido que hasta el momento, los encuestados han desarrollado aspectos éticos de la profesión, tal como lo expone Romero y Yurén (2007), quienes dicen que el *ethos* de la profesión es la combinación de varios factores relacionados principalmente con la motivación, la eticidad de la profesión y las formas de autorregularse y el ser moral.

Es interesante el resultado, no obstante que el .450 y .481 de la desviación estándar que muestra la tabla, es relativamente similar que la media, lo cual se puede deducir que los estudiantes están dispuestos a trabajar, sin embargo, no se sienten seguros de participar con los profesionales dicho en otras palabras, los resultados establecen que las respuestas emitidas en el instrumento, dispersaron dentro de la escala (Ver tabla 3).

**Tabla 3 Competencias éticas**

		Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores	Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0
Media		4.82	4.83
Mediana		5.00	5.00
Moda		5	5
Desviación estándar		.450	.481

Fuente: Elaboración propia.

### Competencias afectivo-emocionales

Finalmente, las variables Estoy satisfecho (a) con la profesión que he elegido y Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta, correspondientes a las competencias afectivo-emocionales, los resultados establecidos, muestran que la media 4.64 y 4.89 respectivamente, dicen que los estudiantes están satisfechos con la elección que eligieron y para ellos ha sido satisfactorio hacer lo que les gusta. Esto hace referencia a que, independientemente de los motivos que orillaron a los encuestados a seleccionar la carrera, ellos se sienten tranquilos de lo que eligieron y cumplen con las actividades que emanan de la profesión.

Por otra parte, los resultados antes mencionados son interesantes, sin embargo, la desviación estándar que se muestra de la primer variable (.679) no concuerda con la media, es decir, que los estudiantes decidieron ingresar a la profesión por cuestiones de vocación, que de acuerdo a Cueli “la vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha” (p. 18), también por una influencia de la familia u otro indicador, lo cual hace deducir que ellos están satisfechos por escoger la docencia como profesión. En ese sentido, (Sánchez, 2003), dice que esas motivaciones para seleccionar una carrera como la de profesor, se da por períodos: el primer momento, le llama el prevocacional, el cual sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previas a la entrada en la universidad (Ver Tabla 4).

**Tabla 4. Competencias afectivo-emocionales**

		Estoy satisfecho (a) con la profesión que he elegido	Es un gran logro hacer profesionalmente lo más me gusta
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0
Media		4.64	4.89
Mediana		5.00	5.00
Moda		5	5
Desviación estándar		.679	.397

Fuente: Elaboración propia

Ante esto, el encuestado ha escuchado las diversas situaciones del magisterio en general, es decir, la desvalorización del docente ante la sociedad, las evaluaciones a los que están expuestos, por mencionar algunos, lo anterior ha sido un detonador para que los muchachos muestren logros como parte de su formación inicial, ya que en un tiempo, no muy prolongado, se enfrentarán a los requerimientos que el Servicio Profesional Docente establece. Al respecto, los Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI), dicen:

Un docente de educación primaria que se desempeña eficazmente debe, para el ejercicio de la docencia, contar con un conocimiento sólido del marco normativo que rigen los servicios educativos, así como la capacidad de analizarlos críticamente y practicarlo en su desempeño; de tal manera que asuma las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión (SEP, 2017, p.30).

## Resultados y conclusiones

Uno de los hallazgos encontrados en lo referente a la dimensión ética de los jóvenes normalistas es que, a pesar de la situación actual que atraviesa el magisterio en general en nuestro país, ellos no dejan que eso sea un obstáculo en su formación inicial y muestra de ello es que los encuestados muestran desarrollo de sus competencias éticas. Están conscientes de que el panorama no es el más alentador, sin embargo, esto no los frena en su intento, la media tan alta en este indicador es clara muestra de ello.

En lo referente a la visión del docente y su papel en la sociedad, que tiene que ver con la dimensión social, podemos ver que esta ha cambiado con el devenir de los años y los

sucesos que han intervenido en este cambio, la labor del docente no es más la de aquel apóstol de la educación que era enviado a un lugar lejano y apartado a ser uno de los bastiones de la comunidad en la que trabajara, esto ha cambiado y hoy por hoy, asumen un papel socialmente menos reconocido, pero con más competencia entre ellos mismos, ya que, desde su ingreso a la institución ellos compitieron por un lugar y al egresar saben que lo volverán a hacer, solo que ahora por una plaza en el magisterio.

En la dimensión social otro hallazgo es que, a pesar que reconocen las necesidades de formación de sus compañeros, ellos procuran no intervenir en ellas, al ser una competencia continua entre ellos y con las demás licenciaturas que ofrecen carreras afines y que se les permite participar en el ingreso al servicio.

Finalmente, se debe de destacar que este tipo de estudio da pauta a seguir explorando cada una de las dimensiones de la ética profesional, con el fin de promover las diversas mejoras en los procesos de formación inicial. Al respecto, la ByCENES, impulsa la mejora de los aprendizajes y de los requerimientos que el estudiante necesita para poder acceder al servicio.



## Referencias

- Cueli, J. (1985). Vocacion y efectos. Mexico D.F.: Limusa
- Cocina, J. y Solorio (1999). Ética profesional comparada. México. Instituto Mexicano de Contadores Públicos A.C. Centro de Investigación de la Contaduría Pública.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación. Francia: Bellaterra
- Filippi, E. (2000). Manual de ética Profesional. Santiago.
- Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Gutiérrez, R. (2006). Introducción a la Ética. En Curso de ética Profesional Jurídica. San José. Revista de Ciencias Jurídicas. (109) Enero-abril. Recuperado de: [http://www.la-razon.com/la\\_gaceta\\_juridica/abogado-moral-etica-deontologia-juridica\\_0\\_2412358860.html](http://www.la-razon.com/la_gaceta_juridica/abogado-moral-etica-deontologia-juridica_0_2412358860.html)
- Hirsch A. (2005). Construcción de una escala de actitudes. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Mexico, DF: REDIE Vol. 7, (1.), 1-14. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/125>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. Perfiles Educativos. Vol.35 (140) México.
- Hirsch A. y López Z. R. (Coord.) (2014). Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Directrices para mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- MacIntyre A. (1991). Historia de la ética. Ediciones Paidós, SAICF, Defensa. 599. Buenos Aires.
- Mazo, M., López, F., Mazo, I. (2011). Ética y valores del docente de las Licenciaturas en Educación en la UAS. Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de: [http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/\\_15\\_memoriaextenso/773.pdf](http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_15_memoriaextenso/773.pdf)
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 143-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607>
- Oakley, J. y Cocking, D. (2001). Virtue ethics and professional roles Cambridge: Cambridge University Press.

Romero, C., Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. Reencuentro. (49),22-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004904.pdf>

Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. Educación XX1, 203-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docente y Técnico Docentes en Educación Básica. Evaluación del desempeño docente. Docente y Técnico docentes. Tercer grupo, y segunda y tercera oportunidad. Ciclo 2017-2018. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI\\_DOC\\_TECNICO\\_DOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf).

# ARGUMENTACIÓN Y HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL

Suemy Leticia Rivero González

suemy.rivero@gmail.com

Zuleima Olguín Velasco

zuleimaov@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla "Juan Crisóstomo Bonilla".

## RESUMEN

Este trabajo partió de la inquietud de descubrir si es posible favorecer las habilidades investigativas de los estudiantes normalistas al intervenir en el desarrollo de su habilidad argumentativa; para ello fue necesario conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias destrezas de investigación.

La investigación fue de tipo exploratoria con un método mixto, previo a la intervención se aplicó un test para diagnosticar a los participantes; durante la intervención se aplicaron entrevistas indirectas a los profesores de los estudiantes y se llevaron bitácoras de observación. Participaron 18 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, de una Escuela Normal del Estado de Puebla.

La intervención consistió en el diseño y aplicación de un curso de 40 horas; durante la aplicación se presentaron una serie de complicaciones de logística ajenas a las investigadoras, por lo que se ajustó el diseño inicial del curso, finalmente se logró impartir en modalidad semi-presencial.

Los principales hallazgos son la dificultad que tienen los estudiantes para realizar actividades que requieran pensamiento crítico y autonomía en la redacción y la fuerte influencia que tienen las actividades administrativas de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes.

## Palabras clave

Habilidades investigativas, habilidad argumentativa, educación normalista, educación superior.

## Planteamiento del problema

Cuando el estudiante normalista llega a su último año de formación se enfrenta ante dos situaciones: el inicio de su práctica profesional y la culminación de una carrera a través de un trabajo de titulación. En ambos escenarios los estudiantes están acompañados, ya sea por docentes de educación básica (prácticas profesionales) o por sus profesores normalistas, la finalidad es guiar al docente en formación hacia la culminación adecuada de este proceso de enseñanza - aprendizaje.

En condiciones reales de trabajo se ha observado que el estudiante normalista organiza y conduce sus prácticas profesionales con sus propios conocimientos, consejos del docente de grupo y seguimiento de sus asesores en la escuela normal; el docente en

formación en teoría sabe qué hacer al estar frente a un grupo porque para eso se ha formado desde el primer semestre de su educación normal, sin embargo se estresa en la elaboración de un trabajo de titulación porque para éste proceso pareciera no estar preparado.

Existen diversos trabajos que indagan sobre la necesidad e importancia de formar docentes con habilidades de investigación. Trigos y Lopera (2010) concluyeron que “la mayoría de los aprendices ingresan al nivel de educación superior con un nivel muy inferior al que deberían tener para lograr un óptimo desempeño académico” (Trigos y Lopera, 2010:20), lo que dificultaba su actuación en las demás asignaturas en las cuales los estudiantes debían leer y escribir textos. Los autores sostenían que “las habilidades básicas en lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos y de investigación” (Trigos y Lopera, 2010:1).

Olvera, Gutiérrez y Aguilar (2010), hicieron hincapié en la importancia que tiene el acompañamiento puntual de los asesores de tesis para incidir favorablemente en el producto final. Los autores coinciden con Trigos y Lopera (2010), sobre el desarrollo del pensamiento complejo: los sujetos de estudio (en México: estudiantes normalistas, en Colombia: estudiantes universitarios) tuvieron miedo a escribir, miedo producido por su poca desarrollada capacidad de argumentar; los autores detectaron “como un recurrente, la duda que tienen los estudiantes sobre su capacidad para defender sus ideas, el miedo de no ser aprobados por la mirada del asesor, de ser descalificados.” (Olvera, Gutiérrez y Aguilar, 2010:7)

Por otra parte, Moreno (2013) evidenció la importancia que tiene que el docente en formación sea capaz de elaborar un documento de titulación conectando la intervención hecha a partir de sus prácticas profesionales con sus conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de su proceso formativo. Con la culminación de este documento tanto el estudiante normalista como su asesor son capaces de:

(...) identificar la gama de competencias del futuro docente sobre todo en sus habilidades intelectuales al momento de escribir una serie de conexiones en base a su intervención docente y se van reflejando en el proceso sistemático que tiene al momento de plasmarlo en su diario de práctica (Moreno, 2013:1)

En el estudio se hace evidente que cuando los docentes en formación llevan a cabo una práctica profesional reflexiva, apoyándose elementos como diarios de campo,

expedientes de alumnos, grabaciones de sus prácticas y consultas de autores o investigaciones que sostengan su intervención docente, les permite desarrollar sus habilidades intelectuales adecuadamente y articular su práctica educativa con su documento recepcional.

Los investigadores mexicanos Nájera, Murillo y Salinas (2014), ahondaron sobre la producción de textos y artículos académicos en la formación de docentes y develaron en cuanto a la redacción que los estudiantes sujetos de estudio “cuentan con un léxico reducido; el lenguaje es confuso, extraño e ininteligible, con ideas poco claras” (Nájera, Murillo y Salinas, 2014:121). Los textos elaborados presentaban dificultades a nivel gramatical, y resulto complicado atender a la sintaxis ya que los estudiantes no utilizaron las reglas para la forma correcta de las oraciones. En la investigación se mencionan diversos aspectos en donde hay deficiencias profundas en la producción de textos.

Bringas, Pérez y Vázquez (2015), brindaron una explicación sobre la política educativa que se implementó en las Escuelas Normales Mexicanas para promover la generación y aplicación del conocimiento, tal investigación dio como resultado conclusiones poco alentadoras, ahondando en que los estudiantes normalistas no tienen las bases para realizar la investigación y que aunque la realice, no existe una relación entre los investigadores y los ejecutores de la puesta en marcha de las políticas educativas, esta disociación no ha permitido que propuestas bastante viables puedan ser aplicadas en el sector educativo nacional.

## Marco Teórico

La propia experiencia nos lleva a catalogar a las habilidades como una disposición que tanto personas como animales son capaces de adquirir en un área determinada de su comportamiento. Sin embargo, y a diferencia de los animales, cuando el ser humano desarrolla una habilidad, también se está capacitando a nivel intelectual.

Retomando a González, Cabrera, González y García (2011) se pueden conceptualizar algunos elementos importantes para comprender el papel de la habilidad en el proceso de asimilación de los conocimientos:

La habilidad tiene su base en la actividad y esta se convierte en su esencia.

Toda habilidad se adquiere en función de actuar con un determinado conocimiento; por lo que este se encuentra en la base de su formación.

El proceso de adquisición de la habilidad se realiza mediante la regulación consciente de la persona que aprende.

Se identifica a la habilidad como un conjunto de acciones psíquicas y prácticas que debe realizar el sujeto (alumno).

Tomando en cuenta todo lo anterior, la habilidad constituye la posibilidad de que el estudiante (sujeto) pueda realizar determinadas acciones y de esta forma llevar a cabo determinadas actividades, es decir, la posibilidad de poder hacer.

El estudiante que puede hacer se siente capacitado para plantearse a sí mismo qué sabe hacer. Es necesario destacar que la efectividad del conocimiento y su existencia real,

está dada en la medida que sea susceptible a ser aplicado en una actividad, de ser utilizado en la resolución de tareas determinadas y en la manera en que ocurra así, es ya un saber hacer, una habilidad (González, et. al. 2011:71).

Para delimitar el término de habilidades investigativas, diversos autores permiten su comprensión. Pérez y López (1999) las definen como:

Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica (p.22).

Bajo el concepto de “habilidades científico investigativas” Chirino (2012) la definió como el “dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas” (Chirino, M.V., 2012:20)

Como parte de su línea de investigación, Moreno (2005) y su equipo de colaboradores se proponen la construcción de un perfil de habilidades investigativas, trabajo en el que definen el término al que aludimos:

Con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (Moreno, 2005: 527)

Finalmente, Machado, Montes de Oca y Mena (2008) definen la habilidad investigativa como: “el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia” (Machado, et. al. 2008:164)

Los diversos aportes de estos autores permiten abstraer que las habilidades investigativas:

- Incorporan un dominio de acciones para la regulación de la actividad investigativa;
- Constituyen un conjunto de habilidades que permiten la organización del pensamiento;
- Significan un conocimiento del sistema de hábitos, valores y actitudes de la cultura investigativa.

¿Y qué importancia adquiere la habilidad argumentativa en las habilidades de investigación? Bien, en el inventario de “Habilidades y Competencias en Investigación”, elaborado por Rivera y colaboradores en 2010 se menciona como una competencia la “Comunicación Oral y escrita” que se subdivide en “Básica” y “Especializada”, en la primera se describen las habilidades que deben poseer los investigadores que son: La comprensión de la lectura en español, Ortografía y redacción en español y la Interpretación de códigos y gráficas. La segunda división de tipo especializada, se menciona la Redacción de un artículo o tesis con sus respectivas indicaciones para poder realizarlos y publicarlos.

Si bien la autora no menciona de forma directa el concepto de argumentación, si expone la necesidad de que el investigador sea capaz de comprender lecturas y tenga la habilidad de redactar artículos o tesis, lo cual conlleva a que éste sea capaz de entender puntos de vista diferentes a los suyos y de ofrecer razones en sus escritos del porqué sostiene alguna tesis y esta habilidad, de acuerdo a Zubiria (2006), es argumentar. Un argumento es una idea para rectificar lo dicho y sustentar lo afirmado con el objeto de convencer a quien lo escucha (Zubiria, 2006) por lo tanto las ideas hay que argumentarlas, razonarlas o de lo contrario serian sólo opiniones, también lo afirmó Rodríguez (2004) al explicar que la argumentación implica razonamiento.

En el mismo sentido, Weston establece que dar un argumento significa “ofrecer una serie de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2013:13), afirmando que un argumento es un medio para “indagar” y para “informarse”, características propias del proceso investigativo.

Se parte de la idea de que un investigador debe ser capaz de argumentar cualquier tesis que origine un proceso de investigación en cual invierte tiempo y dinero, quien argumenta una idea es porque ha investigado al respecto.

La argumentación requiere en el individuo un proceso del pensamiento complejo, es decir que el sujeto “sea consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones” (Limpan, 1998, citado en Cely y Villamil, 2011, p.14).

De acuerdo con la RAE (Real Academia Española) el argumento es un “razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega”, por lo tanto, argumentar no es una mera exposición de información, tampoco se limita a comunicar un punto de vista, quien argumenta también sustenta, explica y defiende su punto de vista o tesis sobre un tema. Por lo tanto, la argumentación más que ser un proceso arbitrario (en un sentido de parcialidad) tiene un propósito específico que es demostrar una opinión.

Sin embargo, como dice Weston “muchos estudiantes (...) transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna autentica razón para pensar que sus propias opiniones con las correctas. Escriben un ensayo, pero no un argumento.” (Weston, 2013:13)

Ofrecer argumentos es esencial, una vez que se llega a una conclusión que esté bien cimentada, la explicamos y defendemos, le da al otro la posibilidad de juzgar nuestros argumentos, y posiblemente lo convenceremos de que nuestra idea es adecuada. La argumentación tiene beneficios colaterales, ya que la mente se vuelve más flexible y con menos prejuicios, más despierta pero también más crítica (Weston, 2013).

## Metodología

La investigación fue de tipo exploratoria y mixta. Se utilizaron bitácoras de observación durante la aplicación de la intervención educativa y se entrevistó a los docentes de los estudiantes. Por otra parte, se utilizaron dos instrumentos diseñados por otros autores.

El primer instrumento pretende que el alumno adquiera conciencia de los prejuicios, juicios y preparación que tiene para la argumentación, es una encuesta inicial y fue desarrollada con la coordinación de Agustín Palomar, Amparo Cuevas, Manuel Aparicio y Juana Teruel en el periodo de 2002 al 2004, como parte del libro Aprendiendo a argumentar. El instrumento fue elaborado y validado en España, sin que hasta el momento



se cuente con evidencias documentadas de su aplicación/validación en México, por lo que fue validado con un pequeño grupo con características similares a las de los participantes. A decir de los autores “el objetivo de la encuesta es enseñar al alumno a autoevaluarse acerca de su capacidad para abordar esta fase de pre-argumentación, con el objetivo de mejorar esta fase preparatoria, pero no por ello menos decisiva.” (Palomar, A., Cueva, A., Aparicio, M., y Teruel, J., 2004:39).

El segundo instrumento es un test llamado “Autoevaluación de habilidades de investigación” (Rivera, Torres, García Gil de Muñoz, Salgado, Arango, Caña y Valentín, 2005). Se trata de un instrumento de auto-reporte conformado por 59 reactivos, en donde cada participante realiza una evaluación de sus habilidades de investigación de acuerdo a su percepción. Para la construcción de este instrumento en un primer momento los autores analizaron las actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos que pueden indicar que una persona cuenta con competencias en investigación y determinaron un listado de las mismas el cual se adaptó a manera de escala de evaluación en la que el puntaje mínimo es 1 y el máximo es 10. El instrumento fue utilizado por las autoras en México, por lo que no fue necesaria una validación previa.

A decir de las autoras el instrumento puede utilizarse como un recurso didáctico para que el docente los utilice a manera de pre-test / post-test, después de hacer una intervención sobre el desarrollo de habilidades investigación en su asignatura, por lo que su uso en esta investigación es pertinente.

Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizables a todo el sistema de Escuelas Normales del país, dado los diversos contextos situacionales y relacionales.

## Desarrollo y discusión

Durante el desarrollo de la investigación/intervención, fueron 18 participantes los que asistieron de forma constante al curso - taller, por lo que se consideró la deserción de 3 estudiantes, quienes no manifestaron de forma abierta el motivo de sus inasistencias, sin embargo, es posible inferir que se deba a una serie de factores que surgieron de forma imprevista: exceso de trabajo académico, stress y/o falta de interés.

A los 18 participantes constantes del curso se les aplicó el instrumento Autoevaluación de las habilidades de investigación (Heredia, M., 2010), el instrumento registra la percepción que los propios estudiantes tienen sobre sus habilidades investigativas, lo interesante es que se plantea la posibilidad de que sea el propio alumno quien identifique

estas habilidades dentro de sus competencias genéricas y que sean capaces de auto asignarse una calificación.

Se logró detectar un aparente “miedo” de los participantes por realizar una argumentación oral, ya que cuando las investigadoras explicaron el contenido del curso y los productos de este, la reacción de los participantes para presentar su ensayo argumentado a través de una disertación al grupo y docentes de la institución fue negativa, con expresiones como “mejor eso no”, “¿en serio?” y manifestando corporalmente un rechazo a la actividad final.

En el desarrollo de las sesiones se observó que los estudiantes tenían poco interés para manifestar sus propios puntos de vista, ya que de manera constante las facilitadoras del curso debieron hacer preguntas directas a determinados participantes con el fin de obtener alguna de participación u opinión.

Durante la segunda semana de aplicación, inició el periodo de observación y práctica profesional, lo que representó una significativa modificación al contenido de la intervención dado que estas actividades no estaban consideradas en la planeación inicial del curso debido a que la propia academia de la institución tampoco las tenía calendarizadas. Después de esta adecuación de contenidos, el curso se organizó en 31 horas distribuidas en 15 sesiones del curso y 2 sesiones para evaluación.

La participación bajó de forma considerable, los estudiantes se notaban claramente agotados y se encontraban más preocupados por el inicio de su periodo de observación y prácticas docentes. Las siguientes sesiones de esta segunda semana se desarrollaron bajo la modalidad “en línea”, donde se evidenció la poca capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes, así como la escasa disposición por realizar trabajo extra al que tienen en clase, ya que sólo el 4.7% cumplió de manera parcial con los ejercicios.

En la cuarta semana se realizó un trabajo intensivo, era claro que existía disposición en algunos estudiantes, así como un aprendizaje adquirido sobre el proceso de la argumentación, sin embargo la inesperada calendarización del periodo de prácticas profesionales provocó en ellos un exceso de trabajo en un corto periodo de tiempo y se estresaron ante la falta de conocimiento sobre cómo realizar las tareas propias de su práctica profesional: una observación de grupo y una planeación de trabajo.

Al final de la propuesta de intervención podemos destacar las siguientes características:

- A pesar de ofrecerles el material y las indicaciones, las citas están mal insertadas en el texto y no cumplen con las reglas APA.

- Las conclusiones son vagas y no ofrecen un cierre satisfactorio en el texto, dejando ideas abiertas.
- Redactan en primera persona y ofrecen generalizaciones, es decir, dan por sentado ideas propias en las cuales no se ofrece fuente de información.
- Dentro del cuerpo argumentativo presentan redundancias.
- Se observan faltas ortográficas en los signos de puntuación y en la distribución del texto.

Aunado a estos resultados, el profesorado entrevistado expresó que los estudiantes: “tienen problemas para redactar de manera coherente”, “tienen deficiencias en la estructura, coherencia y ortografía”, la mayoría de los docentes coinciden en que los estudiantes tienen un “discurso pobre” y que se presentan “nerviosos y angustiados” al momento de hablar. Con respecto a los motivos de stress estudiantil, los docentes reconocen que “no existe una organización académica que permita (a los estudiantes) balancear su formación docente”.

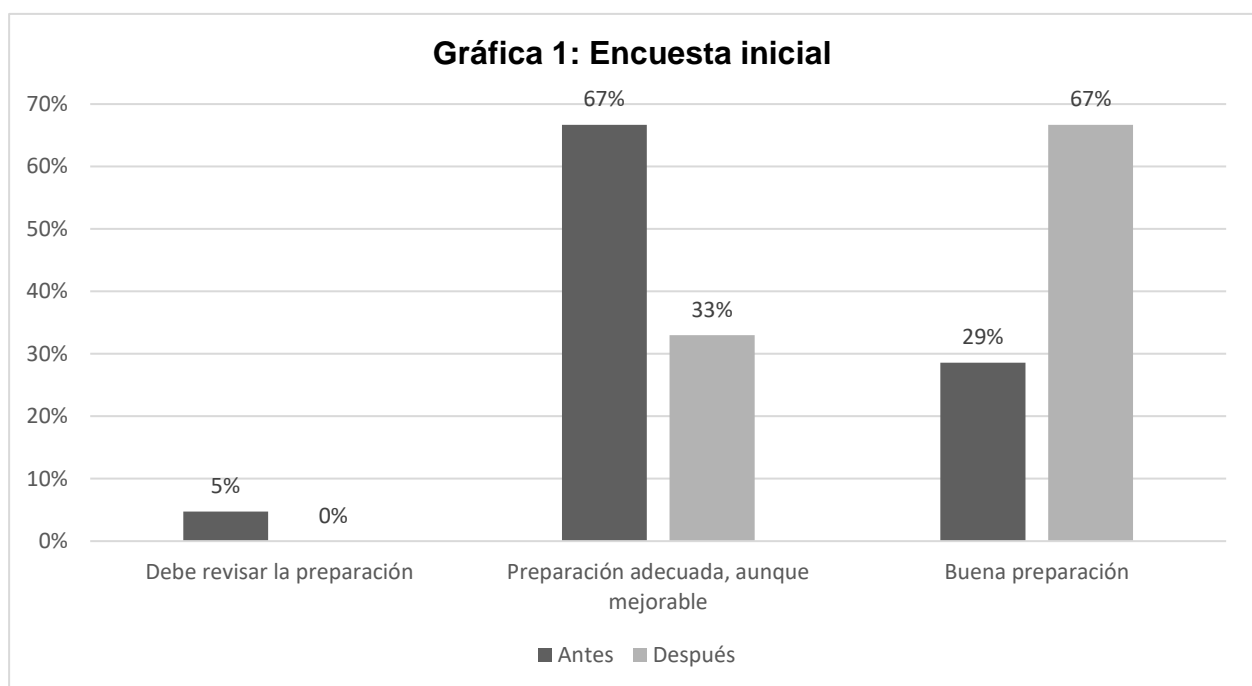
Los docentes tienen clara la importancia de la argumentación y el proceso que este debe seguir, por lo que resulta interesante que el 52.17% de sus estudiantes hayan manifestado una carencia en el conocimiento del proceso argumentativo al momento de aplicar el instrumento “Encuesta inicial”.

Por otra parte, aunque los docentes definen la actitud de sus estudiantes como positiva, también expresan una contradicción en este aspecto, ya que si bien los estudiantes quieren ser docentes, demuestran falta de disposición cuando es necesario que hagan más trabajo del normal o bien cuando es necesario que den más de sí mismos en el desarrollo de sus materias, lo que coincide con lo sucedido durante la aplicación de la intervención educativa.

Pese a los diversos imprevistos presentados, los estudiantes manifestaron interés en el contenido del curso, manifestando al final que lograron un nuevo aprendizaje y expresando que el curso fue de su agrado.

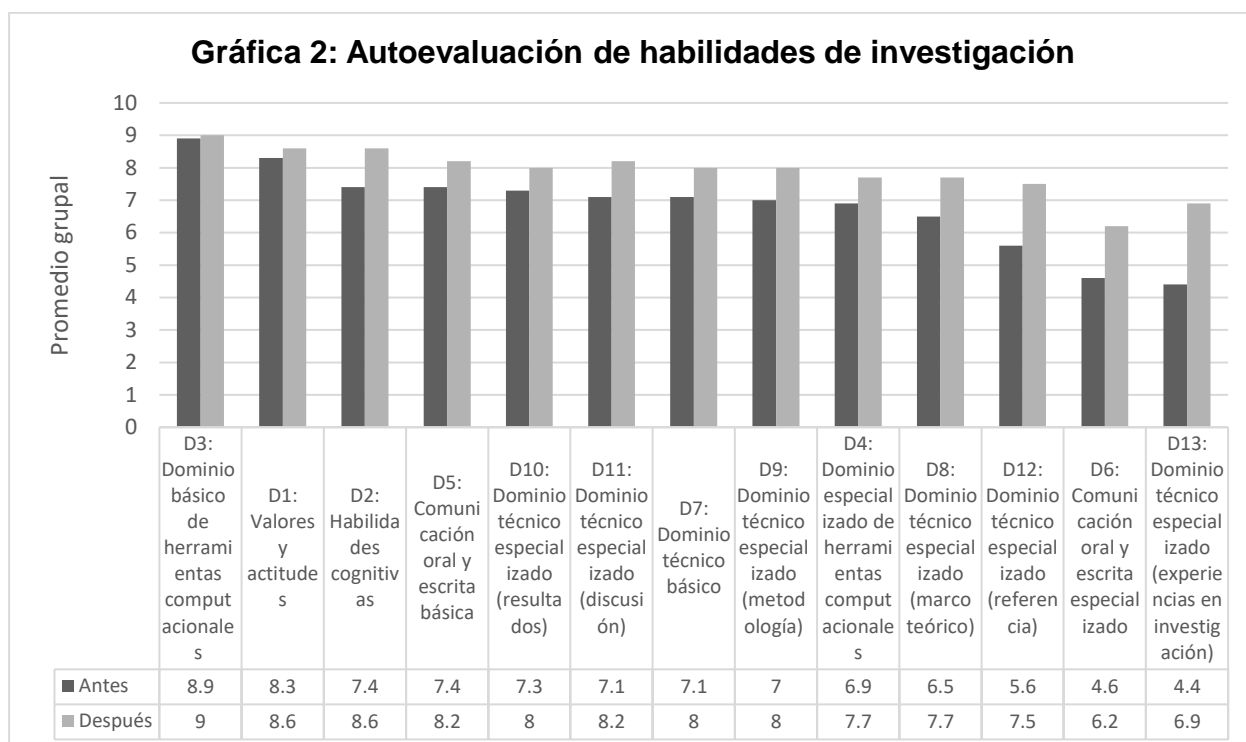
## Resultados y conclusiones

Antes de la aplicación del curso el 5% de los sujetos de estudio percibía que debía revisar la preparación de su argumentación y el 67% decía tener una preparación adecuada, pero mejorable; después de la aplicación del curso el avance fue significativo, ya que ninguno de los participantes de la muestra deben “revisar su argumentación”, el porcentaje de los sujetos de estudio que deben mejorar su preparación bajo en 34 puntos y el 67% de la muestra manifestó tener una “buena preparación” para la argumentación, al término del curso.



Gráfica 1. Comparativa de Encuesta inicial, antes y después de la intervención. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto al segundo instrumento, la comparación entre los dos momentos de aplicación para medir las habilidades de investigación, evidencian un mejor promedio grupal en los 13 dominios, como se puede ver en la siguiente gráfica. En promedio, los 13 dominios del instrumento se elevaron un punto. Lo interesante en este último dato es que, pese a que en el curso no se abordaron todos los dominios del test, los estudiantes expresaron tener más experiencia en todos los ámbitos, al parecer el curso les generó una mejor percepción sobre el dominio de los temas.



Gráfica 2. Comparativa de los promedios por dominio de la autoevaluación de las habilidades de investigación. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de esta investigación encerró factores que no fueron considerados al momento de la elaboración del proyecto, sin embargo el surgimiento de estas situaciones no previstas permitieron sentar un precedente sobre las diversas situaciones emergentes a las que los estudiantes normalistas, e incluso sus propios docentes, están expuestos: cronogramas sujetos al cumplimiento del contenido de una materia y no al aprendizaje holístico de los estudiantes, actividades encomendadas a los estudiantes, sin cerciorarse que estos tengan el aprendizaje requerido para su elaboración (observaciones de clase y planeaciones didácticas) la falta de una planeación integral que considere el aprendizaje y el tiempo de los alumnos, así como desarrollo de los demás cursos.

Como bien lo mencionan Aguilar, Gutiérrez y Olvera (2010), los sujetos tuvieron miedo a escribir, miedo producido por su poca desarrollada capacidad de argumentar y ese miedo también estuvo latente en nuestro grupo muestra, por lo cual fue necesario aplicar a los sujetos de estudio un nivel alto de motivación externa para la realización de actividades que implicaba la escritura de textos autónomos.

Los procesos de escritos académicos constituyeron un verdadero reto para los estudiantes, se comprobó sesión tras sesión la dificultad presentada cuando se solicitó la escritura de un texto libre, los estudiantes no saben por dónde empezar y cómo hacerlo, fue necesario guiarlos metódicamente para realizarlo y de la motivación externa

mencionada anteriormente. Muy pocos participantes lograron culminar el curso, demostrando que había individuos cuya motivación interna pesa más que los factores externos ya que su nivel de compromiso es mayor al de sus compañeros.

Fue posible confirmar que en los estudiantes hay un uso constante de redundancias, gerundios y metáforas, equivocación en los tiempos verbales y el manejo constante de expresiones como: “pues”, “más bien”, “mejor dicho”, etc., entre otros signos de deficiencias en la producción de textos.

Muchos estudiantes transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecieron ninguna auténtica razón para pensar que sus propias opiniones son las correctas. Es decir, fueron capaces de escribir un ensayo, pero no un argumento. Es posible inferir que una de las causas de que los estudiantes no ofrezcan razones para pensar que sus propias opiniones son las correctas y de que revisen sus textos de forma superficial, sean las pocas oportunidades que tienen de enfrentarse a la elaboración de tareas autónomas, en que las se requieran niveles más altos de elaboración, en donde se les incite (y hasta cierto punto, se les obligue) a generar una propia opinión, a indagar sobre lo que otros autores reconocidos piensan al respecto e integrarlo en una producción escrita de forma autónoma.

En este punto es necesario aclarar que, aunque los textos argumentativos realizados por los participantes presentaron las deficiencias mencionadas, hubo un avance significativo en el aprendizaje del proceso argumentativo, el conocimiento de los sujetos de estudio sobre la argumentación paso de ser mejorable a bueno.

Lo sucedido durante las sesiones en línea de esta intervención, devela la necesidad de fomentar el trabajo autónomo en los estudiantes. De igual forma es necesario motivar y resaltar la importancia del desarrollo de las habilidades investigativas y de argumentación en los estudiantes ya que pareciera que entienden la importancia, sin embargo, no se comprometen el desarrollo de las mismas.

Una recomendación hacia el área docente de la institución es que puedan desarrollar desde sus materias el proceso argumentativo, si bien el tema no es propio del Plan de estudios, es evidente que al desarrollar la capacidad de argumentar en los alumnos se incide en la adquisición de las competencias genéricas y profesionales marcadas en el Plan de estudios. La transversalidad de la argumentación permite su aplicación en cualquier materia.

## Referencias

- Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! en: Investigar con y para la sociedad. Cádiz: AIDIPE.
- Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. VARONA, (55), 18-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360633907004.pdf>
- Gregorio y Castañeda. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Revista Iberoamericana de Educación. 25, 103 - 146. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25.htm>
- González, M., Cabrera, J., González, M.P., García, A. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la educación superior, necesidad de la inserción de las competencias. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. XVI. No. 5 2011. Pp. 59-78. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/96/94>.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre
- Machado, E. F., Montes de Oca, N., y Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Pedagogía Universitaria. XIII (1): 156-180. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>.
- Martínez, D. y Márquez, D. Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Revista Tendencias Pedagógicas. 2014, 24. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014\\_24\\_24.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_24.pdf)
- Moreno, M. (2013). La articulación entre la práctica educativa y la reflexión en la elaboración del documento recepcional en la licenciatura de educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. México. Nuevo León: Red de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León. 283 – 289.
- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 520-540. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>

- Nájera, F., Murillo, R. y Salinas, C.R. (2014). La producción de textos y artículos académicos; una dilación en la formación de docentes. El caso de la Escuela Normal de los Reyes, Estado de México. *ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.)* 6(10). Pp. 115 – 124.
- Olvera Reyes, E., Gutiérrez Hernández, E. y Aguilar Vidal, C. El acompañamiento docente, una experiencia formativa en la construcción del documento recepcional. (2010) IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/0778.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0778.pdf)
- Palomar, A., Cueva, A., Aparicio, M., y Teruel, J. (2002-2004). *Aprendiendo a argumentar*. España: Centro de Profesores y Recursos de Lorca.
- Pérez, C. y López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 4 No. 2. Pp. 13-44. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/1999/2/189499202.pdf>
- Rivera Heredia, M. E. Arango Pinto, L. G. Torres Villaseñor, C. K. Salgado Brito, R. García Gil de Muñoz, F. L. Caña Díaz, L. E. (2010). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.
- Rivera, M. Torres, K. (S/F) *Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación*. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: [www.oocities.org/gavilanpollero2000/habilidades.doc](http://www.oocities.org/gavilanpollero2000/habilidades.doc)
- Trigos Carrillo, L.M. y Lopera Moreno, J. (2010). *Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje*. Innova Cesal. Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Universidad del Rosario, Colombia. Recuperado de [http://www.innovacesal.org/innova\\_public/archivos/publica/area05\\_tema01/100/archivos/PCC\\_HCS\\_07\\_2010.pdf](http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema01/100/archivos/PCC_HCS_07_2010.pdf)
- Weston A. (2013). *Las claves de la argumentación*. Cuarta edición. México: Ariel letras.
- Zubiría, J. *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. Colección Pedagogía Dialogante. p.23.



# EL MODELO SERAFINES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES.

Esperanza Margarita Martínez Becerra.  
esperanza.martinez@ensp.edu.mx  
Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

## RESUMEN

Como parte del proyecto de investigación: Diagnóstico y acompañamiento técnico pedagógico en el centro de trabajo a docentes noveles de escuelas primarias con poblaciones vulnerables en el estado de Nuevo León; se diseñó, puso a prueba y evaluó un modelo de acompañamiento con características de mentoría con cinco docentes noveles egresados de la escuela normal "Profr. Serafín Peña" durante su primer año de servicio. Surgió así el modelo Serafines, producto de un proceso de investigación acción, el cual consistió en una mentoría que se fue perfilando a la par de un diagnóstico permanente de problemas, necesidades y expectativas.

Esta propuesta considera que el modelo fortalece los procesos de formación tanto de los docentes noveles como de los formadores de formadores, resultando viable para cumplir con el propósito de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de quienes conforman las comunidades normalistas.

## Palabras clave

Formación de formadores, acompañamiento in situ, formación continua, reflexión docente, mentoría, educación normal.

## Planteamiento del problema

La experiencia en la formación de docentes, ha llevado a reconocer que la inserción en dicha labor se da sin el acompañamiento sistemático, de hecho, si es que se da la capacitación, ésta se desarrolla de forma paralela con la práctica que se ejerce al implantar nuevos planes de estudio o programas de actualización, es decir, se conocen los programas educativos de manera simultánea con su puesta en práctica.

Lo anterior trae por consecuencia que los formadores vean limitado el tiempo para la realización de las lecturas recomendadas durante el desarrollo de los programas (Loya, 2007), el diseño de recursos didácticos y dispositivos para la evaluación formativa que demandan los enfoques centrados en el alumno.

Al parecer, la Formación de Formadores de docentes tiene tiempo de ser considerado un territorio poco explorado: "parece que, para ejercer como formador de formadores,

cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad.” (Vaillant & Marcelo, 2001, pág. 166). La escasa facilitación formativa en el subsistema y la manera en que se ha venido resolviendo la necesidad de formación parece ser una condición general en diversos países (Loya, 2007).

Resulta innegable que la reflexión sobre la práctica, la investigación para la producción de conocimiento, el análisis y la evaluación de los proyectos de intervención e innovación son ejes centrales de la función del formador de formadores y por lo tanto de su formación continua, así se hace evidente hoy en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Surge así la necesidad de promover mayor atención al quehacer de formador de formadores, con el propósito de impulsar y de intervenir de manera más asertiva en la dinámica formativa, transformando su papel en facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, contextualizados y creativos.

Una alternativa para conocer la función del formador de formadores, la valoración de sus competencias y las que se requieren actualmente (desde su punto de vista) para contribuir en la tarea de la formación de los formadores de profesores, puede ser el Modelo Serafines, que además de constituirse en un modelo de actualización y acompañamiento con fines formativos, puede constituirse en un dispositivo para conformar un referencial de competencias deseable. El propósito de esta ponencia es dar cuenta de dicho modelo.

## Marco teórico

El éxito de la implementación del Nuevo Modelo Educativo según reconoce la propia Secretaría de Educación (2017), depende en gran medida del entendimiento de la nueva pedagogía, de la gestión escolar que se propone y del acompañamiento que las autoridades educativas den directamente a las comunidades escolares para que lo hagan suyo, se hace referencia a una necesaria transformación del sistema educativo.

Lo anterior hace pensar en la necesidad de cambiar de manera integral el rol docente, “lo que implica integrar las competencias cognitivas y emocionales de los docentes, estimular la complementariedad de la formación inicial con la formación en servicio, centrándose en la producción de conocimientos a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas educativas...” (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2002, pág. 19).

Esto lleva a pensar que para transformar la profesión de enseñar se requiere desarrollar las competencias para un mejor desempeño ante los retos que representa la reforma educativa, así como para mejorar la participación en la transformación de la escuela y del propio sistema educativo.

Dichas competencias se asocian con los contenidos del curriculum de formación inicial de docentes que son abordados por intermediación de los formadores, como son: a) Conocimiento Psicopedagógico: relacionado con las bases psicológicas, filosóficas, legales, organizativas y contextuales de la enseñanza; b) Conocimiento Contenido, en dos componentes representativos: el Conocimiento Sustantivo (qué van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán) y el Conocimiento Sintáctico del contenido (paradigmas de investigación en cada disciplina: conocimiento en relación con la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad). Finalmente, c) Conocimiento Didáctico del Contenido, constituido por la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla (Vaillant & Marcelo, 2001).

Sería ingenuo pensar que para ser un buen formador basta con dominar los contenidos del currículum puesto que cada institución formadora de profesores desarrolla procesos internos que concretan una cultura pedagógica, una organización y una estructura en las que se originan las visiones y necesidades de los formadores (Loya, 2011). Es por ello que el desarrollo profesional de los formadores, ha de tener en cuenta ciertas condiciones para asegurar su éxito: la necesidad de liderazgo por parte de personas, el clima organizativo y los propios profesores (Vaillant & Marcelo, 2001).

El liderazgo del director y profesores puede verse influido por las relaciones que establecen los miembros de la escuela, su cultura grupal y las relaciones con el entorno; que condicionan el desarrollo profesional, por su carácter, sensible al contexto, evolutivo, reflexivo, con continuidad y participación, haciendo más viable el éxito de la formación orientada a la escuela.

La formación basada en la escuela surge como consecuencia del diagnóstico de un problema significativo para la escuela y para los profesores, proceso analizado por Hopkins (citado por Díaz, 2002) bajo la denominación de Revisión Basada en la Escuela, identificando las siguientes fases para su desarrollo:

"a) Preparación, que incluye la iniciación de la experiencia, así como la negociación sobre la participación y el control; b) Revisión, que incluye una planificación, instrumentación, movilización de recursos, obtención de información, conclusiones, etc.; c) Desarrollo, durante el cual se planifica e implementa la innovación, y d) Institucionalización o mantenimiento de la innovación" (Díaz, 2002, pág. 372).

Es por ello que "mejorar la calidad y equidad de la educación pasa necesariamente por transformar la cultura y funcionamiento de las escuelas y promover cambios desde las propias escuelas" (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2002, pág. 20). Estos planteamientos teóricos fueron el sustento que fundamentó la intervención y dio pie al Modelo Serafines.

## Metodología

La metodología empleada en la conformación del Modelo Serafines reúne las características de la Investigación Acción, ya que se trató de un proceso de búsqueda permanente que permitió entender el oficio de ser docente en los primeros años en contextos de vulnerabilidad, integrando la reflexión, el análisis de las experiencias de los involucrados en el proceso de intervención y la toma consensuada de decisiones en búsqueda tanto de la mejora profesional de los noveles como de los logros académicos de los grupos escolares en los cuales eran titulares. Los problemas guiaron la acción y la exploración reflexiva que no solo llevó a las soluciones, sino que favoreció la reflexión sobre la práctica y la planificación de las acciones para introducir progresivamente mejoras en tanto se configuraba el modelo de acompañamiento in situ.

El inicio del proceso de investigación acción se ubica en el momento de dimensionar el objetivo del proyecto: desarrollar una propuesta de acompañamiento con noveles en escuelas vulnerables por la presencia de factores como: la desigualdad creciente, el aumento de la violencia y un crecimiento económico limitado. Lo primero que se vino a la mente fue elaborar un diagnóstico que aportara insumos para la toma de decisiones en una intervención que apoyara a los noveles ubicados en dichos contextos, a consolidar sus competencias docentes y mejorar la calidad educativa; para hacerlo, se partió de seleccionar escuelas focalizadas por su bajo rendimiento tomando como referencia los resultados en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE).

De esta forma dio inicio una discusión amplia sobre el rumbo que tomaría el acompañamiento, con el convencimiento de que al no ser alumnos, el nivel de relación debía ser horizontal y considerándose imprescindible su alta implicación durante el proceso; como en la mentoría los participantes lo hacen de manera voluntaria y la relación es más simétrica y se da inter-pares (Vélaz, 2009), se tomaron decisiones pensando en un proceso dialéctico de intervención bajo estas premisas clave: la relación horizontal y de respeto la toma de acuerdos para construir el acompañamiento, donde el mentor acompaña, brinda apoyo de manera permanente y provoca procesos reflexivos.

Aunado al convencimiento de que el proceso de mentoría, faculta el desarrollo del novel proporcionando un andamiaje que brinda seguridad, disminuye el “choque con la realidad” (Marcelo, 1991), consolida las competencias adquiridas en la formación inicial y potencia el desarrollo de la autonomía profesional; existía la certeza, producto de la experiencia previa en la formación de docentes, de que lo anterior sólo se lograba mediante el proceso de reflexión docente tanto de los noveles como de los formadores que, aunado la necesidad de la toma consensuada de decisiones en el transcurso del acompañamiento, transformó el diagnóstico en un proceso permanente de retroalimentación constante que contribuyó a atenuar la incertidumbre y permitió la valoración crítica de la intervención.

De esta forma surgió el modelo Serafines como resultado de una serie de actividades de mentoría individual y grupal, en un marco de colegialidad para la toma de acuerdos donde la confianza y la relación horizontal fueron factores clave, así como una alta implicación de los docentes noveles en su propio proceso de formación.

## Desarrollo y Discusión

El Modelo Serafines (MS) se estructuró en tres etapas: sensibilización, negociación-aplicación de las acciones de acompañamiento y finalmente, validación; todas unidas entre sí y ligadas al diagnóstico de carácter permanente. Las actividades ofrecidas en mentoría individual o colectiva, surgieron en la etapa de negociación – aplicación clasificándose en: comunes (iguales para todos los casos), específicas y acomodaticias (aquellas que surgieron para atender situaciones diferenciadas de los noveles). (Tolentino, et al. 2011, 2012 y Martínez, et al. 2012)

Se considera que es un modelo centrado en la escuela, ya que surge del diagnóstico de un problema significativo tanto para la escuela como para los profesores y guarda

relación, por tanto, con las fases que propone Hopkins de la Revisión Basada en la Escuela (RBE) (Díaz, 2002).

La etapa de sensibilización en el MS concuerda con la de preparación de la RBE, pues para dar inicio a la experiencia, se realizó la presentación del proyecto a autoridades, directivos y participantes, a estos últimos, además, mediante una entrevista inicial se les solicitó colaboración para responder a un Inventario de problemas y un Cuestionario sobre características personales y sociolaborales.

La etapa de negociación-aplicación del MS se relaciona con las fases de preparación, revisión y desarrollo de la RBE, la solicitud de colaboración fue permanente en la implementación del modelo donde la planificación, instrumentación, movilización de recursos, obtención de información, conclusiones, etc. Se dieron en actividades como:

- Descripción de la práctica. Mediante entrevistas a cada uno de los noveles para identificar problemas y necesidades formativas, así como expectativas sobre el acompañamiento; partiendo de análisis de resultados del inventario de problemas para proponer y acordar estrategias que permitieran la atención de problemas detectados y posteriormente se solicitó a cada novel narrar una clase a partir de evidencias a su elección para socializar su práctica con su mentora e intercambiar ideas en un proceso reflexivo. La sesión se audio grabó para la posterior escucha y toma de notas por el novel a fin de retomarse en una sesión subsecuente de reflexión sobre la práctica.
- Autovaloración del desempeño a través de estándares. Sesiones de trabajo consistentes en lectura de las reflexiones personales de cada novel a partir de la escucha del audio de la entrevista anterior para promover la valoración de escuchar sus ideas y las de otros. Posteriormente se presentaron los estándares de desempeño en un cuestionario por escrito para un ejercicio de autoevaluación individual que favoreciera posteriormente la reflexión colectiva.
- Observación de una clase. Observación directa y videograbada de trabajo en aula a partir de indicadores de estándares de desempeño con una guía de observación. Posteriormente se hizo un intercambio para socializar y registrar reflexiones. Se dio inicio a la configuración un portafolio personal.
- Entrevista post clase. Entrevista individual para profundizar en la observación de aula: compartir la experiencia, intercambiar reflexiones personales a partir de video y registros de observaciones. Nuevamente la reflexión da muestras de las etapas de un ciclo que provoca la reestructuración en las ideas.

- Establecimiento de agendas. Al finalizar cada una de las sesiones, los acuerdos entre mentores y mentorizados se concretaban en una agenda consensuada y una proyección de las acciones subsecuentes de manera tal que se fuera hilando el acompañamiento con claridad para todos los actores.
- Integración de portafolio. Para documentar el proceso de la mentoría, así como los avances en las competencias profesionales el cual contenía las evidencias de las actividades realizadas.

La validación del MS, bien puede integrarse en la institucionalización de la RBE, pues la aceptación y valoración de los alcances del mismo, dejan abierta la oportunidad a considerarse una propuesta de formación digna de ser apreciada por su contribución a la consecución de logros académicos. Para la validación del modelo, la evidencia fue proporcionada en las reuniones con cada novel durante el desarrollo de la experiencia, aunada a opiniones positivas que los directivos de los planteles manifestaron durante las visitas con respecto a los resultados del acompañamiento.

Una actividad expresamente diseñada para la validación, consistió en reunir a los noveles que participaron en esta experiencia formativa para realización de un grupo focal, éste se realizó con la intención de obtener sus percepciones sobre los problemas y/o aciertos que ven en su desempeño, las características del contexto de la escuela y su apreciación del acompañamiento para realizar una valoración crítica de expectativas, logros y dificultades.

Hasta aquí se aprecia que tres principios básicos se clarificaron en la experiencia con el modelo de mentoría Serafines: la horizontalidad de la relación entre novel y mentor y en el trabajo colaborativo entre mentores (relación simétrica), la reflexión docente como eje del acompañamiento en todo momento y un engranaje entre las distintas etapas del proceso.

Una actividad que resultó permanente en todas las etapas que se constituye en eje vertebral del MS y totalmente relacionada con la RBA, fue el Trabajo colaborativo entre mentoras, donde posterior a las visitas y como requisito antes de realizarlas, se efectuaba análisis y discusión de los registros en el diario de trabajo para la detección de problemas, necesidades y expectativas de los noveles que permitieran la comprensión de los mismos y la proyección de las diversas formas de atención en la mentoría. Ahí fue donde surgió la necesidad de diseñar actividades para atender las necesidades específicas de los noveles, de allí su nombre de actividades específicas, las cuales se enumeran a



continuación: 1. Propiciar la reflexión a partir de los resultados de la prueba Enlace para identificar acciones para la mejora. 2. Realizar una planificación conjunta de un proyecto para un grupo multigrado que incluya adecuaciones curriculares. 3. Obtener las percepciones del contexto y del novel a partir de grupo enfoque con padres. 4. Lectura profesional de textos breves. 5. La observación entre pares de una docente novel y la titular experta en multigrado.

Las relaciones con los miembros de la escuela, su cultura grupal y las relaciones con el entorno se vieron reflejadas en la participación de las autoridades, las mentoras y los mentorizados, éstos últimos, destacando por su alto grado de implicación en las actividades del MS; indudablemente formaron parte de las condiciones para asegurar su éxito.

Entre las condiciones de éxito del MS asociadas a los mentorizados, destaca la disposición a la participación libre y decidida; la reflexión con mente abierta, responsabilidad y honestidad; aprender de su práctica, producir pequeños textos, trabajo colegiado y compartir experiencias. Las condiciones de éxito con relación a las mentoras se cuentan: disposición de tiempo para el análisis y acompañamiento in situ, capacitación, tacto pedagógico, humildad para el trato entre iguales, observación áulica, generación de procesos reflexivos, detección y análisis de problemas, necesidades y expectativas. En las condiciones de éxito relacionadas con las autoridades educativas, se identifican: la disposición para generar condiciones para la capacitación de mentoras, permisos y espacios para realización de actividades, reconocimiento al trabajo de mentores y mentorizados como una acción formativa y válida en el sistema educativo, realización de reuniones académicas para el seguimiento y la evaluación, así como recursos en humanos, materiales y económicos.

## Conclusiones

El propósito de esta ponencia fue presentar la propuesta de un modelo de acompañamiento a la formación docente producto de un proceso de investigación acción, el cual consistió en una mentoría que se fue perfilando a la par de un diagnóstico permanente de problemas, necesidades y expectativas. Se considera que el modelo fortalece tanto los procesos de formación tanto de los docentes noveles como de los formadores de formadores, resultando viable para cumplir con el propósito de mejorar o



actualizar los saberes, competencias y habilidades de quienes conforman las comunidades normalistas.

Para ello se realizó un proceso de análisis y contrastación del sustento que fundamenta el Modelo llamado Serafines para demostrar reúne las características de una propuesta de formación centrada en la escuela, cuyo proceso fue analizado por Hopkins bajo la denominación de Revisión Basada en la Escuela, evidenciando que las características de las actividades que integran dicho modelo, lo hacen viable como alternativa en la formación in situ no sólo inicial sino de los formadores de formadores.

Los resultados emergen en el Modelo Serafines caracterizado por integrar una serie de actividades de mentoría individual y grupal, bajo tres principios básicos: la relación simétrica entre novel y mentor (horizontalidad), en un marco de colegialidad para la toma de acuerdos donde la confianza y la relación horizontal fueron factores clave y la reflexión docente como eje del acompañamiento en todo momento; todo integrando en un proceso permanente de retroalimentación a través de una especie de engranaje entre las etapas del proceso: sensibilización, negociación-aplicación y validación.

En el Modelo Serafines la formación de formadores queda manifiesta ya que en cada una de sus actividades el análisis, la discusión y la reflexión de las formadoras fue una constante, lo que resultaba básico tanto para la identificación de problemas, necesidades y expectativas de los mentorizados, como para el diseño y validación de las actividades, la toma de decisiones consensuadas con respecto a lo que era necesario leer, el proceso a seguir para orientar la reflexión y mejora de la práctica de los noveles, las alternativas de atención frente a los retos que les representaba la interpretación de lo que programas oficiales indican, etc.. Además, la formación de los maestros de educación básica quedó de manifiesto no sólo en las opiniones positivas que los directivos y en sus comentarios sobre la asignación de nuevas y mayores responsabilidades por el desarrollo mostrado y los logros académicos en sus respectivos grupos, sino en la propia apreciación de los noveles en el transcurso de las actividades a lo largo del proceso de intervención.

En el futuro queda manifiesta la necesidad de profundizar la identificación de características deseables del rol del mentor, el conocimiento de las cualidades personales y profesionales que éste debe reunir, amén de la búsqueda de perfeccionamiento o adecuación en función de lo que se espera como proceso formativo en los diferentes contextos de actuación docente.

## Referencias

- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla\_ La Mancha.
- Loya, H. (9 de noviembre de 2007). *El Formador de Formadores de Profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable*. Memoria electrónica. Recuperado el 24 de enero de 2018, de IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178309897.pdf>
- Loya, H. (11 de noviembre de 2011). *Referencial de Competencias de los Formadores de Profesores de Educación Básica* Memoria electrónica. Recuperado el 24 de enero de 2018, de XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1309.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1309.pdf)
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias. CIDE.
- Martínez, E., Rodríguez, M. C., y Tolentino, R. D. (24 de agosto de 2012). *El Modelo Serafines: Propuesta de acompañamiento in situ para docentes noveles*. Memoria. En REDIIEN, 4a Reunión de Investigación e Innovación. Monterrey, Nuevo León, México.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (diciembre de 2002). *Modelo de acompañamiento - apoyo, monitoreo y evaluación- del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. PRELAC. Santiago, Chile. Obtenido de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131687so.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México: SEP.
- Tolentino, R. D., Rodríguez, M., y Martínez, E. (11 de noviembre de 2011). *La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad*. Obtenido de XI Congreso de Investigación Educativa: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1103.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1103.pdf)
- Tolentino, R. D., Rodríguez, M., y Martínez, E. (2012). *Del diagnóstico a la intervención: una experiencia interinstitucional con noveles de educación primaria*. Ponencia presentada en XVII Congreso AMSE. Reims, Francia.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ed. Aljibe.

Vélaz, U. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(1), 209-229. Recuperado el 5 de diciembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733015>.

# REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DOCUMENTOS DE GRADO. ESCUELA NORMAL 2 DE NEZAHUALCÓYOTL

Alberto Sebastián Barragán  
albertosebastianbarragan@gmail.com  
Yolanda Guadalupe Máximo Bastida  
yola-max-1@hotmail.com  
José de Jesús Andriano León  
jandriano07@gmail.com  
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México.  
Escuela Normal de Tecámac, Estado de México.

## RESUMEN

La formación docente tiene una serie de procesos académicos que se revisan de manera constante, en cuanto a contenidos teóricos y sus estrategias de enseñanza y evaluación. Sin embargo, el proceso de titulación es un cúmulo de trayectos y áreas de formación, que se analizan con menor recurrencia. En este trabajo abordamos los documentos de grado, de los planes 1999 y 2012, como un proceso académico formativo que tiene una amplia gama de implicaciones académicas e institucionales. Elegimos la temática porque estamos involucrados en ella de manera permanente y se requieren elaborar abordajes teóricos y metodológicos que den pistas para mejorar los procesos de titulación y profesionalización docente desde las escuelas normales. Ocupamos la teoría de las representaciones sociales para recabar las nociones que tienen los docentes en formación, y completamos el análisis a partir de ejes de la sociología pragmática.

## Palabras clave

Representaciones sociales, documento de grado, involucramiento.

## Introducción

En los últimos treinta años, la política de formación docente en México ha transitado por diferentes etapas que se pueden delimitar temporalmente a partir de la aplicación de los diferentes planes de estudio. Cada prescripción curricular ha denotado las cualidades profesionales que habrá de desarrollar cada docente, para atender los programas de educación básica.

La educación básica va un paso adelante. Una característica de nuestro sistema educativo, ha sido la aparición asincrónica de planes de estudio, primero en educación básica, y después en la formación docente. Esta falta de coordinación en el establecimiento de ejes educativos, para básica y normal, se ha convertido en vacíos e

indeterminaciones para la formación docente, que se tienen que atender desde cada instancia estatal, o desde espacios institucionales de las escuelas formadoras de docentes.

A este peculiar movimiento de planes de estudio para formación de docentes, Patricia Ducoing le llamó: “los vaivenes de la educación normal” (Sebastián, 2015) porque no se ha consolidado una política prospectiva de formación inicial docente, sino que se presenta el necesario ajuste para atender a la educación básica.

### Documentos de grado

En estas tres décadas referidas, hay por lo menos tres generaciones de planes de estudio de formación docente: 1984, 1997-1999 y 2012. En lo general, tienen hilos de continuidad, y de ajustes, en el orden teórico o metodológico, en áreas de formación o trayectos formativos. Sin embargo, hay un denominador común, que hace equiparables los planes normalistas entre sí, o con otras instituciones de educación superior: el documento de grado.

Desde la década de los ochenta, el documento recepcional (en sus diversas modalidades y líneas) ha representado el momento final de la profesionalización de los docentes en formación. Las escuelas normales, asumen el reto de la formación de los recursos humanos del ámbito educativo; y por tratarse de una institución de educación superior, han fortalecido la estructura epistemológica, perspectivas metodológicas y marcos teóricos para concluir el proceso de titulación.

Hasta este 2018, la disparidad de planes de estudio propicia la convivencia de distintas modalidades de titulación, entre diferentes escuelas normales, o dentro de una misma institución. Esto genera una suma de experiencias, ejercicios e intervenciones por parte de los formadores de docentes, ya que se entreteje la bibliografía y estrategias de acompañamiento para la elaboración de los documentos de grado, con plena atención a las orientaciones vigentes para la elaboración de documentos receptorales.

En este trabajo describiremos las perspectivas que tienen los docentes en formación de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), al respecto del documento que se realiza para culminar la formación inicial en las escuelas normales. Cabe señalar que, en la EN2N, se trabajan dos programas educativos: 1. Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 1999), y 2. Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012).

## Marco teórico

### Representaciones sociales

Esta investigación tiene como base una propuesta sociológica que se ha revisitado y continuado en la psicología social: las representaciones sociales (RS). En 1895, Emilio Durkheim había delimitado conceptual y operativamente, los primeros ejes de análisis de los hechos sociales, argumentando la necesaria comprensión de la heterogeneidad de la vida individual y la vida colectiva.

En Las reglas del método sociológico, Durkheim elabora un asidero conceptual para reconocer que en los hechos sociales hay un sustrato psíquico y sociológico, mental y social, de modo que “la materia de la vida social no puede explicarse por factores puramente psicológicos, es decir por estados de conciencia individual” (Durkheim, 1990, p. 15), y enfatiza que está enmarcada por la naturaleza de la sociedad.

Y por primera vez aparece la noción de representación. En sus aportes, Durkheim explica que “las representaciones colectivas son la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan” (p. 16), lo que significa una relación ineludible entre la realidad individual y la realidad colectiva, en donde los mitos, leyendas, creencias y concepciones se ubican dentro de los individuos, pero se corresponden con una realidad colectiva.

Para la segunda mitad del siglo XX, Serge Moscovici retoma esos planteamientos y los reformula en términos psicosociales, para constatar la presencia de una estructura cognitiva, que realiza distintas funciones individuales, como otorgarle sentido al medio y servir de guía para las conductas. En estos términos, cada individuo describe, clasifica y explica su realidad.

Estas representaciones mantienen una cualidad colectiva, ahora se adjetivan como “sociales”, porque surgen en un contexto social, y se significan en relación al contexto social al que pertenecen. Cada individuo, a partir del lenguaje y el sentido común, le otorga significados a su realidad, enmarcada por la realidad de los demás.

Moscovici señala que las RS tienen tres condiciones: 1. Dispersión de la información (en cuanto a su tipología, amplitud y acceso); 2. Desfase (entre la información presente y la necesaria); 3. Focalizadas (individual o grupalmente) hacia un tema. Entonces “el juego de las tres condiciones determina necesariamente la naturaleza de la organización

cognoscitiva que es una representación social” (Moscovici citado por Herzlich, 1979, p. 397).

Esta noción de representación social, hasta este punto del trabajo, es necesario delimitar a partir de coautores del libro coordinado por Moscovici. Al respecto, se expuso que “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (Jodelet, 2008, p. 474). De aquí la importancia de las RS como el origen del pensamiento social, a partir del cual se conoce, comprende y domina el contexto de cada individuo.

Según la revisión realizada por Patrick Rateau, los contenidos de una representación “pueden ser calificados indistintamente como opiniones, informaciones o creencias y podemos colegir que una representación social se presenta concretamente como un conjunto indiferenciado de elementos cognitivos relacionados con un objeto social” (Rateau, 2016, p. 499).

Siguiendo la línea de Rateau, este conjunto de elementos tiene cuatro características principales: es organizado, ya que es una estructura de elementos relacionados y vinculados; es compartido, según la homogeneidad y consenso del grupo; es producido colectivamente, a partir de las comunicaciones, convergencias e intercambios individuales; y es socialmente útil, ya que las RS constituyen guías para la decodificación y comprensión de la realidad.

Todos estos elementos que conforman las RS, sus definiciones y funciones, han sido abordados por diferentes investigadores desde diferentes campos disciplinares, y se han desarrollado tres orientaciones teóricas: el modelo sociogenético, el modelo sociodinámico, y el modelo estructural. Por los objetivos de esta investigación, nos inscribimos en el modelo sociodinámico.

La información y los conocimientos que se comparten dentro de la comunidad, surgen como puntos en común. Es decir, son principios generadores de posturas, pero también son principios organizadores de diferencias individuales (Rateau, 2016). Esta doble variación en la organización dinámica de las RS, la abordaremos más adelante como objetivación y anclaje.

## **Sociología pragmática**

Como parte de una triangulación teórica, completamos este marco con un esquema de la sociología pragmática de Laurent Thévenot (2016), de donde retomaremos su propuesta de los órdenes plurales de grandeza moral, como base de los regímenes de acción: El de familiaridad, el del Plan, y el de lo Público. Laurent Thévenot propone un análisis en donde los marcos normativos estructuran la relación entre los agentes.

El régimen de familiaridad da cuenta de las relaciones que las personas y las cosas sostienen en un ámbito de cercanía (se forjan vínculos de apego y comodidad). El régimen del plan supone una relativa autonomización de la persona, que es capaz de realizar proyectos, programas y coordinar acciones con otros. Y el régimen de lo público implica un alto grado de competencia, pues para realizar juicios o evaluar situaciones de acción es necesario ser capaz de categorizar dichas situaciones en relación con ciertos órdenes de esquemas éticos o morales.

En síntesis, la parte de sociología pragmática que incorporamos a este análisis, es el régimen de involucramiento de los docentes en formación hacia su profesionalización, tomando como base la estructura moral de cada individuo, referida en sus productos de comunicación, que se entreteje con el orden normativo de las escuelas formadoras de docentes, a partir del marco que regula las acciones que en ellas se realizan.

## **Metodología**

La investigación realizada está dentro del paradigma cualitativo. Se aplicó un cuestionario a 41 estudiantes de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, que representan el 70% del alumnado. Los jóvenes están distribuidos en cuatro grupos, uno de cada semestre (1º, 3º, 5º y 7º), correspondientes a dos licenciaturas: de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

Jean-Claude Abric (2004), señala que, para una investigación de esta naturaleza, la elección de las herramientas debe ser dictada por la teoría de las representaciones sociales. Para lo cual se seleccionó el método interrogativo del cuestionario, que permite “identificar y situar la posición de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos” (Abric, 2004, p. 56), lo que, además, reduce riesgos subjetivos de la recolección, ofrece libertad en respuestas abiertas y permite la estandarización de los resultados.

Una vez establecido nuestro marco teórico y metodológico, agregamos nuestras preguntas de investigación.



¿Qué representaciones tienen los docentes en formación de la EN2N sobre los documentos recepcionales?

¿Cómo se involucran en el proceso de elaboración del documento de titulación?

¿Qué retos tiene que afrontar la EN2N para efficientar sus procesos de titulación?

## Desarrollo

La formación inicial docente de la EN2N, consiste en dos programas educativos de educación superior para formar docentes de educación básica, el Plan 1999, para profesores de Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas y el Plan 2012 para profesores de Educación Primaria, ambos con 4 años escolares de duración. Después de los créditos cubiertos hasta el quinto o sexto semestre, se elaboran documentos que, al ser presentados en forma favorable, otorgan un título de licenciatura a los sustentantes.

El Plan 1999 prescribe, como documento de grado, la elaboración de un informe de prácticas profesionales. El cual consiste en “un ensayo analítico y explicativo en el que los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos”, que se puede hacer sobre una de las tres líneas temáticas: Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje; Análisis de experiencias de enseñanza; y Gestión escolar y procesos educativos (SEP, 2002).

Para el Plan 2012, se plantean tres modalidades de titulación: Informe de prácticas profesionales; Portafolio de evidencias; y Tesis de investigación (SEP, 2016). Las primeras dos se realizan a partir de séptimo semestre, y la Tesis prescribe que comience desde el sexto semestre, por lo riguroso y profundo de la modalidad. Para este plan de estudios, también se emitieron Orientaciones académicas, en donde se describe la estructura y lineamientos para el proceso de titulación.

Para ambos planes, el Documento recepcional, es el trabajo escrito que da cuenta de la experiencia de formación, que además coadyuva en el mejoramiento, transformación e innovación de la práctica docente (Lozano y Mercado, 2009, p. 12). Esta definición se refiere a los documentos para la titulación correspondiente al Plan 1999. Inés Lozano y Eduardo Mercado elaboraron propuestas metodológicas para investigar la práctica docente, de los últimos dos semestres de la formación normalista.

El documento de grado tiene un sentido formativo, y pone en juego las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de la trayectoria académica de cada docente en

formación. Su proceso de elaboración y sustento, implica una serie de actividades preparativas en cada institución, y se designan asesores para atender a cierto número de alumnos.

Los documentos mencionados, tanto el Plan de Estudios, como las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, o modalidades de titulación, están disponibles en las bibliotecas de las escuelas normales, o como archivos en línea, libres para su consulta o su descarga en archivos PDF. Es decir, son documentos públicos, que pueden ser consultados libremente por alumnos, asesores y demás interesados.

El trabajo de elaboración de documentos reccionales se vincula en los últimos semestres, con la práctica en condiciones reales de trabajo docente. Para los dos planes, se articula el trabajo con los cursos o asignaturas de séptimo y octavo semestres. Al final de cada ciclo escolar, los alumnos de cuarto grado cierran sus actividades semestrales, y preparan todo lo necesario para presentar sus exámenes reccionales, que son de carácter público, y presenciados por algunos alumnos de 2°, 4° y 6° semestres.

## Resultados

Para tratar el contenido las representaciones sociales, volvemos al planteamiento original de Serge Moscovici, quien establece niveles de análisis dimensional, en donde se identifican los elementos constitutivos de las estructuras cognoscitivas de cada representación social. Los tres niveles son: de información, de campo de representación y de actitud. La dimensión de información se refiere a los conocimientos e información que se tiene del objeto representado. Corresponde a un proceso en donde los integrantes de un grupo o comunidad registran y comparten información que consideran valiosa, útil y significativa.

La dimensión de campo de representación, ordena y jerarquiza los elementos que configuran el contenido de la misma. De acuerdo con Doise (1990), las representaciones sólo pueden apreciarse en una dinámica social. Para abordar las representaciones sociales sobre los documentos de grado, ocuparemos la teoría de las RS, a partir de la objetivación y el anclaje. La dinámica de una representación social, se compone de dos etapas de objetivación y el anclaje.

La primera parte de la objetivación consiste en la disposición particular de los conocimientos concernientes al objeto de la RS. En la segunda etapa de la objetivación, el esquema figurativo deja de ser una elaboración abstracta y se da una naturalización,

donde los conceptos se mudan a las categorías del lenguaje y del entendimiento (Herzlich, 1979). El individuo conoce y comprende significados, se apropia de ellos, y los expresa en sus productos de comunicación y situaciones de interacción.

El anclaje, es una actividad psicológica que equivale a la atribución de una funcionalidad; es una prolongación de la objetivación: la elaboración de un plan y de instrumentos de conducta que prolonga el remodelado cognoscitivo de la obra en la objetivación. El anclaje constituye, alrededor del individuo, una red de significaciones, que darán sentido a sus acciones.

La dimensión de actitudes, se refiere a una orientación general o toma de postura respecto al objeto de representación. Las actitudes, según Herzlich (1979) son una preparación para la acción. Este nivel de actitudes, implica mayor complejidad que la opinión. Las actitudes reflejan una orientación negativa o positiva frente al objeto de representación, en este caso, el documento recepcional.

Estas tres dimensiones se analizan por separado, para comprender la relación que hay entre los docentes en formación y los documentos recepcionales. A pesar de las prescripciones de cada Plan de estudios, o los acuerdos de micropolítica de cada escuela normal, existen diferentes grados de involucramiento de los docentes en formación, en torno al documento de grado, y eso rastreamos a continuación con las representaciones sociales recabadas.

### **Dimensión de información**

Las representaciones sociales sobre los documentos recepcionales adaptan conceptos teóricos, ideas normativas y opiniones de sujetos que han transitado por el proceso de titulación. Ya sean profesores de la escuela normal que hayan participado, o no, en exámenes profesionales, o profesores asesores de cualquiera de los Planes de estudio en turno, o alumnos de diferentes semestres.

Los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria relacionan el proceso de titulación con: proceso de aprobación, procesos de aprendizaje, proceso de formación, ponerse a prueba, investigar, proceso para llegar a ser docente, poder ejercer la profesión. Una docente en formación respondió que “es una investigación sobre algún tema educativo y este te pone a prueba de si estás o no preparado para ser docente” (C101).

De esa misma licenciatura, pero del tercer semestre, los estudiantes relacionan el proceso de titulación con: crear un documento, elaborar un trabajo, tesis, realización de un proyecto, proyecto realizado en prácticas, dar a conocer resultados, mostrar cómo abordar una problemática. En este subgrupo, una estudiante respondió que el proceso es “a través de una tesis donde se lleva a cabo un proyecto que realizaste en tus prácticas para ver un procedimiento o congruencia” (C307).

Para los estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Matemáticas, el nivel de información está asociado con: plantear una propuesta educativa, poner en práctica lo aprendido, demostrar conocimientos y habilidades, realizar una investigación en prácticas, es un documento, servicio, tesis, trámites, examen. Una docente en formación refirió: “realizar un proyecto, donde pongamos en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera y que demuestre la capacidad, conocimientos y habilidades” (C512).

La dimensión de información, para los futuros profesores de Matemáticas, el proceso de titulación consiste en: elaborar un documento recepcional, comprender la pedagogía, realizar un ensayo, reflexionar sobre las competencias, aplicar una propuesta didáctica, presentar un documento recepcional, realizar prácticas, culminar la carrera. Una docente en formación respondió: “consiste en realizar un documento recepcional el cual da cuenta de todos los conocimientos y habilidades adquiridos y desarrollados respectivamente durante los 4 años de la licenciatura” (C711).

En la comunidad normalista consultada, existen diversos registros sobre el “documento recepcional”, y se va construyendo progresivamente un esquema figurativo conforme avanzan en su semestre. Como se puede apreciar, a partir de las respuestas referidas, hay mayor precisión en los planteamientos de los jóvenes de séptimo semestre porque están dentro del proceso de titulación. También hay que señalar que existen variantes en sus respuestas o en el dominio de las implicaciones del proceso de titulación.

Sin embargo, ser de un semestre más avanzado, no exime de equivocaciones, a quien respondió “tesis”, para el Plan 1999. Y una estudiante de primer semestre abordó dos modalidades específicas de su Plan 2012: Portafolios de evidencias y Tesis. Estas variantes se condicionan según los semestres cursados, pero también dependen de cada dinámica de representación social.

### **Dimensión campo de representación**

En esta dimensión los estudiantes establecen vínculos entre distintos términos para explicar la habilitación que han desarrollado, como parte de su formación inicial, para realizar su documento de grado. A continuación, se expone la relación de lo que consideran indispensable para su trabajo de titulación.

Las representaciones sociales que analizaremos ahora, se clasifican en utilitarias y procesuales. Las primeras, tienen que ver con una denotación más concreta, inmediata y tangible, mientras que las segundas, tienen que ver con una mayor abstracción, ya que se corresponden con acciones que ellos describen como trascendentes para la elaboración de su documento recepcional, como otro elemento formativo de su desarrollo profesional (Véase Tabla 1).

Como ejemplo de objetivación, un estudiante de séptimo semestre, escribió: “durante los semestres anteriores de la licenciatura, se me han brindado algunos de los referentes bibliográficos que podría utilizar para el marco teórico del documento” (C701). Mientras que, para la noción procesual, una docente en formación respondió: “creo que todos [los trayectos formativos] aportan algo para la elaboración del documento ya que se revisaron temas básicos de los cuales, por muy breves que sean, se debe hacer un análisis de ello” (C708). En esta segunda representación, se ilustra un anclaje, ya que se le atribuye una funcionalidad a la trayectoria educativa (Véase Tabla 2).

### **Dimensión de actitud**

Esta dimensión contempla una orientación frente al objeto de la representación. Conforme a la dinámica de las representaciones sociales, se muestra una doble postura frente a los documentos de grado. Sobre la atención que consideran que necesitan recibir en espacios de asesoría, las respuestas se concentran en nociones de demanda/expectativa (Véase Tabla 3). Y para lo que cada quien necesita hacer individualmente para perfilarse hacia la elaboración del trabajo de titulación, las respuestas se agrupan en nociones de compromiso/responsabilidad (Véase Tabla 4).

**Tabla 1. Noción utilitaria**

	Licenciatura en Educación Primaria		Licenciatura en Educación Secundaria. Matemáticas.	
<b>Componentes</b>	<b>1er semestre</b>	<b>3er semestre</b>	<b>5to semestre</b>	<b>7mo semestre</b>
<b>Centrales</b>	Trayectos formativos. Cursos.	Trayectos formativos. Cursos.	Áreas de formación. Asignaturas.	Áreas de Formación. Asignaturas.
<b>Periféricos</b>	Libros, anotaciones, trabajos, lecturas.	Lengua adicional, tecnologías, herramientas, Materiales.	Plan de estudios 2011, Acuerdo 592, diario, planeación, material didáctico.	Tiempo, referentes bibliográficos, material didáctico, plan de estudios, contenidos, planeación,

**Tabla 2. Noción procesual**

	Licenciatura en Educación Primaria		Licenciatura en Educación Secundaria. Matemáticas.	
<b>Componentes</b>	<b>1er semestre</b>	<b>3er semestre</b>	<b>5to semestre</b>	<b>7mo semestre</b>
<b>Centrales</b>	Trayectos formativos. Cursos.	Trayectos formativos. Cursos.	Áreas de formación. Asignaturas.	Áreas de formación. Asignaturas.
<b>Periféricos</b>	Prácticas educativas, eficiencia, conocimientos, vocación, habilidades, actitudes, valores.	Acercamiento a prácticas, Iniciación a la práctica, práctica profesional, Observación y análisis, Psicopedagógico, Investigación.	Especialidad, teoría, práctica, estrategias, acercamiento a escuelas, jornadas de prácticas, observaciones, tutorías.	Asesoría, prácticas, Prácticas, Observación de la Práctica Docente, conducción, aprendizaje, conocimiento.

Tabla 3. Demanda / Expectativa

Licenciatura en Educación Primaria		Licenciatura en Educación Secundaria. Matemáticas.	
1er semestre	3er semestre	5to semestre	7mo semestre
“el tiempo necesario, y métodos de búsqueda de información” (C110)	“Platicas y debates de información, investigaciones, observaciones y material necesario para llevar a cabo un investigación completa, y la motivación e interés del asesor para obtener un mejor trabajo de titulación” (C306).	“Que los profesores asesores conozcan el contexto (secundaria), que sean de la especialidad para resolver las dudas, que sean constantes, reflexivos y comprensivos” (C512).	“Orientación sobre lo que se está realizando y sugerencias de actividades o de acuerdo al escrito que se realiza, y de igual forma una revisión que nos permita ir por buen camino en la elaboración del documento” (C708)

Tabla 4. Compromiso / Responsabilidad

Licenciatura en Educación Primaria		Licenciatura en Educación Secundaria. Matemáticas.	
1er semestre	3er semestre	5to semestre	7mo semestre
“Responsabilidad y empeño en cada cosa que realice.” (C107)	“Mejorar mi actitud y estar más atento a las clases para que así pueda mentalizarme más fácilmente para cuando sea requerido iniciar con ese trabajo.” (C305)	“Necesito seguir investigando y apoyarme de mis maestros para elaborar el documento recepcional.” (C501)	“Informarme de manera autónoma sobre el proceso al que nos veremos involucrados durante 7mo y 8vo, para así lograr tener en claro los objetivos que busco desarrollar, teniendo en claro la dirección que quiero tomar, para así pedir el apoyo necesario al asesor que se nos asigne.” (C701)

## Discusión

En primer lugar, hay que mencionar que la presencia del documento de grado, como etapa final de la formación inicial de docentes, no se percibe claramente como un ejercicio de reflexión sobre la práctica, o como una síntesis profesional de los trayectos o áreas de formación. En las respuestas, se percibe una noción un tanto desvinculada entre los seis primeros semestres y los últimos dos.

Se podría decir que la objetivación, es decir, el conocimiento e internalización de información y nociones sobre el proceso de titulación y el documento de grado, se produce prioritariamente en los primeros semestres. Desde luego, también en séptimo y octavo semestres los docentes en formación tienen que reafirmar sus representaciones sobre el documento de recepcional para (re)orientar su elaboración. Y el anclaje ocurre prioritariamente en los últimos dos semestres de la carrera, ya que es el momento en que ponen en acción todo el sistema de conocimientos, creencias, expectativas, actitudes y acciones, para la elaboración del documento de grado.

El tratamiento de la información, de estudiantes de los dos planes de estudio, dentro de las mismas dimensiones y cuadros, deja fuera las diferencias que existen tan sólo en las tres modalidades del Plan 2012. Sin embargo, como se aprecia, nuestra matrícula es de 57 alumnos contemplando ambas licenciaturas, y en muchos casos, son los mismos profesores y asesores para uno y otro plan de estudios.

En las representaciones de la población estudiada, en la dimensión de información, aparecen focos de análisis por atender, ya que también reflejan vacíos y debilidades en su formación inicial. Estas ideas están enraizadas en algún polo (individual o social), de calado biográfico o académico, y se pueden atender o subsanar a partir de las instancias de la escuela normal.

En la dimensión de campo de representación, existen variantes en su objetividad y anclaje, que dan cuenta de un régimen de involucramiento con su proceso de profesionalización en la formación inicial. Estas variantes tienen indicadores en los promedios de su desempeño académico, o en los aspectos cualitativos de su trayectoria académica.

El involucramiento, más allá de describirse como un “deber ser”, nos permite atisbar que la cualidad de cada desempeño académico depende de la acomodación de elementos individuales éticos o morales, dentro del background normativo que imponen las escuelas formadoras de docentes.



Es indispensable reconocer la parte dinámica de las representaciones sociales, para identificar en la segunda y tercera dimensión, las posibilidades de inculcar en los docentes en formación, el “régimen del plan” que propone Laurent Thévenot (2016), donde los futuros docentes puedan realizar, en forma autónoma, proyectos, programas y coordinación de acciones colectivas, como ejercicios de profesionalización inicial docente.

## Conclusiones

El trabajo con representaciones sociales permite develar, que además de las trayectorias biográficas y académicas que se pueden desarrollar en el estudio de la formación inicial, existe un conocimiento social inmerso en la realidad cotidiana que vive cada docente en formación.

Los autores de este texto hemos trabajado con los dos Planes de estudio referidos, y con el marco normativo para los procesos de titulación. Reconocemos las variantes entre líneas temáticas de los documentos recepcionales del Plan 1999, y modalidades de titulación del Plan 2012; y hemos incorporado los materiales existentes en el orden epistémico, teórico y metodológico, en las condiciones de nuestra labor como docentes.

En este proceso de comprensión y explicación de las representaciones sociales de los estudiantes normalistas en torno a los documentos de grado, también reconocemos que existen limitantes institucionales, vacíos metodológicos en las Orientaciones académicas (de ambos planes), e indeterminaciones en las prescripciones que rigen los procesos de titulación. Y hemos puesto manos a la obra en el diseño y aplicación de protocolos de elaboración de documentos, así como de estrategias de manejo de referencias, recolección y uso de datos empíricos, así como de recomendaciones de aparatos críticos de redacción.

Desde este análisis, se enfatiza la trascendencia del documento de grado en las escuelas normales, ya que está configurado como insumo esencial de reflexión sobre la práctica, para que en la formación inicial que reciben los futuros docentes de educación básica, edifiquen los primeros pisos de la formación continua que habrán de desarrollar como egresados normalistas.

## Referencias

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Doise, W. (1990). *Les représentations sociales*. En Ghiglione, Bonnet y Richard (Edits.) *Traité de psychologie cognitive*. Francia: Dunod.
- Durkheim, E. (1990). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Quinto sol.
- Herzlich, C. (1979). *La representación social: sentido del concepto*. En Moscovici (Comp.) *Introducción a la Psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Jodelet, D. (2008). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici (Coord.) *Psicología social II*. España: Paidós.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: ENSM/ISCEEM.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemal.
- Rateau P. (2016). *Representaciones sociales. El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas*. En Ducoing (Coord.) *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: AFIRSE/Plaza y Valdés.
- Sebastián, A. (mayo—junio, 2015). *Los Vaivenes de la Escuela Normal. Entrevista a la Dra. Patricia Ducoing Watty*. *Voces Normalistas*, 28.
- Thévenot, L. (2016). *La acción en plural*. Argentina: Siglo XX.

# LAS CONCEPTUALIZACIONES DE FORMAR EDUCADORAS EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martha Sánchez Tablas  
mtra.marthas8321@hotmail.com  
Teresa Peña Rodríguez  
tpeña0407@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## RESUMEN

La presente investigación configurada como un estudio de caso, se desarrolló en una Escuela Normal del Estado de Morelos, México; la indagación efectuada permitió reconocer el impacto que tienen las conceptualizaciones en los procesos educativos de los profesores normalistas, específicamente lo que les significa formar educadoras. Los hallazgos que se presentan parten de un diseño de investigación flexible de corte cualitativo; la recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada en el entendimiento de las ideas y argumentos de 25 docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar no en la recolección numérica de informaciones medibles, lo que a su vez permitió reconocer y explicar el tipo de proceso formativo que impera en referida licenciatura (heteroformativo o autoformativo) y la influencia que los significados tienen en los procesos educativos. Con el propósito de generar conclusiones se definieron las unidades teóricas que sirvieron de sustento analítico para la realización de la presente investigación: educación preescolar, formación de profesores: intelectuales/técnicos reproductores y procesos educativos: heteroformativos y autoformativos, se sistematizó la información derivada de las entrevistas aplicadas a los docentes en el ciclo escolar 2016-2017. La fundamentación teórica se construyó retomando principalmente a los siguientes autores: Teresa Yurén, Henry Giroux y Paulo Freire.

## Palabras clave

Formación de profesores., educación preescolar, procesos educativos.

## Planteamiento del problema

### Marco teórico

En lo que sigue se exponen las unidades teóricas que sirvieron de sustento analítico para la realización de la presente investigación; como elementos teóricos, se plantea la definición de: procesos educativos, formación de profesores y tipos de profesores.

### Procesos educativos: heteroformativos y autoformativos

Yurén (2005) hace una diferencia clara y significativa en el proceso educativo; identifica dos transcurso distintos: la autoformación y la heteroformación, al primero lo define como “la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación, de manera

independiente al sistema escolar”, es decir en la autoformación, el individuo se conceptualiza como sujeto responsable de la construcción de sus propias estrategias de aprendizaje, a partir de mediaciones orienta con mayor autonomía su proceso formativo; según Dumazedier (cit. en Yurén, 2005), la autoformación comienza cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento, es decir, el aprendiz discute la cotidianeidad, busca encontrar sentido a los saberes académicos vinculándolos con la vida y la realidad, reconoce sus posibilidades y toma las decisiones que orientan su proceso educativo.

Contrario a la autoformación, en la heteroformación, el sujeto se asume ajeno al proceso educativo, teme a la problematización de situaciones, a lo nuevo e incierto, prefiere la rutina, los ritos y lo cotidiano; el aprendiz asimila de forma irreflexiva los conceptos, el programa educativo, sigue prescripciones y es disciplinado como objeto, carece de creatividad, iniciativa y motivación, se caracteriza por tener un pensamiento rígido (Yurén, 2005). Hasta el momento se han reconocido los dos transcurso que adopta el proceso educativo: la heteroformación y la autoformación (Yúren, 2005), debido a las condiciones en donde se desarrolló la investigación se hace necesario identificarlos en la formación de las profesoras de la Licenciatura en Educación Preescolar.

### **Formación de profesores**

El concepto de formación de profesores se caracteriza por ser polémico e inacabado debido a que varía de acuerdo a la época, a las necesidades educativas, a las reformas y proyectos nacionales; en la revisión teórica realizada hasta el momento, se identifica que tal concepto adquiere distintos significados y enfoques, por ejemplo Ferry (1997) nota tres acepciones distintas en torno a la formación: en la primera, reconoce que se le propone como un dispositivo o programa que encierra ciertas condiciones que dan lugar al proceso de formación, sin embargo el autor reflexiona que los dispositivos son únicamente los soportes de la formación, no el proceso formativo como tal.

En la segunda acepción, Ferry (1997) identifica que a la formación docente se le ha definido como la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, se le ha acotado al ámbito escolarizado que “reciben” los futuros profesores en los institutos de formación docente.

Contrario a las dos acepciones identificadas que exponen a la formación docente como una actividad inmediata de adiestramiento, Ferry (1997) define a la formación docente

como un proceso amplio que implica hacer descubrimientos, tener aprendizajes, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento, descubrir las propias capacidades y recursos; la define como una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo, como una transformación personal, social e histórica en la que se recrean escenarios; como un proceso en el que el ser humano se forma de manera autónoma a partir de la mediación y la reflexión suscitada bajo tres condiciones: de lugar, de tiempo y de relación con la realidad; es decir, Ferry (1997) plantea que la formación tiene lugar únicamente cuando existe el tiempo y el espacio para reflejar y comprender la realidad.

Por su parte Yurén (2005), expone a la formación de profesores como un proceso de cambios profundos en el sistema disposicional del sujeto, la autora sustenta la importancia que tiene la experiencia y la reflexión en el proceso educativo siempre y cuando (la praxis y la reflexión) logren romper con el equilibrio de lo estructurado de forma irreflexiva; esta definición se contrapone a la concepción tradicional de la formación docente planteada como un proceso acumulativo e interminable de competencias, características y rasgos; por el contrario la autora propone a la formación del profesorado como una construcción del sujeto de sí y para sí, puntualiza que la autonomía en la formación no se da en solitario, es el resultado de una mediación, socialización, esfuerzo y disciplina.

### **Tipos de profesores**

Con fundamento en lo anterior en este trabajo investigativo se identifican dos tipos de profesores: el docente intelectual transformador propuesto por Giroux (2011) y el técnico reproductor identificado por Vásquez de Larez & Larez Romero (2007), mismos que son descritos por Freire (1970), como el docente crítico y el tradicional, en lo que sigue se caracterizan ambos modelos a fin de efectuar un posterior análisis.

A partir de la revisión teórica se reconoce que Giroux (2011), plantea un rol docente como profesional intelectual, reflexivo y transformativo; asigna referidos adjetivos al educador que aplica el pensamiento, que asume el papel de sujeto y deja de ser objeto de racionalidades tecnocráticas e instrumentales que lo ubican como ejecutor equipado y lo reducen a la categoría de técnico encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula; plantea al profesor como intelectual, reflexivo y transformador, bajo el argumento de que el docente es responsable de analizar y reformar las tradiciones y condiciones que le impiden ser sujeto activo en el proceso

educativo; expresa que el educador es transformador cuando su práctica docente tiene como objetivo central la transformación social.

Por otro lado Vásquez de Larez & Larez Romero (2007), definen al docente “técnico reproductor”, como el docente que asume el papel de objeto ante las reformas educativas, es decir se reduce a la categoría de técnico superior encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos a la realidad escolar; le cuesta trabajo efectuar una lectura crítica de la realidad reconociendo que el clima político e ideológico no es favorable para los profesores, este tipo de docente difícilmente participa en el diseño, en el proceso de construcción o en el examen crítico de las reformas educativas.

En lo que toca a Freire (1970), conceptualiza al docente crítico como “consciente”, refiriendo a la concientización como la clarificación constante de uno mismo y del mundo, por cuanto implica la reflexión crítica de la realidad entendida como un hecho que se está dando; ante la característica de transformador indica: “no se puede atribuir a la consciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad, pero tampoco podemos reducir la consciencia a un mero reflejo de la realidad”, es decir el ser consciente y el ser transformador son dos procesos aislados que se complementan para concretarse: la transformación tiene que ver con un actuar activo, derivado de la acción consciente, el docente es consciente y transformador cuando valora constantemente su actuar, al mundo, transforma consciencias y actúa como un sujeto activo (Freire,1999 y Giroux,1990). A su vez describe al docente tradicional como aquel educador que visualiza al estudiante como un objeto pasivo que debe ser moldeado por el educador, desde referido enfoque el docente es el centro de atención del proceso educativo, es quien decide que enseñar en función de un programa establecido y no de un reconocimiento consciente de la realidad educativa y de los sujetos.

## Metodología

La presente investigación cuyo propósito fue: Reconocer las conceptualizaciones de los docentes normalistas que laboran en la Licenciatura de Educación Preescolar a fin de identificar su impacto en los procesos educativos que tienen lugar, se configuró como un estudio de corte cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo; se construyó en tres etapas: en la primera, se realizó una indagación documental exploratoria por medio de tres pasos, se inició con un bosquejo histórico sobre la formación del profesorado desde

la época novohispana hasta la actualidad, posteriormente se realizó un estado de la cuestión a partir de la lectura analítica y sistémica, donde se citaron diversos trabajos nacionales revisados en documentos como libros, revistas indexadas y sitios web. Finalmente se entrevistaron a expertos y analizaron informes oficiales de la escuela investigada a fin de formular nuevas preguntas exploratorias (Campenhoudt & Quivy, 2006).

En la segunda etapa, se hizo una revisión de documentos institucionales y en función de ello se delimitó el problema planteado y la perspectiva teórica, se determinaron conceptos a partir del estudio de trabajos teóricos, lo que permitió construir la pregunta eje y las preguntas de investigación. En la tercera etapa, se construyó la estructura metodológica, determinando que se efectuaría bajo un enfoque cualitativo, no se manipularon variables o generaron situaciones extraordinarias, se trabajó a partir de la cotidianeidad existente sin estimular realidades (Campenhoudt & Quivy, 2006).

El diseño de la investigación fue flexible, constantemente se reestructuraron sus diversas etapas. La recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada en el entendimiento del significado de las ideas de los docentes normalistas, no en la recolección numérica de datos medibles. La muestra, la recolección y el análisis fueron fases que se realizaron en gran medida de manera simultánea. El investigador se asumió como una persona con valores y creencias que de algún modo formaron parte del proceso de estudio (Campenhoudt & Quivy, 2006).

## Desarrollo y discusión

En la etapa final del presente trabajo indagatorio, con el propósito de dar respuesta a las interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las conceptualizaciones en torno a la formación docente de los profesores normalistas de la Licenciatura de Educación Preescolar? Y ¿Cómo influyen las conceptualizaciones de los profesores normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el proceso de formación docente?, se analizaron los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo, hallazgos que en lo que sigue se desarrollan y discuten, en ese orden de ideas se inicia con el análisis de la información, reconociendo que resulta una etapa compleja conformada por diversas acciones (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Al respecto Quivy & Campenhoudt (2006) plantean, dentro del proceso de análisis, realizar tres actividades fundamentales: la descripción y preparación de los datos para probar las hipótesis, el análisis de las

relaciones entre variables y finalmente la comparación de los resultados observados con las hipótesis. La información recabada se sistematizó tomando en cuenta las tres operaciones arriba expuestas, sin embargo, se realizaron algunas otras tareas: la reducción, clasificación y comparación de informaciones, así como la extracción y verificación de conclusiones; referidas acciones no se efectuaron dentro de un proceso lineal, formaron parte de un desarrollo cíclico.

La primera operación del proceso indagatorio, consistió en describir y preparar los datos: se redujeron las informaciones que se iban recabando, se compararon y diseñaron nuevos instrumentos; lo que implicó simplificar y resumir lo indagado, es importante precisar que el material recabado se descartó y seleccionó con base en criterios teóricos y prácticos, es decir a partir de los objetivos y los indicadores de los conceptos clave de la investigación. La tarea de reducción de datos, conllevó a segmentar y codificar las referencias recabadas, en ese sentido, la información derivada a partir de la aplicación de instrumentos se relacionó con las variables de la hipótesis y con los indicadores y componentes de los conceptos (Campenhoudt & Quivy, 2006).

La población docente a la cual se aplicaron los instrumentos diseñados se caracteriza por poseer perfiles y experiencias académicas diversas; en la Licenciatura en estudio, laboran docentes con estudios en derecho, inglés, contaduría, periodismo, comunicación humana, psicología, ciencias pedagógicas ingenieros en computación y docentes provenientes de escuelas normales con formación básica, así mismo se identificó que la brecha generacional de docentes dista desde un año hasta 45 años de servicio en el magisterio lo cual da lugar a una dinámica multidimensional compleja en la que resulta difícil encontrar coincidencias, convirtiéndose en una soledad muy concurrida, en donde cada uno busca resolver sus conflictos académicos de manera personal, asumiendo la tarea de formar a los docentes de educación básica de distinta manera.

En el proceso, el análisis de los datos recabados a partir de la entrevista **“Concepciones en torno al proceso de formación docente inicial”** aplicada a un número de veinticinco docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, permitió el reconocimiento de sus concepciones y a su vez permitió identificar la influencia que éstas tienen en los procesos educativos de las estudiantes que atienden.



## Resultados y conclusiones

En el análisis de los datos, se identificó que existen diversidad de conceptualizaciones en torno a la formación del profesorado, se observa que para algunos docentes formar Licenciadas en Educación Preescolar significa contribuir a la mejora de México, es decir, valoran el impacto que tiene su tarea a nivel nacional lo que se definió bajo la categoría: visión a nivel país; para otros representa un crecimiento profesional, lo que evidencia que su labor la han asumido como una responsabilidad que les ha implicado una preparación constante; en ese mismo análisis se reconoce la motivación personal de los formadores que refleja una fuerte carga afectiva hacia su labor, se observa que la valoran como un privilegio.

Otra de las categorías definidas a partir de las opiniones de los profesores es la visión tradicionalista, donde se identifica que el docente normalista asume la formación del profesorado desde los planteamientos de la escuela tradicionalista, concibe al estudiante como un objeto cuya acción se limita a recibir conceptos por parte del docente de manera irreflexiva, a obedecer incondicionalmente y a trabajar memorística y repetitivamente (Freire, 1999).

A partir del análisis de las respuestas de los veinticinco docentes normalistas, se reconoce que la forma de entender y orientar la docencia es diversa, para algunos la formación significa una responsabilidad de preparación constante, para otros representa una oportunidad de transformación social que merece ser asumida con compromiso, se nota la visión de un educador que entiende y orienta la formación docente como un mero acto de repetición y reproducción de contenidos y conceptos.

Continuando con la discusión de lo indagado, se expone lo relativo al cuestionamiento donde se les solicitó a los profesores normalistas que expusieran las características que consideran debe tener una profesora de educación preescolar, en ese contexto las opiniones fueron diversas, lo que implicó, a partir de un proceso deductivo (Campenhoudt & Quivy, 2006), reducir los datos recabados a cuatro categorías de análisis: autoformación, heteroformación, educadora crítica - transformadora y técnica reproductora.

Al respecto se reconoce que existe relación entre el tipo de proceso formativo que los profesores normalistas ponen en práctica y el ideal de educadora que consideran deben formar, es decir aquellos que refirieron características propias de una educadora técnica reproductora, evidenciaron a su vez elementos propios de un proceso heteroformativo y

quienes señalaron aspectos de una educadora crítica y/o transformadora puntualizaron indicadores de un proceso autoformativo.

Como se puede observar en lo expuesto, las concepciones de los profesores normalistas en torno a las características que consideran debería tener una educadora se pone de manifiesto en las prácticas educativas y en las relaciones que establecen con los estudiantes, dado que para aquellos que la definen como una artesana cuya labor se centra en la elaboración de manualidades y en la diversión de niños, la formación que brindan se orienta en una perspectiva individualista donde el docente es quien propone y forma bajo sus propias concepciones tradicionalistas, bajo una visión añeja y caduca que reduce a la educadora al nivel de técnica (Vásquez & Larez, 2007), desvalorizando su función de profesional autónoma y racional.

Los datos recabados en la entrevista, además de mostrar las concepciones de los docentes normalistas en relación a lo que les significa formar educadoras y las conceptualizaciones que tienen respecto a las características de una educadora, permitieron reconocer que en la formación de las futuras maestras de nivel preescolar confluyen diversos estilos docentes, se reconoce al “operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares en un sistema centralizado, vertical, jerárquico y rígido en el que todo está reglamentado y normado” Torres (1997), al educador profesional e intelectual que se compromete con la formación de las futuras profesoras combinando la reflexión y la práctica educativa a fin de generar procesos reflexivos que deriven en acciones que les permita transformar la realidad educativa (Giroux, 2011). A partir de lo indagado se reconocieron dos estilos de docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar, completamente antagónicos entre sí: el profesional intelectual y el técnico especializado.

Por su parte, los docentes que se agruparon bajo la categoría de “profesional intelectual” muestran conceptualizaciones que ponen en evidencia una postura crítica, activa y comprometida en la formación docente, plantean cuestiones que posibilitan el análisis de realidades escolares, ofrecen una base teórica que les permite reconocer la realidad educativa, repensarla y reformar las tradiciones propias del sistema escolar (Giroux, 1990).

A partir de los instrumentos aplicados y con base en la fundamentación teórica (Giroux, 1990 y Vásquez & Larez, 2007) se observó que existen conceptualizaciones que definen dos estilos de docentes que laboran en la Licenciatura de Educación Preescolar,

de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla: el profesional intelectual y el técnico especializado, cada uno de ellos posee una concepción pedagógica propia que se expresa en su práctica educativa y aunque ésta no se limita exclusivamente al aula escolar, es ahí donde tiene mayor manifestación.

Por todo lo anterior, se reconoce que las conceptualizaciones de los docentes normalistas impactan en los procesos educativos que tienen lugar en la Licenciatura de Educación Preescolar, se identifica que la gran mayoría promueven prácticas donde los estudiantes asumen papeles pasivos es decir les indican que estrategias educativas implementar en lugar de promover la construcción de las mismas, dan “información” como algo que se consume, que se recibe del exterior y no como un proceso de construcción y reconstrucción. Las conceptualizaciones que tienen los profesores en torno a la formación del profesorado impacta fuertemente generado prácticas burocratizadas, ritualizadas (Mercado, 2004) que resultan difícil erradicarlas debido a que la mayoría de los sujetos se han formado dentro de dispositivos heteroformativos, no obstante se reconocen docentes normalistas que pretenden eliminar lo rutinario y actúan desde su condición de profesional intelectual, lo que se advierte como un elemento positivo y alentador en el análisis de los hallazgos, dado que el papel del profesor normalista cumple una función social relevante: forma a futuros profesores para desempeñarse en el campo de la educación.

## Referencias

- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Curiel, M. M. (1992). *La educación Normal*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía en la formación*. Buenos, Aires: Novedades educativas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Brasil: siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en la educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Mercado, C. E. (2004). *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza Valdés.
- Mercado, C. E. (2007). *Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 487-517.
- Méxicana, O. d. (15 de enero de 1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.
- Navia, C. (2010). *Autoformación y Cultura del miedo en la formación docente* (págs. 1-9). México: SUPERA.
- Pfurr, E., & Román, C. (2001). *Mestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente*. 0 a 5 la educación en los primeros años, 32-49.
- Pulpeiro, S. (2001). *Maestra jardinera hoy: nuevos paradigmas y relaidad cótidiana. La tarea de educar, sobre el rol, la formación y el trabajo.*, 64-81.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México, DF.: Aljibe.
- Rodríguez, L., & Ramírez, R. (1998). *La formación Docente: Entre lo deseable y lo posible*. México. SEP. (1999). *Plan de estudios 1999*. México : SEP.
- Torres, R. M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* *Novedades Educativas*, 3-23.
- Vásquez, D., & Larez, R. (2007). *Procesos didácticos y formación del pensamiento crítico*. Chile: Olejnik.

Villaniri, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Recuperado el 22 de abril de 2012, de Materiales en línea. Proyecto para el desarrollo de Destrezas del Pensamiento : [www.pddpur.org](http://www.pddpur.org)

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, & C. y. Navia, Ethos y autoformación del docente (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.

# DIDÁCTICA DE LAS HERRAMIENTAS FUNDAMENTALES PARA EL APRENDIZAJE

German Walters Meraz  
walters@live.com.mx  
Universidad Pedagógica Nacional Subsede Caborca.

## RESUMEN

En la actualidad, México ha sido uno de los países con resultados más bajos del mundo de acuerdo a exámenes internacionales de PISA, con énfasis en los procesos de lectura, escritura y matemáticas, los cuales representan a las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje (HFA). Con relación a la lectura, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), menciona que, “los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE.” (OCDE, 2016). Existe una gran diversidad de factores que propician dichos resultados deficientes de los estudiantes de educación primaria en las HFA, surgiendo algunas hipótesis, como la desigualdad social y económica del país, la falta de apoyo a las escuelas, el diseño estructural de los planes y programas de estudios de la educación básica (primaria), entre otros, pero la presente investigación se acentuará en la formación inicial. Partiendo de ello, el estudio se efectuará con docentes egresados en el 2017 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, determinando el grado de satisfacción que obtuvieron al cursar la licenciatura en educación primaria, para realizar sus prácticas pedagógicas en el aula.

## Palabras claves

Lectura, escritura, matemáticas, formación inicial, deficiencias.

## Planteamiento del problema

El proceso de enseñar a leer, escribir y matemáticas, ha sido uno de los problemas característicos en la formación inicial, ya que los futuros docentes se manifiestan inseguros de no haber adquirido los métodos y técnicas adecuadas para enseñar y desarrollar las HFA en sus alumnos de educación primaria, lo cual reafirma la UNESCO de la siguiente manera:

Asimismo, plantean que la situación es mucho más crítica en relación a la didáctica, ya que manifiestan no contar con las herramientas suficientes para abordar con propiedad y atendiendo las características de los contextos educativos, las exigencias pedagógicas de su ejercicio profesional en esta tarea. Los estudiantes opinan que los programas formativos están más orientados a formarlos a ellos como ciudadanos que a prepararlos,

didácticamente, para asumir la tarea que deberán enfrentar en sus prácticas docentes de aula (UNESCO, 2017).

Lo anterior es una situación alarmante, ya que el proceso de alfabetización (lectura y escritura) y el aprendizaje correcto de las matemáticas por parte de los estudiantes de educación primaria, es fundamental para que éstos puedan desarrollarse plena e íntegramente en su entorno educativo, familiar y social. Es por ello, la relevancia de que los futuros docentes adquieran todas las herramientas esenciales para lograr a través de una didáctica adecuada a las necesidades de sus estudiantes, el desarrollo y comprensión de las HFA en este nivel educativo.

Para destacar la importancia de estas Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje es conveniente recordar lo mencionado por la UNESCO (2013), que argumenta:

Sitúa a la alfabetización como un continuum de habilidades y conocimientos, en el cual es posible y necesario distinguir niveles de logros en lectura, escritura y matemáticas. Un tercer momento se ubica en la perspectiva del aprendizaje permanente, en el cual la alfabetización comienza a ser vista como la puerta de entrada al aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2013).

La geografía de la investigación se centra en el Estado de Sonora, en donde de acuerdo a resultados en el año 2015 del examen del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicado a estudiantes de 6º de primaria, se obtuvieron resultados preocupantes, ya que de 29 entidades de México que se sometieron al examen PLANEA, Sonora se situó en el 20º lugar de lenguaje y comunicación y en la 27º posición en matemáticas, lo cual denota en ambos ámbitos, áreas de oportunidad a atenderse urgentemente.

En Sonora, existen 17 instituciones de nivel educativo superior que ofertan licenciaturas aprobadas por el Servicio Profesional Docente para laborar en centros de trabajo de educación primaria y que cuentan con RVOE al día 4 de julio del 2016, en donde 12 son de carácter privado y 5 públicas, de estas últimas solamente 4 incluyen dentro de sus planes de estudios, asignaturas congruentes al desarrollo de las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje en los alumnos de educación primaria.

Las cuatro instituciones antes mencionadas son la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene un total de 9 subsedes distribuidas por el estado, también se encuentran la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR), el Centro Regional de

Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), todas estas ofertan la Licenciatura en Educación Primaria.

La presente investigación se enfoca únicamente en la ByCENES, la cual recibió una reforma en su plan de estudio en el año 2012, conformándolo con mejores características y componentes para lograr el idóneo desarrollo de competencias docentes en sus estudiantes, a través de cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos.

De dicho plan de estudio, se realizó un análisis sistemático para determinar la relevancia y aporte significativo de 3 asignaturas, las cuales son: “Aritmética: su aprendizaje y enseñanza” (1º semestre), “Álgebra: su aprendizaje y enseñanza” (2º semestre) y “Procesos de alfabetización inicial” (3º semestre), al analizar minuciosamente el programa de cada uno de los cursos anteriores, se considera que la formación de los docentes, cumple correctamente con los rasgos de necesidades educativas que se requieren en el campo laboral para poder desarrollar en sus estudiantes de primaria, las HFA.

El objetivo de esta investigación es determinar los motivos del porqué los docentes egresados de la licenciatura en educación primaria con el plan de estudios 2012 de la ByCENES, presentan deficiencias al momento de desarrollar las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje en sus alumnos.

Las siguientes preguntas apoyarán el trayecto de la investigación: ¿los docentes egresados de la licenciatura en educación primaria con el plan de estudio 2012 de la ByCENES, adquieren la formación idónea para lograr enseñar y desarrollar las HFA en sus alumnos?, ¿cuáles son las causas de la deficiencia en la formación inicial para que los docentes egresados no cuenten con las competencias necesarias para enseñar a leer, escribir y matemáticas?, y ¿qué soluciones se pudieran tener para atender las áreas de oportunidad en la formación inicial dentro de la ByCENES?

## Marco teórico

La alfabetización puede ser concebida de una forma básica y sencilla como lo plantea Mestroni en 1999, afirmando que: “Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.” (Mestroni, 1999). “La alfabetización al inicio de la



enseñanza básica cumple un papel crucial para el futuro escolar de los niños. Algunos estudios han señalado que la calidad de la alfabetización en este periodo, tiende a determinar el posterior “éxito” o “fracaso” escolar” (UNESCO, 1991).

La enseñanza de las matemáticas es primordial para que la formación de los estudiantes sea integra y de calidad, como se menciona a continuación: “Los alumnos deberían ser capaces de ver cómo cada parte de las matemáticas satisfacen una cierta necesidad” (Godino *et al.*, 2003).

Al enseñar matemáticas, es importante que el docente tome en consideración todos los factores existentes para lograr que el estudiante comprenda la utilidad de las expresiones numéricas y fórmulas para resolver determinados problemas, la UNICEF establece que: “la adquisición del conocimiento matemático formal sólo se adquiere en la escuela, donde las metas, los contenidos, las actividades, la organización, etc., son muy diferentes de los de la vida cotidiana” (UNICEF, 2007).

“Hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal” (Marqués, 2000).

La formación que reciben los docentes incluye diversos elementos, desde analizar los aspectos psicológicos de los infantes, como las particularidades administrativas dentro de la función, pero es importante no deslindarse de la misión de un maestro, como lo menciona Prieto en el 2008: “formar a los menores en una serie de conocimientos, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas y/o específicas para poder ejercer como ciudadanos de pro.” (Prieto, 2008), es por ello la relevancia de que adquieran las HFA, para desempeñarse adecuadamente en la sociedad.

En la formación inicial, los estudiantes de la ByCENES, cuentan con un plan de estudio dentro de la licenciatura en educación primaria, que comprende asignaturas altamente significativas para consolidar un perfil de egreso óptimo para laborar en un centro de trabajo de educación primaria, por lo que: “El desarrollo curricular es un proceso de construcción social en el cual se toman decisiones que conducen a elaborar y poner en práctica propuestas curriculares pertinentes, oportunas y flexibles” (UNED, 2004).

“La formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros.” (UNESCO, 2006). “La formación normalista afronta retos y exigencias:

ante una cultura magisterial acuñada y alimentada desde un imaginario institucional – entendiéndolo como depositario de algo producido en otro lugar– se le demanda estar a la altura de los cambios científicos, tecnológicos y sociales” (Figuroa, 2000), sin duda cada uno de los docentes tienen que tener todas las técnicas y métodos necesarios para poder favorecer los aprendizajes de los alumnos, la actualización continua es fundamental, ya que, a partir de ésta, se determina qué recursos son los más apropiados para lograr los aprendizajes significativos es los discentes.

En el momento en que el sistema de formación de profesores en el país ha sido cuestionado, como consecuencia, entre otros tópicos, de los nada afortunados resultados obtenidos en educación básica a través de los exámenes nacionales e internacionales a los que ha sido sometido y en el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo” (Ducoing, 2013).

Es una situación alarmante para la formación inicial en escuelas normalistas, el ver cómo los resultados obtenidos por alumnos de educación primaria en evaluaciones internacionales como PISA, establecido por organismos como la OCDE, muestran resultados por debajo de la media porcentual. De igual manera se denota la insuficiencia en los estudiantes de educación básica dentro del estado de Sonora a través de los exámenes de PLANEA, que demuestran la falta de conocimiento y dominio por parte de los alumnos de las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje.

## Metodología

Se realizará una exhaustiva investigación con enfoque *cuantitativo* para brindar objetividad a los resultados que se obtengan de la misma, para así, proporcionar conocimientos que permitirán dar resolución a la problemática planteada en las preguntas de investigación y esclarecer el objetivo general de la misma.

El objetivo de una investigación cuantitativa es el de adquirir conocimientos fundamentales y la elección del modelo más adecuado que nos permita conocer la realidad de una manera más imparcial, ya que se recogen y analizan los datos a través de los conceptos y variables (Fernández y Pértegas, 2002).

La investigación será cuantitativa de tipo no *experimental*, ya que se describirán situaciones prevalecientes al momento de introducirnos al estudio, posteriormente se encontrarán detalles de las situaciones de la investigación y por último se plasmará toda aquella información recabada tal cual, sin sufrir ninguna modificación o alteración.

El alcance de la investigación será *descriptivo*, ya que será útil para mostrar con precisión la situación que padecen los docentes egresados de la licenciatura en educación primaria con el plan de estudio 2012 de la ByCENES, con referencia a la deficiencia en la didáctica de la lectura, escritura y matemáticas que conforman las HFA.

Se buscará propiciar información de la satisfacción que obtuvieron los docentes con respecto a la formación recibida, en contraste con las exigencias didácticas que se presentan en el campo laboral. Para ello se utilizará la técnica de la *encuesta* a través del instrumento del *cuestionario*, éste estará elaborado por 7 ítems estructurados con respuestas tipo escala de *Likert* y se medirá la confiabilidad del mismo con un índice de consistencia interna mediante el cálculo del Coeficiente *Alfa de Cronbach*, el cual tiene un valor determinado para que su fiabilidad sea óptima como se aquí establece.

El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación. Varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto, los ítems redundantes deben eliminarse. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0.80 y 0.90 (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

La población es de 146 docentes egresados en la promoción 2017, de la licenciatura en educación primaria con el plan de estudio 2012, el muestreo será de tipo probabilístico aleatorio simple, aplicando el cuestionario a 105 docentes, asignando un 95% de nivel de confianza, quedando un 5% de error máximo admisible, los cuales nos permitirán dar fiabilidad del instrumento y a su vez datos objetivos con referencia a la investigación.

La encuesta se realizará de manera en línea, a través de un formulario electrónico de Google Drive, mismo que permitirá que el proceso de recolección de datos sea viable al evitar hacer gastos en inversión y aplicación del instrumento.

## Desarrollo

El menester de la investigación, radicó en los bajos y desfavorables resultados obtenidos por los estudiantes de nivel primaria, a través de evaluaciones nacionales e internacionales, haciendo énfasis en los procesos de lectura, escritura y matemáticas, por lo cual se sesgó el estudio a centrarse en la formación inicial como una de las posibles causales.

La delimitación del estudio recae en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), ubicada en la capital del estado de Sonora, esta institución de nivel superior oferta la licenciatura en educación primaria con el actual plan de estudio reformado en el año 2012, de donde egresaron 146 docentes en el año 2017, mismos que laboran hoy en día en centros de trabajo de educación primaria en los diferentes grados que la comprenden.

Muchos de estos problemas continúan gravitando aún hoy sobre las escuelas normales, a pesar de las innovaciones formales que se han introducido en ellas en los últimos años, y ello revela que las actitudes de la administración, así como la mentalidad colectiva, no han clarificado bien el papel que estas instituciones deberían jugar en la modernización del sistema de escolarización obligatoria (Escolano, 1978).

Por lo anterior se parte para la presente investigación, ya que los docentes que egresan de la escuela normal con el plan de estudio 2012, se presume manifiestan deficiencias en aspectos de métodos y técnicas para lograr desarrollar en sus actuales estudiantes de educación primaria, las HFA.

Para determinar las causantes de dichas deficiencias en la formación inicial, se realizó un análisis minucioso y sistemático de la malla curricular del plan de estudio 2012, destacando aquellas asignaturas que se ven involucradas directamente en el desarrollo de las HFA, por lo cual se precisó que efectivamente éstas cumplen con las particularidades necesarias para dotar a los docentes de las metodologías y herramientas que les permitan realizar un trabajo de alfabetización y desarrollo de competencias matemáticas en sus estudiantes de primaria.

Aun así, la problemática de los estudiantes de educación primaria, con respecto al logro del aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, continúa siendo un factor evidente, debido a esto, se diseñó a través de la técnica de la encuesta, un cuestionario como instrumento de recolección de datos, que se aplicaría a los docentes egresados de la ByCENES, con la finalidad de medir el grado de satisfacción que éstos obtuvieron al haber

cursado la licenciatura en educación primaria con el plan de estudio 2012 y determinar si éste cumplió con lo establecido en su malla curricular.

La obtención de la muestra se realizó a partir de un proceso simple aleatorio, en donde se aplicó solamente a 105 docentes de los 146 egresados en el año 2017, estableciendo que la muestra seleccionada tendrá un 95% de nivel de confianza contra un 5% de error máximo admisible en dicha aplicación del instrumento.

Las características del cuestionario están basadas en un formato de respuesta de cinco opciones múltiples, con una redacción de tipo escala de Likert, las respuestas posibles son las siguientes: Totalmente de acuerdo (5 puntos), de acuerdo (4 puntos), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), en desacuerdo (2 puntos) y totalmente en desacuerdo (1 punto), las cuales se presentaron en cada una de los 7 ítems.

Este instrumento se aplicó a través de la modalidad *on line*, por medio de un formulario realizado en la plataforma de Google Drive, con la intención de que fuese viable, rápido y eficaz, ya que los 105 docentes encuestados se sitúan en diversas áreas geográficas del estado de Sonora, lo cual logró que esto se hiciera posible en un lapso de 1 mes, sin generar gastos en el diseño, elaboración e implementación.

Una vez realizada la aplicación del instrumento, se midió el índice de consistencia interna a partir de lo que contestaron los y las docentes, utilizando el software SPSS, concluyendo que se obtuvo un 0.8810 del Coeficiente de Alfa de Cronbach, lo que brinda la confiabilidad necesaria para declarar como objetiva la investigación.

## Discusión

“Las deficiencias del sector educativo mexicano están claramente identificadas, y se expresan en los pobres resultados que alcanzan la mayor parte de los alumnos del país en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales” (OCDE, 2009). Con lo cual se concuerda rotundamente, ya que tanto en las evaluaciones de PISA a nivel internacional, como en las de PLANEA en el plano nacional y estatal, se denotan dichas carencias en el ámbito educativo.

De igual manera, la OCDE en el 2009, menciona que, “Existe un amplio reconocimiento de la ineficacia de los métodos de enseñanza que se aplican en la mayoría de las escuelas” (OCDE, 2009), lo que encamina y da sentido a la presente investigación, que se orienta en enfocarnos a la formación inicial que recibieron los actuales docentes

durante sus estudios en la escuela normal, denotando que los métodos aplicados hoy en día en las aulas no son los adecuados.

La importancia de que los y las docentes adquieran los métodos y técnicas de la enseñanza de la lectura, escritura y procesos matemáticos es prácticamente inherente de su función, por lo que no puede tener vulnerabilidad en la formación inicial, lo mismo se reafirma por Mercado en el 2007 al afirmar que: “atribuye también a los maestros la responsabilidad de enfrentar el reto de favorecer en los estudiantes y en ellos mismos la adquisición de habilidades, competencias y destrezas que les permitan aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir” (Mercado, 2007).

Es crucial que los maestros activos apliquen métodos eficientes para lograr el pleno y significativo aprendizaje de sus discentes, pero es preocupante que la formación inicial recibida no les brinde lo necesario para hacerlo, como se afirma a continuación: “Durante mucho tiempo la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores, los conocimientos, generales y específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar posteriormente una buena tarea profesional” (Imbernon, 1989).

Por otra parte, la formación docente que reciben los estudiantes de la ByCENES debería cubrir, de acuerdo al actual plan de estudio 2012, con todos los requerimientos básicos que un maestro necesita para desempeñar correctamente su función en el aula, enfocados al desarrollo de las HFA de sus alumnos de nivel primaria y no aprenderlo principalmente en las aulas con docentes en servicio, como se menciona a continuación.

Para que las prácticas sean exitosas los estudiantes consideraron necesario que se obtenga un aprendizaje y que se atiendan sus necesidades e intereses; en cuanto al perfil de formación de los docentes, opinaron que hay malos, regulares, buenos y excelentes en los de formación universitaria y en los de formación normalista, aunque señalaron también el hecho de que los docentes de la escuela primaria les aportan más con su experiencia (Castelo, Jaime y Valles, 2017).

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento compuesto por 7 ítems, nos muestran un panorama de lo que sucede dentro de la formación inicial en la ByCENES, es relevante mencionar que los 105 docentes encuestados actualmente están laborando activamente en aulas de educación primaria, en los diversos municipios del

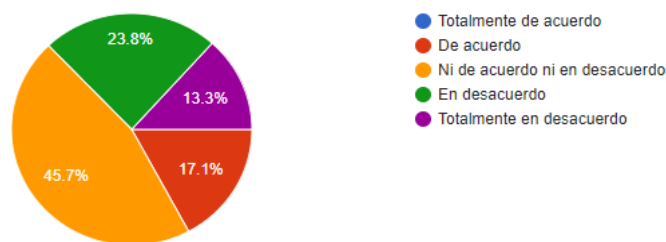
estado de Sonora y coinciden en haber egresado en el año 2017 con el plan de estudio 2012.

El primer ítem plantea la siguiente situación: “Al haber cursado la licenciatura, considero haber adquirido los métodos de alfabetización como el método global, método FAS, método Aquileo, entre otros para enseñar a leer y escribir a mis alumnos.”, a lo cual solamente el 17.1% respondió positivamente, contrastado con el 37.1% que se manifestó negativamente y la mayoría con un 45.7% se expresó neutralmente. (Figura 1)

**Figura 1. Resultados del ítem #1**

Al haber cursado la licenciatura, considero haber adquirido los métodos de alfabetización como el método global, método FAS, método Aquileo, entre otros para enseñar a leer y escribir a mis alumnos.

105 respuestas

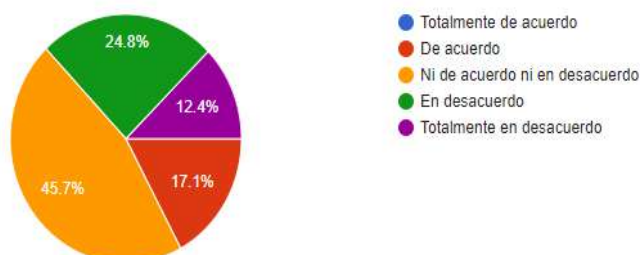


En el segundo ítem, se cuestionó a los docentes lo siguiente: “Aprendí los métodos y técnicas de alfabetización al cursar las asignaturas de la carrera y no al empezar a trabajar en un centro de trabajo por necesidad.”, obteniendo resultados similares al primer ítem, ya que sólo el 17.1% reaccionó a favor, el 37.2% fue negativo y el 45.7% se mantuvo neutral. (Figura 2).

**Figura 2. Resultados del ítem #2.**

Aprendí los métodos y técnicas de alfabetización al cursar las asignaturas de la carrera y no al empezar a trabajar en un centro de trabajo por necesidad.

105 respuestas



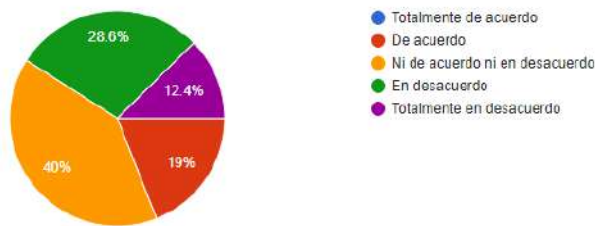


En cuanto al tercer ítem del instrumento relacionado con situación: “La asignatura "Procesos de alfabetización inicial" del tercer semestre, me brindó todas las herramientas necesarias para enseñar a leer y escribir a mis alumnos en el aula.”, la mayoría de los docentes se manifestó inconforme con un 41%, contrastado con un bajo 19% de los que se sintieron satisfechos, por último, el 40% fue imparcial (Figura 3). Por otra parte, en el cuarto ítem con la afirmación: “Al cursar la asignatura «Aritmética: su aprendizaje y enseñanza», en el primer semestre, adquirí la posibilidad de emplear los números para operar mediante la suma, la resta, la multiplicación y la división con mis alumnos”, el 39% se expresó neutro, en cambio el 26.7% estuvo a favor y un 34.3% en negación (Figura 4).

**Figura 3. Resultados del ítem #3**

La asignatura "Procesos de alfabetización inicial" del tercer semestre, me brindó todas las herramientas necesarias para enseñar a leer y escribir a mis alumnos en el aula.

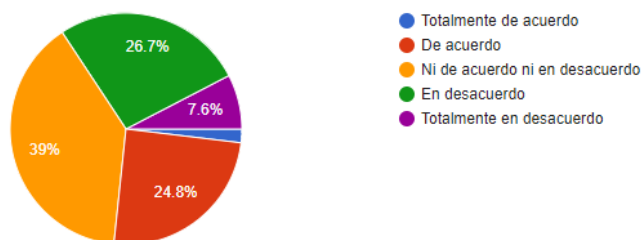
105 respuestas



**Figura 4. Resultados del ítem #4**

Al cursar la asignatura "Aritmética: su aprendizaje y enseñanza", en el primer semestre, adquirí la posibilidad de emplear los números para operar mediante la suma, la resta, la multiplicación y la división con mis alumnos.

105 respuestas



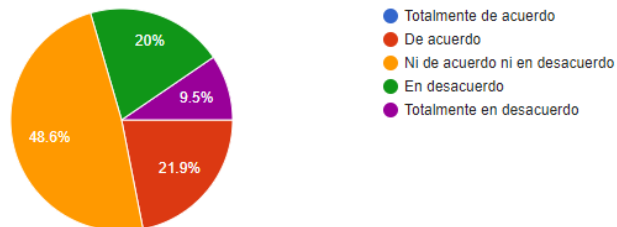


En el quinto ítem, la situación planteada fue: “Al cursar la asignatura “Álgebra: su aprendizaje y enseñanza”, en el segundo semestre, aprendí a asignar significados a las variables involucradas en una función como símbolos “que pueden admitir muchos valores que dependen de otro valor”, para enseñárselo a mis estudiantes.”, a lo cual el 48.6% resultó imparcial, un 29.5% fue negativo y quedando sólo el 21.9% afirmativo. (Figura 5). Mientras tanto en el ítem número seis, que afirmaba que: “Las asignaturas cursadas durante la carrera cumplieron mis expectativas, ya que aprendí lo necesario para desarrollar en mis estudiantes las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje (Lectura, escritura y matemáticas).”, los docentes en un 51.4% se mantuvieron neutrales, el 32.4% negativo y un 16.2% afirmó solamente la cuestión (Figura 6).

**Figura 5. Resultados del ítem #5**

Al cursar la asignatura "Álgebra: su aprendizaje y enseñanza", en el segundo semestre, aprendí a asignar significados a las variables involucradas en una función como símbolos "que pueden admitir muchos valores que dependen de otro valor", para enseñárselo a mis estudiantes.

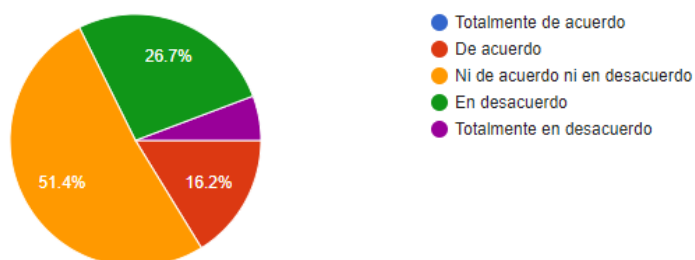
105 respuestas



**Figura 6. Resultados del ítem #6**

Las asignaturas cursadas durante la carrera cumplieron mis expectativas, ya que aprendí lo necesario para desarrollar en mis estudiantes las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje (Lectura, escritura y matemáticas).

105 respuestas

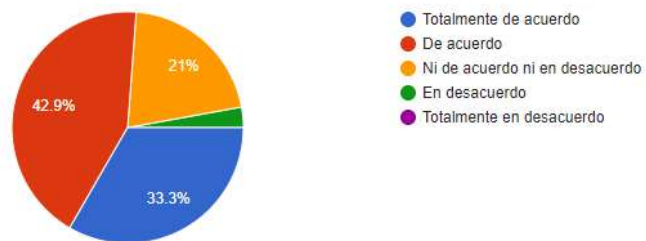


Por último, el séptimo ítem, presentaba la siguiente afirmación: “Los docentes que impartieron las asignaturas relacionadas con la alfabetización (lectura y escritura), así como las matemáticas, tenían completo dominio de las mismas.”, en donde solamente el 2.9% se mostró negativo, un 21% fue neutral y al final un contundente 76.2% reaccionó positivamente (Figura 7).

**Figura 7. Resultados del ítem #7.**

Los docentes que me impartieron las asignaturas relacionadas con la alfabetización (lectura y escritura), así como las matemáticas, tenían completo dominio de las mismas.

105 respuestas



## Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento, es de tomar en consideración que solamente 18 (17.1%), docentes de 105 (100%), que fueron encuestados en el primer ítem, señalaron estar de acuerdo al adquirir métodos para alfabetizar a sus estudiantes en nivel primaria, lo cual es sumamente bajo y alarmante.

Por otra parte, en el segundo ítem, 39 (37.2%) maestros opinaron haber adquirido métodos y estrategias para enseñar a leer y escribir a sus alumnos al momento de estar laborando en un centro de trabajo, por la necesidad que le demandaban sus propios estudiantes.

En cuanto a las asignaturas encargadas de propiciar métodos y técnicas a los docentes para enseñar a leer, escribir y matemáticas, de acuerdo a su programa reformado por el plan de estudio 2012, tuvieron un 22.53% de aprobación contra un 34.93% de negación al determinar que no adquirieron los aprendizajes necesarios para desempeñar la función docente en las aulas.

Con referencia a la satisfacción obtenida al cursar las asignaturas de toda la licenciatura en educación primaria de la ByCENES, un 32.4% se mostró insatisfecho y un 51.4%

indiferente al respecto, lo cual denota que hay carencia en los programas para que sean significantes y productivos para los futuros docentes.

Por último, se cuestionó el dominio de los docentes de la ByCENES que impartieron clases a los 105 egresados de la generación 2013-2017 y un 76.2% (80 docentes), estuvieron de acuerdo en que sus maestros dominaban los contenidos referentes a la alfabetización y matemáticas, lo cual hace un contraste notable con los demás ítems.

En conclusión, los docentes que imparten clases en la Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, muestran dominio de los contenidos, pero no logran plasmarlo en sus estudiantes, ya que la mayoría de ellos manifiestan insatisfacción en relación a la adquisición de métodos y estrategias para desarrollar en sus estudiantes las Herramientas Fundamentales para el Aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas), y al momento de adquirirlo, ya en pleno servicio docente, permea el avance de sus estudiantes y en algunos casos el tardío logro de las competencias, originando bajos resultados en las evaluaciones nacionales (PLANEA) e internacionales (PISA).

Esta investigación muestra un breve reflejo de lo que acontece en la formación inicial de la ByCENES, de igual manera se puede tomar como punto de partida o referencia, y analizar las situaciones en las demás escuelas normales del país, que de acuerdo a resultados internacionales denota presentar algunas deficiencias.

Finalmente, se dedujo a partir de los resultados de esta investigación, que se requieren especializaciones dentro del plan de estudio de la licenciatura en educación primaria en escuelas normales, enfocadas a los procesos de alfabetización inicial y desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos de educación primaria.

## Referencias

- Castelo Luis F, Jaime Quijada, Florentino y Valles Quiroz, Idalia P. (2017). Las prácticas docentes exitosas en una escuela normal. CONISEN 2017. Mérida, Yucatán 2017.
- Escolano Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales, Siglo y Medio de Perspectiva Historica. Universidad de Salamanca, España.
- Ducoing Watty, P. (2013). La Escuela Normal, una mirada desde el otro. DR © Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, D.F.
- Figueroa Millán, Lilia M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, 1° trimestre, 2000, pp. 117-142 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- Godino, Juan (2003). Matemáticas y su didáctica para maestros. Manual para el estudiante. Universidad de Granada, España. Edición febrero del 2003.
- Imbernon, Francisco (1989). LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. DOS ETAPAS DE UN MISMO PROCESO. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 6, noviembre. Pp. 487-499.
- Marqués Graells, P. (2000). LOS DOCENTES: FUNCIONES, ROLES, COMPETENCIAS NECESARIAS, FORMACIÓN. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB © Dr. Pere Marqués Graells, 2000 (última revisión: 14/03/04).
- Mercado Cruz, E. (2007). FORMAR PARA LA DOCENCIA. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. RMIE, ABRIL-JUNIO 2007, VOL. 12, NÚM. 33, PP. 487-512.
- Mestroni, G. (1999). Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires, Argentina. Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° BC1051ABH.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. Rev. Colomb. Psiquiatr, 34(4), 572-580.
- OCDE (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010.

- OCDE (2016). Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). PISA 2015-Resultados. Creative Commons Attribution NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-NC-SA 3.0 IGO).
- Pita Fernández, S., Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. A Coruña (España) Cad Aten Primaria 2002; 9: 76-78. Actualización 27/05/2002.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Foro de Educación, no. 10, 2008, pp. 325-345 ISSN: 1698-7799.
- UNESCO (1991). Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC. Impresión: Andros Ltda.
- UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Revisión de estilo: Roberto Henríquez y Jimena Andrade Diseño y diagramación: Patricio Paredes L. Impreso en Chile por Andros Impresores ISBN: 956-8302-57-3.
- UNESCO (2013). Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en américa latina y el caribe. © UNESCO 2013 Todos los derechos reservados. Impreso en Chile.
- UNESCO (2017). La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNICEF (2007). Todos pueden aprender lengua y matemática. © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. 1a edición agosto de 2007. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

# COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EDUCADORES FÍSICOS EN FORMACIÓN: LA IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO

José Pablo Siqueiros Aguilera

jpsa\_mexico@hotmail.com

Martha Olivia Peña Ramos

mpena@ciad.mx

Jesús Enrique Mungarro Matus

emungarro@yahoo.com

Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera"

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD)

## RESUMEN

El objetivo del presente es describir las propiedades psicométricas de una escala de Autoconcepto. Se trabajó con una muestra no probabilística de 50 alumnos de los cuales 19 eran mujeres y 31 hombres. El rango de edad va de 18 a 22 años con una edad promedio de 19 años. Los resultados obtenidos sustentan la utilización de la escala de autoconcepto en población normalista sonoreNSE. Evaluar el autoconcepto es importante ya que determina el bienestar psicosocial del individuo, en dicha situación el docente debe tener conocimiento de lo que es y lo que hace para poder llegar a la comprensión y guía de sus conductas y comportamiento, de tal manera que se ajuste al contexto social en el cual se desempeña.

## Palabras clave

Escuela Normal, Educación física, Autoconcepto, Docentes en formación.

## Planteamiento del problema

En el panorama educativo actual, el Modelo Educativo 2016 enfatiza dentro del planteamiento curricular para Educación Básica la vigencia del humanismo y sus valores, donde se promueve la capacidad para que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y para ello, la formación inicial es crucial para la transformación de las Escuela Normales (EN), ya que dicha formación deberá considerar el fortalecimiento de la planta docente y la revisión de los planes de estudio a fin de que atiendan el planteamiento curricular del Modelo.

El aprendizaje socioemocional brinda una orientación para la dirección de programas institucionales de tutorías, en particular los enfocados al desarrollo de competencias

socioemocionales donde se aborden temáticas vinculadas a los factores que integran el autoconcepto, a la par fortalece la identidad y autoestima en el estudiantado, además de prevenir conductas de riesgo, fortalecer el aprendizaje y mejorar el desempeño académico, reducir desigualdades educativas y sociales e impactar en la empleabilidad de los mismos en el mercado laboral, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la vida cotidiana se favorece enormemente si existe una organización, es decir, una claridad en la estructura y funcionamiento de los servicios escolares (Elías, 2003).

Se pueden encontrar investigaciones sobre identidad de docentes en formación o discentes, pero no sobre quiénes son éstos y el impacto que tiene dicha concepción. Sobre todo, hacen falta estudios que hagan énfasis en regiones específicas de México que permitan delimitar una identidad regional del profesional de la educación, en el espacio común que recrea, elabora y reconfigura prácticas sociales (Piña 2003). Lo anterior denota la importancia de la determinación del Autoconcepto, así como la evaluación del mismo en el proceso de formación, bajo el enfoque del desarrollo socioemocional, es decir, lo que conoce y vive el docente en formación y que le permite desarrollar un concepto de sí mismo.

Se puede mejorar la docencia si atendemos al aspecto organizativo y al estructural de la enseñanza, en particular el aspecto relacional con los estudiantes y la manera en que se relacionan con sus otros (Montoya y Vera, 2013). Ya que además de dominar lo disciplinar, el estudiante ha de aprender a relacionarse con los demás.

El objetivo del presente reporte es determinar los niveles de Autoconcepto de una muestra de educadores físicos en formación, se pretende reportar las propiedades psicométricas de la escala AF-5 de Autoconcepto (García y Musitu, 2014). Después, determinar los niveles de autoconcepto que presenta dicha muestra.

La Calidad Educativa (CE) es una preocupación constante en planes y programas de desarrollo, dentro de los factores asociados a la CE podemos encontrar aquellos estudios que le atribuyen dicha condición a la infraestructura y condiciones físicas de los centros escolares (Diario Oficial de la Federación, 2013), existen lo que mencionan que son determinantes para alcanzarla como es el caso de la Autonomía escolar (De la Orden, 2013); también aquellos que refieren a la política docente (Weinstein, 2014), así como los que abordan la CE desde las prácticas pedagógicas del docente (Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa [LLECE], 2015).

Según Medrano y Vaillant (2009) para incrementar la calidad de la educación se debe tener especial interés en la formación inicial de los docentes ya que ese proceso puede crear un docente apasionado por la enseñanza, o lo contrario, uno limitado de motivaciones para enseñar que alimente un sistema de creencias sobre la profesión, el cual pasará de generación en generación.

De acuerdo con el Informe Delors (1996), la educación a través de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este último es donde se centra el presente trabajo de investigación, la función del ser consiste en desarrollar competencias que hagan emerger la propia personalidad y autonomía, de tener un juicio propio y un sentido de responsabilidad sobre lo que se hace.

Para tener una idea de la personalidad y comportamiento del sujeto, en este caso el docente, es importante conocer sus representaciones, lo que piensa, siente y hace, que está mediado por el concepto que el individuo tiene de sí mismo, es decir su Autoconcepto (Ibarra y Jacobo, 2014).

### Marco teórico

Para Ibarra y Jacobo (2014) para definir Autoconcepto debemos entender que es un realidad compleja y multidimensional, que está determinada por el cumulo de percepciones que el sujeto tiene sobre sí, misma que se genera de las relaciones con otros significativos, con el contexto y con el empoderamiento cognitivo que el sujeto posea. Es decir, un modelo jerárquico, que va del autoconcepto global a los elementos particulares.

Por su parte Byrne (1984) destaca la complejidad del constructo y menciona que existen al menos 4 modelos explicativos reconocidos: nomotético, jerárquico, taxonómico y compensatorio. Para la presente investigación se utilizará el modelo jerárquico, el cual características como las mencionadas en la definición del concepto y como se describen en la tabla 1 (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; García y Musitu, 2014):



Tabla 1

**Características principales del modelo de Autoconcepto**

1	Está estructurado, las experiencias adquieren significado y organización.
2	Es multifacético al incluir áreas como la escuela, condiciones físicas y habilidades sociales, entre otros.
3	Se le llama jerárquico porque las dimensiones pueden estar en función de los valores y la edad de la persona.
4	El autoconcepto global es estable siempre y cuando se mantenga en lo alto de la jerarquía ya que los niveles bajo son variables.
5	Es experimental en el sentido del ajuste de por vida.
6	Es de carácter evaluativo con base en el sujeto y sus situaciones.
7	Es diferenciable de otros constructos con los que se relaciona.

**Método**

Se realizó un estudio de naturaleza cuantitativa, alcance descriptivo y tipo no experimental (Johnson & Christensen, 2017). El objetivo fue determinar los niveles de autoconcepto, además se analizaron las diferencias por tipo de autoconcepto o jerarquía, por género y edad.

**Participantes.** La población es la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera”, la cual cuenta con 199 alumnos (CRESO, 2017). Se trabajó con una muestra no probabilística de 50 alumnos de los cuales 19 eran mujeres y 31 hombres. El rango de edad va de 18 a 22 años con una edad promedio de 19 años.

**Medidas.** La escala AF-5 de autoconcepto es una de las más utilizadas para reportar los niveles de autoconcepto en distintos contextos e idiomas. Dicha escala cuenta con 5 dimensiones, jerarquías y/o tipos de autoconcepto: académico/laboral; social; emocional; familiar y físico. La escala se compone por 30 ítems, tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

## Factores de autoconcepto con indicadores y valores en escala

Factores	Indicadores	Valores finales
Académico/Laboral	Mis maestros(as) me consideran un(a) buen(a) estudiante Soy buen(a) estudiante Hago bien los trabajos escolares (de la escuela) Trabajo mucho en clase Mis maestros(as) me estiman Mis maestros(as) me consideran inteligente y trabajador(a)	Escala tipo Likert 10 puntos 0=Nunca 10=Siempre
Social	Hago fácilmente amigos(as) Es difícil para mí hacer amigos(as) Tengo muchos amigos(as) Me considero una persona amigable Mis amigos(as) me aprecian Me siento querido(a) por mis padres Mis padres me dan confianza	
Familiar	Me siento feliz en casa Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas Soy muy criticado(a) en casa Mi familia está decepcionada de mí	

Fuente: Elaboración propia con base en García y Musitu, 2014.

Tabla 2

## Factores de autoconcepto con indicadores y valores en escala (continuación)

Factores	Indicadores	Valores finales
Físico          Emocional	Soy bueno(a) haciendo deporte Me gusta cómo soy físicamente Soy una persona atractiva Me buscan para realizar actividades deportivas Me cuido físicamente Me considero elegante Muchas cosas me ponen nervioso Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor Me siento nervioso Me asusto con facilidad Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso Tengo miedo de algunas cosas Me cuesta hablar con desconocidos	Escala tipo Likert 10 puntos 0=Nunca 10=Siempre

Fuente: Elaboración propia con base en García y Musitu, 2014

El factor 1 (académico/laboral), hace referencia a la percepción del desempeño en su rol como estudiante; el Factor 2 (Físico) es la percepción de aspecto y condición física; el Factor 3 (Emocional) se refiere a las situaciones o estado emocional; el Factor 4 (Social) se dirige a la percepción de desempeño en sus relaciones con los otros; por último, el factor 5 (Familiar) a la integración y las expectativas en la familia (Bustos, Olivier & Galiana, 2015).

Estos datos se manejaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS 21 (por siglas en inglés). Con el cual se hizo el análisis factorial exploratorio y se calcularon los índices de fiabilidad.

## Resultados

Para las propiedades psicométricas de la escala, se revisó la consistencia de cada uno de los reactivos para su aplicación a la población del estudio, normalista sonoreNSE. Después se realizó un análisis factorial exploratorio, se eliminaron los reactivos 8, 16, 17, 18 y 30, ya que obtuvieron comunalidades menores a 0.50. Con los 25 reactivos restantes los valores de ajuste fueron moderados (mayor a 0.50) en base en el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser. Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett (910.390,  $p < .000$ ) y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = .657$ ). Los reactivos no se ajustan al modelo de cinco factores propuesto por García y Musitu (2014), al ajustarse la mejor estructura fue de cuatro factores que explican el 69.34% de la varianza. La prueba de fiabilidad para el nivel global de autoconcepto fue de 0.79 (alfa de Cronbach).

En los niveles de autoconcepto, la media más alta de los niveles de autoconcepto fue la del Académico/Laboral y la más baja para el emocional, mientras que los valores para las dimensiones social, familiar y físico se mantuvieron por arriba de la media (ver tabla 3).

Tabla 3

## Valores para las dimensiones de autoconcepto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Académico/Laboral	50	5.50	10.00	8.3633	1.18603
Social	50	4.00	10.00	7.1480	1.29917
Familiar	50	4.33	8.83	6.9000	.74231
Físico	50	1.83	10.00	7.9067	1.98925
Emocional	50	.00	9.86	3.7057	2.51301
Autoconcepto global	50	4.99	8.70	6.8047	.84288

## Discusión

En los niveles evaluados de autoconcepto se puede observar una estructuración de las experiencias que adquieren significado y organización. Así como las otras características referidas por García y Musitu (2014), el carácter multifacético y el jerárquico. El autoconcepto global no es estable ya que no se mantiene en lo alto de la jerarquía.

## Conclusiones

Evaluar el autoconcepto es importante ya que determina el bienestar psicosocial del individuo, en dicha situación el docente debe tener conocimiento de lo que es y lo que hace para poder llegar a la comprensión y guía de sus conductas y comportamiento, de tal manera que se ajuste al contexto social en el cual se desempeña.

El autoconcepto permite tener una herramienta de diagnóstico confiable, lo que a su vez facilita la comprensión del alumnado. En conclusión, podemos decir que los niveles estimados son confiables para utilizar con población normalista sonoreense.

## Referencias

- Aguilera, M. (2013). "La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios", en Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Gúzman Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Francisco Galaz Fontes (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México, COMIE-ANUIES, pp.343-410.
- Bustos, V., & Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28 (4), 690-697. De la Orden, A. (2013). Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación. *Participación educativa*, 2(2), 61-68.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of educational research*, 54(3), 427-456.
- DOF-Diario Oficial de la Federación (2013). Plan Nacional de desarrollo 2013-2018.
- Elías, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Bruselas: Academia Internacional de Educación y Suiza: Oficina Internacional de Educación. Fuente: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_11\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_11_spa.pdf)
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed Approaches*. USA: SAGE.
- LLECE- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2015). Tercer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Santiago de Chile: UNESCO
- Medrano, C. & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Montoya, G., Vera, J. (2013). Percepción de los estudiantes acerca del desempeño de los docentes en la Educación Normal. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato, Guanajuato, 18-22 noviembre.
- Piña, J. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México DF.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.

- Weinstein, J. (2014). "La Esquiva política entre las volátiles políticas docentes", en OREALC-UNESCO (Ed.), Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago, OREAL-UNESCO, pp.228-277.
- Vera, J., Montoya, G., Gerardo, P. (2012). Perfiles docentes en las Escuelas Normales del Estado de Sonora. 6 Congreso Internacional de Educación. Cd. Obregón, Sonora del 12 al 14 de septiembre.

# ESTUDIO DOCUMENTAL DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA PARA VALORAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Irma Ines Neira Neaves  
ineira@beceneslp.edu.mx  
José Silvano Hernández Mosqueda  
josesilvanohernandez@gmail.com  
Hilda Margarita López Oviedo  
hlopez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
Centro Universitario CIFE.

## RESUMEN

Este artículo contempla los principales argumentos teóricos y metodológicos que conforman el concepto de portafolio reflexivo, considerándolo como un ejercicio metacognitivo y de evaluación formativa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales desde un enfoque socioformativo, en la formación inicial de licenciadas en educación preescolar. Para ejecutar este trabajo se realizó una revisión documental del portafolio con cartografía conceptual, que según Tobón (2004): “es una estrategia de construcción y de comunicación de conceptos basada en el pensamiento complejo, mediante aspectos verbales, no verbales y espaciales” esto permitió identificar el uso que tradicionalmente se le ha dado como un instrumento para recolectar productos de aprendizaje, y que poco a poco se consolida como una estrategia de evaluación del desempeño a partir de un ejercicio reflexivo de las evidencias y el mejoramiento de éstas, pensando en la calidad de la educación, la resolución de problemas del contexto y el avance continuo a través de una metodología reflexiva, indispensable en la formación integral de los profesionales de la educación, en este caso, licenciadas en educación preescolar.

## Palabras clave

Competencias, socioformación, metacognición, portafolio de evidencias.

## Introducción

### El portafolio como herramienta reflexiva

El desarrollo integral en la formación de docentes en las escuelas normales, específicamente en la licenciatura en educación preescolar ha sido un reto, ya que los programas a pesar de que están diseñados de acuerdo con el enfoque de competencias requieren enfatizar aspectos como la crítica, la reflexión, valores y con esto impulsar a la



autorrealización de las personas al realizar su ejercicio profesional. Si consideramos que su misión es contribuir en la formación de seres humanos, es indispensable tomar en cuenta el contexto social, cultural, científico y económico conceptos que forman parte de su vida cotidiana y que requieren, según Tobón, González, Nambo & Antonio (2015) ser afrontados con idoneidad, ética y un manejo de la información basado en valores universales (responsabilidad, honestidad, solidaridad, equidad, autonomía, compromiso, respeto, perdón y amor a la vida, etc.).

En la formación de los profesionales de la educación es necesario considerar las estrategias de validación de competencias desarrolladas, para ello es importante que en el proceso de evaluación se logre el desarrollo capacidades como ser: analíticas, críticas, reflexivas y capaces de emprender proyectos de impacto en su entorno y con ello transformar las situaciones que implican un escenario educativo.

La evaluación es un campo que requiere ser atendido, pasando del empleo de exámenes netamente teóricos y que arrojan notas cuantitativas, a procesos que impliquen la valoración de evidencias que favorecen el desarrollo de competencias profesionales a través de un proceso metacognitivo considerando criterios y pautas de evaluación claras y congruentes con las metas establecidas.

La experiencia en el aula ha permitido observar que estos procesos se privilegian en la elaboración de un portafolio de evidencias, donde el autor valore sus alcances en la formación y en donde se evidencie el desarrollo de sus competencias como docente de educación básica.

Para implementar el portafolio de evidencias como proceso de evaluación y estrategia de aprendizaje, es importante contar con un análisis del concepto que profundice en los aspectos metodológicos para contribuir a una mejor implementación en el contexto educativo. Cabe mencionar que el portafolio ha sido desarrollado desde distintas posturas pedagógicas, lo cual conlleva una variedad de modalidades (Fernández, 2004; Barberá, 2005; Quintana, 1996), en este caso desde la socioformación, al ser un enfoque educativo centrado en formar para la sociedad del conocimiento, se hace énfasis en lograr que los estudiantes aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con una visión global (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015).

El propósito de este estudio documental consiste en lograr una revisión integradora del concepto de portafolio de evidencias para su consolidación como estrategia de evaluación

del desempeño en Iberoamérica, considerando estudios realizados en esta área del conocimiento (Mosqueda, Tobón, & Antonio, 2015; Tobón, 2013a, 2013b).

## Materiales y Métodos

Este es un estudio cualitativo que consiste en estudiar los fenómenos teniendo en cuenta tanto al sujeto que investiga como al contexto, con la pretensión de generar comprensión de los procesos, por lo cual se le da importancia a los casos particulares y a los significados que construyen las personas (Ruiz, 2012), con las siguientes características (Colás y Buendía, 1992; Ruiz, 2012).

## Estrategia de investigación

Se realizó este estudio cualitativo basado en el análisis documental (Pinto y Gálvez, 1996) en torno al concepto “portafolio de evidencias” que consiste en un proceso basado en la búsqueda documental para seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos que pretenden responder una o varias preguntas sobre un tema. En el presente estudio se analizó una serie de documentos en torno al portafolio reflexivo de evidencias centrado en la perspectiva socioformativa del concepto, con apoyo de fuentes (Arias, 1997).

## Técnica de análisis

Este estudio se realiza implementando la metodología de la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2004, 2013e), que consiste en analizar a profundidad un concepto para sistematizar la información existente sobre éste, construir los aspectos faltantes tomando como base la información teórica, comprenderlo y comunicarlo con claridad a la comunidad académica. Esta estrategia busca sistematizar, construir y comunicar conceptos y teorías que tengan alta relevancia académica con base en ocho ejes clave (Tobón, 2013e).

El estudio se realizó siguiendo ocho categorías (ver tabla 1).

**Tabla 1**

**Ejes de la cartografía conceptual**

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. <b>Noción</b>	¿Cuál es la etimología del portafolio reflexivo de evidencias?	Etimología de portafolio reflexivo de evidencias. Definición actual Desarrollo histórico del concepto
2. <b>Categorización</b>	¿A qué categoría o clase mayor pertenece el portafolio reflexivo de evidencias?	Clase inmediata: definición y características. Clase que sigue.
3. <b>Caracterización</b>	¿Cuáles son las características centrales del portafolio reflexivo de evidencias?	Descripción de las características claves del concepto
4. <b>Diferenciación</b>	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el portafolio reflexivo de evidencias?	Se indican los conceptos similares
5. <b>Clasificación</b>	¿En qué subclase o tipos de subclase se clasifica el portafolio reflexivo de evidencias?	Determinar criterios del concepto
6. <b>Vinculación</b>	¿Cómo se vincula el portafolio reflexivo de evidencias?	Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes que complementen el estudio
7. <b>Metodología</b>	¿Cuáles son los elementos del portafolio reflexivo de evidencias?	Describir los pasos generales.
8. <b>Ejemplificación</b>	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante del portafolio reflexivo de evidencias?	Descripción de un ejemplo.

Fuente. Tobón, González, Nambo & Antonio (2015).

**Fases del estudio**

La investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

**Fase 1.** Búsqueda de fuentes primarias y secundarias en torno al portafolio reflexivo de evidencias.

**Fase 2.** Selección de las fuentes pertinentes al estudio buscando que abordasen la socioformación.

**Fase 3.** Realización del análisis teórico y metodológico del concepto.

**Fase 4.** Revisión y mejora del estudio a partir del apoyo de tres expertos en instrumentos de evaluación por competencias.

El estudio se llevó a cabo mediante una búsqueda de diferentes documentos en los cuales se abordará el portafolio de evidencias desde una perspectiva socioformativa. Esto se hizo a través de Google Académico con las siguientes palabras claves: portafolio reflexivo de evidencias, evaluación por competencias y socioformación. Los criterios para seleccionar un documento fueron (ver tabla 2).

**Tabla 2**

**Documentos básicos sobre el portafolio reflexivo de evidencias**

Tipo de documento	País	Referencia	Temas claves
<b>Libro</b>	México	Hernández (2013)	-Definición de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.
<b>Libro</b>	México	Hernández (2015)	-Definición de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.
<b>Artículo</b>	México	Hernández, Guerrero & Tobón (2015)	-Concepto de problema del contexto. -Características de los problemas del contexto. -Metodología de los problemas del contexto.
<b>Capítulo de libro</b>	Argentina	Schilman (1999)	-Concepto de portafolio de evidencias. -Características y propósitos del portafolio de evidencias.
<b>Artículo</b>	Venezuela	Barberá (2005)	-Concepto de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Tipos de portafolio de evidencias.
<b>Artículo</b>	México	Mosqueda, Tobón, & Antonio (2015)	-Concepto de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.
<b>Capítulo de libro</b>	México	Tobón (2009 <sup>a</sup> )	-Concepto de socioformación. -Concepto de evaluación por competencias.
<b>Capítulo de libro</b>	México	Tobón (2009 <sup>b</sup> )	-Concepto de proyecto formativo. -Concepto de evaluación por competencias.
<b>Libro</b>	México	Tobón, Pimienta, & García (2010)	-Concepto de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.
<b>Libro</b>	Colombia	Tobón (2011)	-Estrategias didácticas y de evaluación por competencias.

<b>Libro</b>	México	Tobón (2012b)	-Concepto de gestión curricular por competencias. -Estrategias para la gestión curricular por competencias.
<b>Libro</b>	México	Tobón (2012c)	-Concepto de proyectos formativos. -Estrategias metacognitivas para la implementación de proyectos formativos.
<b>Libro</b>	México	Tobón (2013 <sup>a</sup> )	-Concepto de proyectos formativos. -Evaluación por competencias.
<b>Libro</b>	México	Tobón (2013b)	-Estrategias de evaluación por competencias.
<b>Libro</b>	Colombia	Tobón (2013c)	-Concepto de portafolio de evidencias. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.
<b>Libro</b>	México	Tobón (2013d)	-Concepto de metacognición. -Estrategias metacognitivas.
<b>Libro</b>	México	Tobón (2013f)	-Concepto de evaluación por competencias. -Concepto de portafolio. -Características del portafolio de evidencias. -Metodología del portafolio de evidencias.

## Resultados

A continuación, se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la revisión documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno al portafolio reflexivo de evidencias empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

### Noción

¿Cuál es la etimología del concepto portafolio reflexivo de evidencias, su desarrollo histórico y la definición actual?

Es necesario analizar el origen de la palabra portafolio con la finalidad de poder entender mejor este concepto, partiríamos de la palabra folio que viene del latín folium que significa hoja y portare que significa llevar (“lleva-hojas”) cartera de papeles, esto desde su etimología, o significado literal, sin embargo el uso habitual de portafolios en castellano y empleado en lo educativo pertenece al contexto anglosajón, Portfolio Assessment que podríamos traducir como “carpetas de evaluación” o “portfolio process” que podríamos denominar en castellano “carpetas de aprendizajes”.

Una carpeta de aprendizajes o un portafolio ha llevado diferentes connotaciones al paso de la historia, no podríamos pensar inclusive que es empleado sólo en lo educativo, artistas, arquitectos y fotógrafos ( por mencionar algunos), los utilizan para mostrar sus trabajos a sus clientes, los asesores financieros crean una cartera de inversiones, con respecto al uso del portafolio en la educación, Linda Polín (1991) señala “ a principios de los años noventa se hablaba del uso principalmente en referencia a la evaluación desde entonces irrumpieron en escena una gran variedad de roles” (p. 25).

En la socioformación el portafolio se define como una estrategia de evaluación que se basa en la recopilación y organización de un conjunto de evidencias en una carpeta, las cuales dan cuenta del desempeño del estudiante. Las evidencias se mejoran y esto promueve el mejoramiento continuo (Tobón, Pimienta, & García, 2010; Tobón, 2011, 2012d, 2013c).

### **Categorización**

¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de portafolio reflexivo de evidencias?

Para categorizar el concepto de portafolio es necesario que lo ubiquemos en un contexto macro, como el desarrollo de competencias, este es un paradigma que surge como la necesidad de clarificar situaciones como formar individuos capaces de solucionar problemas del contexto, con habilidades reflexivas, críticas y creativas, con un modelo educativo que integre al estudiante en su proceso de aprendizaje de una forma activa, formando seres autónomos, que considere los cambios del contexto social, científico, laboral y profesional desarrollando individuos capaces de transformar su medio siempre pensando en la mejora.

El modelo de competencias apoya al acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto en el desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico. (Tobón & García Fraile, 1999).

Tabla 4

## Principios del modelo de competencias

Principios con mayor consenso en el modelo de competencias	
<b>Pertinencia</b>	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes
<b>Calidad</b>	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
<b>Formar competencias</b>	Los maestros y maestras deben orientar acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser solo medios.
<b>Papel del docente</b>	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadoras y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
<b>Generación del cambio</b>	El cambio educativo se regenera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en los cambios de currículo.
<b>Esencia de las competencias</b>	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
<b>Componentes de una competencia</b>	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada

Fuente. Tobón 2009<sup>a</sup>; 2010.

La evaluación de las competencias es un proceso continuo que se planea a la par de las situaciones didácticas, además de complejo ya que son procesos paralelos en la construcción del aprendizaje, existen diferentes métodos o recursos que se pueden diseñar para lograr una evaluación formativa de competencias, ya que el propósito central de la evaluación de las competencias según Tobón (2009a), es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o varias competencias acorde con un claro perfil de egreso en la currícula, que permite definir el nivel de logro de las competencias, para ello se consideran tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora, empleando la autoevaluación, Coevaluación y heteroevaluación, pero qué utilizar para evaluar, Pimienta (2008) señala la tabla 5.

Tabla 5

## Técnicas e instrumentos para la evaluación de competencias

<b>Recolección de datos</b>	<b>Métodos (técnicas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Encuesta</li> <li>• Test (pruebas, exámenes)</li> <li>• Portafolio</li> </ul>
	Recursos (instrumentos)	<p><b>Guías estructuradas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Coevaluación</li> <li>• Portafolio</li> </ul> <p><b>Cuestionarios y escalas (rúbrica)</b></p> <p><b>Exámenes : objetivos, abiertas, de desempeño</b></p> <p><b>Análisis de: proyectos , tareas</b></p>

Pimienta, J. H. (2008).

En la tabla anterior se identifica al portafolio como estrategia para evaluar el desarrollo de competencias; sin embargo, también es una estrategia metacognitiva que permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

### Caracterización

¿Cuáles son las características centrales del concepto portafolio reflexivo de evidencias?

Para la realización del portafolio reflexivo se requieren poner en juego diferentes estrategias de reflexión que marcan la caracterización de este como:

- **Metacognición:** consiste en auto reflexionar desempeño (afectivo, motivacional) con el fin de poder tomar conciencia de éste y autorregularlo a metas concretas buscando el mejoramiento continuo desde el marco del compromiso ético. Es el proceso por medio del cual reflexionamos para tomar conciencia y autorregular (mejorar) el desempeño y actuación en la realidad, cuando la estudiante identifica sus alcances, así como las formas de mejorar su desempeño siempre pensando en el bien del contexto, es un



ejercicio autónomo y a la vez parte aguas de valoración, confianza y autoestima de quien lo realiza (Tobón 2011<sup>a</sup>).

- Evidencias: No se trata de una recopilación de todo lo que se realice, se trata de identificar aquellos trabajos que evidencien que la competencia está realmente desarrollada o en proceso de hacerlo.
- Centrado en la resolución de problemas del contexto: se considera al profesor de educación básica como un agente de cambio y de mejora de tal forma el ver su proceso de formación ajeno al contexto.
- Evaluación del desempeño con base en instrumentos: la evaluación viene a cubrir una acción muy importante en la elaboración de este portafolio, las evidencias como formas de evaluar deben de tener el mismo enfoque.

### **Diferenciación**

¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto portafolio reflexivo de evidencias?

Los conceptos que van de la mano al portafolio y al mismo tiempo son diferentes métodos o técnicas para evaluar según Pimienta (2008): Observación, entrevista, encuesta y test (pruebas, exámenes).

- Observación del proceso de aprendizaje: Dentro de la tarea evaluadora, y especialmente en lo que se refiere a la evaluación formativa, la observación ocupa un lugar fundamental. Los profesores observan espontáneamente y manejan información que aprovechan para mejorar su enseñanza y adaptarla a la clase en general y a cada alumno en particular, la observación debe permitir recoger información suficiente sobre la competencia a valorar no fragmentaria.
- Entrevista en el proceso de aprendizaje: La vida social y la vida profesional exige a todo individuo habilidades para utilizar el lenguaje oral para poder recolectar información, una técnica implementada inclusive para evaluar es la entrevista, realizada por el estudiante a los demás, y a su vez, para ser entrevistados ellos mismos.

## Test (exámenes)

Los Test son instrumentos elaborados para medir aspectos de diversa índole. Existen test para identificar aptitudes mentales como: inteligencia, memoria, atención etc. Su estructura es de cuestionamientos ya sean preguntas o problemas que resolver la mayoría de las veces según criterios y requisitos estadísticos rigurosos. A continuación, se realiza una clasificación del uno de portafolio según el sentido de su realización.

## Clasificación

¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto portafolio reflexivo de evidencias?

Timothy Slater (1999) hace mención de los diferentes tipos de portafolio:

- Portafolio tipo 'showcase' (vitrina): Contiene evidencia limitada. Útil en laboratorios. Ej. Mostrar su mejor trabajo, su trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los ítems pueden ser tareas, exámenes, trabajo creativo.
- Portafolio de cotejo (checklist): número predeterminado de ítems. Se le da al estudiante a que elija de varias tareas las que debe completar para un curso. Por ejemplo, en lugar de solicitar 12 problemas en cada capítulo, el estudiante puede reemplazar algunos por artículos que analizaron, reportes de laboratorio, etc., aparte pueden ser exámenes rápidos y pruebas.
- Portafolios de formato abierto: nos permite ver el nivel de aprovechamiento; puede contener lo que ellos consideren como evidencia de aprendizaje. Pueden agregar reportes a museos, problemas o tareas que ellos inventan, análisis de un parque de diversiones, etc. aunque estos son más difíciles de elaborar y de evaluar.

## Vinculación

¿Cómo se vincula el portafolio reflexivo de evidencias con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

La elaboración del portafolio reflexivo se vincula a grandes intereses internacionales que han ocupado un lugar a priori en la educación de las personas, estas inquietudes son expresadas por la sociedad del conocimiento que es una corporación que ha empezado a emerger en el mundo y contribuir para resolver los grandes problemas de la humanidad, mediante la búsqueda, procesamiento, adaptación, innovación y aplicación de conocimientos a través de diferentes medios.

El concepto de portafolio lo podemos vincular con el pensamiento completo. En el siglo XX el término “complejo” de tener un uso científico relacionado con lo complicado, pasa a ser una nueva perspectiva para designar la comprensión del mundo como unidad donde se entretajan distintos constructos en fin complexus, para hablar de lo complejo hoy en día se puede contemplar tres grandes sentidos: Ciencias de la complejidad, son investigaciones que en diversas áreas fortalecen el conocimiento científico al contemplar la comprensión del mundo como sistema entrelazado, Cosmovisión compleja: es una elaboración filosófico-cosmovisiva donde se relaciona los estudios científicos con la vida práctica, Pensamiento complejo, cuando se trata de construir un método nuevo sobre la base de las ideas complejas que emanan de las ciencias y su conjugación con el pensamiento humanista, político social y filosófico, del pensador universalista francés Edgar Morin.

### **Metodología**

¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el bordaje del portafolio de evidencias?

Estos cambios exigen al docente desde una nueva perspectiva, autocrítica y sobre todo metacognitiva. Ser un profesional de educación preescolar que a partir de la reflexión sobre su propia experiencia docente pueda ser capaz de tomar las decisiones de su proceso de formación. Este desarrollo profesional solo es posible si cuenta con herramientas que propicien procesos de práctica reflexiva sobre su propia actuación que deriven en una autoevaluación de esta.

El portafolio en un enfoque socioformativo requiere el siguiente proceso:

1. Establecimiento de un problema del contexto.
2. Identificación de las competencias o aprendizajes a desarrollar
3. Plan de actividades y proceso de diseño del portafolio reflexivo de evidencias.
4. Selección de evidencias clave.
5. Diseño de instrumentos de evaluación.
6. Integración del portafolio de evidencias en un producto final.
7. Socialización del portafolio de evidencias.

## Ejemplificación

¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del portafolio reflexivo de evidencias?

Al realizar un portafolio reflexivo implica el desarrollo de competencias profesionales y genéricas marcadas en el plan de estudio, y esto se ve reflejado en la construcción que el mismo estudiante realiza en los diversos momentos de la elaboración del portafolio.

## Discusión

El presente estudio documental permite comprender de una forma integral e interdisciplinaria el desarrollo de una estrategia metacognitiva y de evaluación indispensable en la formación de los educadores en el siglo XXI, ya que esto requiere de la consolidación de competencias profesionales que apoyen a subsanar problemáticas del contexto que impacta en la formación de los niños en la educación básica.

El dominio de los conceptos por abordar requiere de un acercamiento directo al actuar de los mismos siempre pensando en la mejora continua del desempeño docente en las aulas, y esto se refleja en las Instituciones de Educación Básica que es donde se realizan sus prácticas profesionales.

En el escrito se aborda un análisis acerca de las estrategias de evaluación que van íntimamente ligadas a las estrategias de aprendizaje ya que, si nos detenemos a analizar la naturaleza de estas, estaremos de acuerdo con Beltrán (citado por Monereo, 2009) en que su correcta aplicación consiste en “saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace.

Tobón (2010), señala que “el modelo de competencias apoya el acercamiento y el entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico” (p.5).

Es necesario que identifiquemos en el “enfoque socioformativo el concepto de competencia como: actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón 2010 p. 11).

Esta investigación documental sistematizada en una cartografía conceptual orienta la profundización de constructos teóricos aplicados a un contexto en la resolución de una problemática, como maestro formador permite organizar el trabajo de las estudiantes en

un producto evidencias que permiten visualizar el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación.

La construcción de portafolios varía según el interés o el sentido de su elaboración, existen una gran variedad para la presentación de portafolios, el que aquí nos ocupa surge de plantear un problema del contexto y a través del análisis de evidencias realizadas en tenor a la solución del planteamiento podremos lograr un espacio metacognitivo en el autor del portafolio así mismo un producto que permita evidenciar el desarrollo de competencias.

La elaboración de un portafolio requiere de “un proceso metacognitivo que consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen de su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles” (Tobón 2010 p. 81).

Todo portafolio requiere de un plan de trabajo a seguir de esa manera se podrá tener un análisis sistemático de los logros alcanzados a través de la solución de un problema del contexto. Los principales aportes de este estudio documental son los siguientes:

- La elaboración del portafolio es una acción metacognitiva que lleva al estudiante a la mejora continua.
- Es una acción reflexiva que permite solucionar problemáticas del contexto en el desarrollo de competencias.
- Es una estrategia de evaluación que permite en un enfoque socioformativo identificar las competencias desarrolladas en los estudiantes.
- En la elaboración del portafolio se permite por un lado validar competencias desarrolladas y a la vez desarrollar capacidades metacognitivas siempre pensando en ser mejores y apoyar a la mejora de nuestro contexto.

Monereo (2009) señala:” Indudablemente, esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea” (p.146).

## Referencias

- Ater, J. (1990). "Usig Portfolios in instructions and Assessment: State of the Art Summary, Portland", Or, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Barberá, E. (2005). "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio". *Educaré: Revista Venezolana de Educación*, 31, pp. 120-147
- Calfee, R., & Perfumo, P. (1993). "Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5(19-20), 87-97.
- Colás, M., & Buendía, L. (1992). "Investigación educativa". Sevilla: Alfar.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. In *Educar* (pp. 127-142).
- Fidias G. Arias. "Proyecto de investigación guía para su elaboración", Editorial episteme, 3ª edición, Caracas 1999. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de <http://etimologias.dechile.net/?folio>.
- Glaser, B. (1978). "Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. EUA: Sociology Pr.
- Hernández, J. (2013). "Formación de docentes para el siglo XXI." México: Santillana.
- Hernández, J. (2015). *Guía para el desarrollo de competencias docentes en la educación media superior*. México: Santillana.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S. (2015). "Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación". *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140.
- Johns, J (1992). "How Professionals View Portfolio Assessment" en: *Research and Instruccion*, núm. 32, 1, pp.110
- Kingmore, B. (1993). "Portfolios: Enriching and Assessment All students", Des Moines, Iowa, Leadership Publishers.
- López F., B. & Hinojosa K. (2001). "Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Retos." Ed. Trillas; México.
- Mosqueda, J. S. H., Tobón, S. T., & Antonio, J. M. V. (2015). "Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la Cartografía Conceptual". *REVALUE*, 4(1).
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). "Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela" (6a. ed.) Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (coord.) (2009). "Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza". Barcelona. Graó.
- Morin, E. (1997). "La necesidad de un pensamiento complejo". En S. González (Ed.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin E. (2004). "El Método", Tomo 6. La Ética, Paris, Seuil, col. Points, p. 224
- National Education Association (1993). *Student portfolios*, Washington, D.C. National Education
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). "Análisis documental de contenido". España: Síntesis.
- Pimienta, J. H. (2008). "Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias." México: Pearson-Prentice Hall.
- Polin, L. (1991). "Portafolio Assessment" en *The Writing Notebook* num. 8,3 pp.25 – 27
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(1), 39-44.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*, (5ta ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schulman, L. (1990). "Portafolio del docente, una actividad teórica" (pp.45-62). En Lyons, N. (comp.). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schulman, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica", en: N. Lyons, N. (comp.) *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Argentina: Amorrortu, (pp.45-62).
- Slater, T. (1999). Citado por López e Hinojosa, Ob. cit.
- Tobón, S. (2001). "Aprender a emprender: un enfoque curricular." Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2002). "Modelo pedagógico basado en competencias". Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). "Cartografía conceptual". Islas Baleares: Ciber educa.
- Tobón, S., y García Fraile, J.A. (2006). "Enfoque en competencias en el marco de la educación superior" Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Tobón, S. (2006). "Aspectos básicos de la formación basada en competencias en proyecto Messesup." Chile.

- Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E.J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: SEP.
- Tobón, S. (2009b). *Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias*. En E.J. Cabrera (Ed.), "Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma." México: SEP.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias." México: Pearson.
- Tobón, S. (2011). "Estándares para abordar las clases por competencias". Bogotá: CIFE.
- Tobón, S (2012a). "E-book investigación-acción educativa. **Hacia la aplicación de los planes y programas de estudio por competencias.**" México: CIFE.
- Tobón, S. (2012a). "Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías". México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). "Gestión curricular y socioformación". México: CIFE.
- Tobón, S. (2012c). "Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo". México: CIFE.
- Tobón, S. (2012d). "El portafolio y evaluación de competencias". México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>a</sup>). "Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento". México: CIFE.
- Tobón, S. (2013b). "La evaluación de las competencias en la educación básica" (3ra. Ed.). México: Santillana.
- Tobón, S. (2013c). "Formación integral y competencias" (4a. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013d). "Proceso metacognitivo y estrategia" MADFA. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013e). "Evaluación de conceptos académicos con la cartografía conceptual". México: CIFE.
- Tobón, S. (2013f). *La evaluación de competencias mediante el portafolio*. México: CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Antonio, J. M. V. (2015). *La socioformación: un estudio conceptual*. Paradigma, 36(1), 7-29.
- Vavrus. L. (1990). "Put Portfolios to the Test", en: instructor, num.100,1, pp.48-53.



# EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE NORMALISTA FRENTE A LA ESCUELA TELESECUNDARIA Y SUS TUTORES

Valentín Félix Salazar  
vale600828@gmail.com  
Mireya Rubio Moreno  
ayerimireya1972@gmail.com  
Gloria Castro López  
castrolopezglo@gmail.com  
Docentes-investigadores de la Escuela Normal de Sinaloa.

## RESUMEN

Este informe es un avance de un proyecto más amplio. La perspectiva en la que se basa el estudio es cualitativa. Aquí se presentan resultados de datos obtenidos mediante un cuestionario con preguntas abiertas, además de una entrevista focal a un colectivo de estudiantes de cuarto grado de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), quienes se encuentran desarrollando periodos de prácticas de trabajo docente distribuidos en tres escuelas telesecundarias ubicadas en el municipio de Culiacán y Navolato, del estado de Sinaloa. Dentro de los resultados preliminares obtenidos se observa que los estudiantes cifraron expectativas altas tanto en la escuela telesecundaria y sus respectivos maestros tutores. Sin embargo, tales deseos o expectativas no fueron del todo logrados generando en parte frustraciones y malestares personales en los futuros docentes.

## Palabras Clave

Tutoría, expectativas del futuro profesor, prácticas docentes, formación inicial.

## La problemática

Los estudiantes de las escuelas normales del país desarrollan periodos de actividades de observación y trabajo docente en condiciones reales, en las escuelas de educación básica tal como se establece en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública. Durante estos periodos los estudiantes normalistas quedan bajo la tutela de un profesor el cual es asignado por la dirección de las diferentes escuelas de educación básica. Estos profesores que se encargan de recibir a los estudiantes practicantes y facilitarles las condiciones de aula y grupo alumnos, se les han denominado tutores y tienen el compromiso ayudar a los practicantes normalistas a desarrollar procesos de observación, ayudantía y trabajo docente en las aulas con los alumnos que le facilita la dirección del centro escolar.

Durante los diferentes periodos a desarrollar por parte de los estudiantes normalistas en las aulas de educación básica, éstos ponen en práctica los conocimientos teóricos aprendidos durante el trayecto formativo en la escuela Normal, sean cuestiones de planeación, de evaluación de los aprendizajes, de diseño de aplicación de estrategias didáctica o de intervención pedagógica, de saberes y contenidos disciplinarios, etcétera; así mismo el estudiante normalista se enfrenta a una serie de retos y desafíos imprevistos que los alumnos le pondrán a prueba durante ese periodo de prácticas.

En todas estas cuestiones, el maestro tutor estará pendiente para que, con su experiencia, conocimiento y saber pedagógico, ayude, oriente y vigile que el trabajo del estudiante normalista se desarrolle de la manera más adecuada posible y, en caso de que se presenten dificultades en su durante sus prácticas de enseñanza, sea el tutor en primera instancia quien le ayude a resolver situaciones imprevistas o de difícil solución.

De acuerdo con los Lineamientos para Organización del Trabajo Docente para el Séptimo y Octavo Semestres, de la licenciatura en educación secundaria, se establecen una serie de rasgos y roles que debe comprometerse a desarrollar y cumplir todo maestro que se asuma como tutor del estudiante practicante de la escuela Normal, entre los que se destacan los siguientes:

Observar el desempeño de las tareas que le corresponde desarrollar el practicante en los grupos que atiende, por lo que deberá permanecer dentro del aula mientras trabaje el estudiante normalista; Hacerle observaciones y recomendaciones oportunas y pertinentes sobre el desempeño en las clases en las que presenten limitaciones y dificultades; Llevar un registro sistemático de observaciones del desempeño del estudiante normalista; Conocer los planes que elaboran los practicantes para el desarrollo de su trabajo y aportarles sugerencia de mejora [...] (SEP, 2002).

Como se aprecia, en este documento se perfilan los rasgos y el rol que debe asumir con responsabilidad y compromiso profesional el maestro tutor de los estudiantes normalistas que desarrollan prácticas profesionales en los grupos de educación básica. Sin embargo, la experiencia vivida y observada como asesor que asiste a las escuelas secundarias (Telesecundarias) a supervisar las prácticas de enseñanza y su desarrollo nos han dado evidencias manifiestas de una gran variedad de dificultades y conflictos a las que se enfrentan los estudiantes normalistas.

El practicante al que nos referimos aquí se encuentra cerrando el séptimo semestre y de sus vivencias recabará datos, evidencias que le servirán para elaborar su documento

recepional, el cual presentará y defenderá ante un jurado en la ENS. De ahí que la relación que se establezca entre el practicante y su maestro tutor sea por demás importante para el logro de las metas de los futuros profesores. No sólo por su ayuda en las clases, con orientaciones y sugerencias didácticas o pedagógicas, sino por interés y en compromiso de su desarrollo como un buen profesional bueno, que además logre obtener su título de licenciado en educación secundaria.

En ese sentido, es importante preguntar ¿cómo es el maestro tutor, de las escuelas telesecundarias que es asignado a los estudiantes normalistas de cuarto grado? ¿Cuál es su formación profesional? ¿Qué formación didáctica o pedagógica de esos tutores? ¿Cuál es su experiencia como docente en el nivel básico? ¿Qué compromisos éticos le sustentan sus relaciones con los practicantes normalistas?

El gobierno se ha preocupado por elevar la calidad educativa del nivel básico, ha implementado nuevos modelos educativos, nuevas reformas etcétera, pero al parecer lo realizado hasta hoy no ha sido suficiente, porque en el caso de telesecundarias existen muchas carencias y deficiencias en muchos sentidos. Por ejemplo, muchas escuelas no tienen señal televisiva o de edusat, escasa infraestructura tecnológica, faltas de aulas y bibliotecas; sus profesores poseen una formación profesional propias de campos como agronomía, veterinaria, biología, psicología, medicina, química historia, licenciado en derecho, etc., los más pocos tienen una formación normalista. Eso quiere decir que la mayoría de los profesores están alejados y desconocen, por tanto, conocimientos y saberes del campo pedagógico y didáctico. Aunado a ello, la mayoría de estos maestros, tienen un conocimiento demasiado escaso sobre aspectos éticos, afectivos-emocionales.

Ante esto valdría la pena preguntar nuevamente: ¿Qué esperaban los practicantes normalistas de cuarto grado de las escuelas telesecundarias donde desarrollan sus prácticas docentes? ¿Qué expectativas se formaron acerca de los maestros tutores asignados por los directivos de las escuelas telesecundarias?

Este avance de investigación se plantea como objetivo: describir y analizar las expectativas de los practicantes normalistas en relación con las escuelas telesecundarias y particularmente de los maestros tutores.

## Aspectos teórico-conceptuales

Fresán y Romo conceptualizan la tutoría como una actividad tanto individual como en grupo consistente en un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (2011, p. 38).

Por otro lado, se apela a que todo docente-tutor posea un determinado perfil, que sin duda alguna ha de construirse a partir de diferentes experiencias formativas y vivencias personales y sociales. Es difícil acotar el perfil de quien fungirá como tutor, sin embargo, hay esfuerzos teóricos e intelectuales que aportan elementos para su configuración. De acuerdo con Fresán y Romo (2011), el tutor orienta, asesora y acompaña, por lo que debe contar o adquirir una serie de conocimientos que lo faculten para eso. Tener conocimientos de filosofía (valores), psicología, sociología y de la investigación le posibilita su cometido con éxito. En síntesis:

Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para una delimitación en el proceso de tutoría; b) Tener capacidad y dominio del proceso de tutoría; c) Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado; d) Estar dispuesto a mantenerse actualizado en el campo donde ejerce la tutoría; e) Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía tutor-tutorados; f) Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje [...] (Fresán y Romo, 2011, p.78).

Entre otras cualidades y habilidades más. Además, el acompañamiento se puede describir como una herramienta interactiva que sirve para el fortalecimiento de los docentes y alumnos por medio de un proceso en donde las experiencias que se producen a través de las relaciones personales y la evaluación del trabajo dentro y fuera del aula, logran crear ambientes de aprendizaje óptimos llevando de la mano a los estudiantes para prosperar juntos en alcanzar resultados académicos favorables.

Por otra parte, cuando el individuo se plantea expectativas, generalmente lo hace desde sus pensamientos y creencias, pero, sobre todo, desde las motivaciones e intereses que le generan ciertas cosas o por el valor que le atribuyen. Es la esperanza o la posibilidad de que a futuro se pueda lograr o conseguir algo. Así, los practicantes de la Normal, creen

que su estancia en las escuelas telesecundarias le darían condiciones de apoyo a su formación personal y profesional, esperan algo de las escuelas como espacio de desarrollo de sus competencias, le apuestan en algún sentido que las escuelas proveerán de experiencias, saberes y conocimientos a partir de las vivencias que realicen con los directivos, los docentes, los padres de familia, los conserjes y los propios estudiantes.

Las expectativas, tal como lo señalan Valle y Pérez, pueden ser entendidas “como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (1989, p. 296).

Es decir, las expectativas, tienen bases o sustratos, soportados por creencias no siempre con fundamentos verdaderos o racionales. Y que se sitúan al nivel del deseo o anhelo porque algo positivo suceda. Aunque las expectativas también pueden tener connotaciones negativas.

## Perspectiva y proceso metodológico

El trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario con preguntas abiertas y una entrevista focal. Los sujetos de estudio son 11 estudiantes miembros de un colectivo de cuarto grado de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS). Los estudiantes se encuentran realizando su trabajo docente en tres escuelas de las cuales una pertenece al municipio de Culiacán y dos al municipio de Navolato, Sinaloa. En la primera hay cinco estudiantes, en la segunda tres y la tercera también tres practicantes en cada una.

## Descripción y análisis de los datos

### **Expectativas hacia la escuela telesecundaria de prácticas**

Con las experiencias y sus saberes obtenidos en sus trayectos formativos, los estudiantes en general imaginaron una serie de expectativas respecto a las escuelas telesecundarias donde realizan sus prácticas de enseñanza. Los datos arrojaron percepciones sobre sus expectativas con diferentes sentidos que, aunque predominen las expectativas positivas, existen también percepciones sobre expectativas que no fueron materializadas por la institución escolar en la que ellos desarrollan su trabajo docente. Los textos que ponemos

a continuación son ejemplos de respuestas que dibujan expectativas extraídas de algunos cuestionarios:

“Que me ayudaran a mi preparación docente, tomando de la experiencia de los maestros algo para poder realizar mis prácticas de la mejor manera haciendo que cada vez mi desempeño dentro de un aula sea mejor”.

“Realizar un buen trabajo en el aula, ganarme el respeto de los alumnos, mantener una buena relación con ellos, sobre todo ir aprendiendo de los errores e irme esforzando un poco más en lo que me hizo falta en mis prácticas anteriores”.

Otros fragmentos de la respuesta de los cuestionarios y de la entrevista focal describen parte de las expectativas, así como las vivencias y las realidades escolares en las que se fueron desarrollando algunos practicantes normalistas, que reflejan lo equivocado que estaban respecto la apuesta de su futuro en las escuelas telesecundarias, aflora el fracaso, la frustración y el descontento porque no se logró empatar expectativas con realidades escolares y docentes vividas. Así dan cuenta los estudiantes de ello, en las siguientes expresiones:

“Que la convivencia con los maestros tanto como con los alumnos con el paso del tiempo sería más comunicativa, pero en realidad no es así, ya que cada quien se centra en su papel”.

“Esperaba encontrar una escuela en su máxima esencia, es decir un organismo donde todos los autores o al menos la mayoría hicieran su trabajo como se debe, tristemente me encontré con algunas experiencias negativas en función de las relaciones humanas de los maestros, personal de limpieza y los alumnos”.

Como se aprecia, estas versiones resaltan las contradicciones manifiestas entre los estudiantes que experimentaron directamente sus vivencias en la escuela telesecundaria. Esperaban algo que no sucedió. Y se encontraron con algo que les genera emociones y sentimientos negativos.

### **Expectativas en relación con los maestros tutores y su comportamiento**

Los estudiantes practicantes de la ENS pusieron expectativas muy altas sobre los tutores que les fueron asignados en las telesecundarias porque creen que estos con sus experiencias y conocimiento profesional les facilitarían su trabajo docente, les guiaría y orientaría en su práctica profesional. Estas expectativas positivas se encontraron en varios

de los practicantes normalistas y un ejemplo de ello se aprecia en el siguiente texto obtenido de una entrevista focal:

Esperaba que los maestros docentes titulares, trabajaran acorde a los propósitos de planes y programas de estudio que, en mi desempeño académico, se me hiciera ver los errores que pudiese tener, como también compartiéramos ideas tanto el maestro tutor como el practicante para así obtener un buen desempeño educativo, que el maestro no trabajara acorde al libro de texto. Respecto a las escuelas telesecundarias y el personal que lo integra no hay nada que decir, porque hasta momento se han portado excelente y han sido accesibles a lo que he necesitado para cualquier actividad.

Sin embargo, también aparecieron expectativas en los practicantes respecto a sus tutores y que no se reflejaron o manifestaron en la realidad escolar, sino por el contrario, los practicantes señalan que la realidad del trabajo con el tutor de telesecundaria se da de manera aislada, con poca comunicación.

Entonces, si no hay diálogos es difícil que los maestros tutores y los practicantes desarrollen actividades tendientes a mejorar el desarrollo de clases sin errores en su enseñanza y en sí mejorar su desempeño profesional. Los textos descritos a continuación dan cuenta de estas expectativas y su realidad escolar.

“Yo esperaba que la convivencia con los maestros tanto como con los alumnos con el paso del tiempo sería más comunicativa, pero en realidad no es así, ya que cada quien se centra en su papel”.

“En este trayecto de observación y práctica docente, esperaba que los maestros me hicieran ver en realidad mis errores, qué podía modificar de mi clase, en qué necesitaba reforzar, etc. pero eso no sucedió”.

Cuando los practicantes normalistas le apuestan al conocimiento, experiencia, capacidades dialógicas y demás competencias docentes, pero en la realidad no ven sus concreciones como apoyos reales para su propio desarrollo académico y su formación profesional, terminan siendo presa de la frustración y su descontento personal y profesional.

## Conclusiones y sugerencias

Existe condiciones poco favorables de escuelas telesecundarias y maestros titulares para ejercer la tutoría, como falta de compromiso real y poco conocimiento del acompañamiento a los futuros profesores, por lo tanto, carecen de muchos elementos para influir positivamente en los procesos formativos de los estudiantes normalistas. Y es complicada la selección para los docentes de la ENS.

Los estudiantes normalistas en su último año de formación llegan a las escuelas telesecundarias, con altas expectativas de aprendizaje, considerando que su máxima fuente de aprendizaje es el maestro tutor, fincan expectativas positivas, con la esperanza de que, efectivamente sean así, sin embargo, en la realidad escolar hemos visto que esas expectativas no alcanzadas generan en los estudiantes malestar e irritación. Entre más altas son las expectativas mayores niveles de frustración experimentan.

Cuando las expectativas fincadas por los normalistas a las telesecundarias donde realizan prácticas educativas no se cumplen, éstos se sienten traicionados, dejados en el vacío, en la indefensión frente a problemáticas, conflictos o eventualidades en las que el practicante requiere de apoyo, de asesoría, de orientación o simplemente de tacto o apoyo emocional para con el practicante. Cuando esto sucede, es porque no existe de manera clara acuerdos y compromisos entre las direcciones de la Normal y las secundarias.

Tampoco existen convenios para la ENS lleve a cabo cursos, talleres de formación y capacitación de los docentes que van a fungir como tutores de los practicantes allá en las escuelas de telesecundarias. Si las autoridades asumieran esta tarea, las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas y con ello la relación tutorial, porque los tutores entrarían a procesos propios del campo de la tutoría, se trabajaría en la escuela normal con los aspectos deficientes de los perfiles profesionales de cada tutor.

El hecho de que los maestros tutores se olviden de su rol como tal, es porque, además de la falta de compromiso institucional desconocen el compromiso ético y moral existente en la relación tutorial. Muchos de los practicantes sufren por no tener comprensión de algunos de sus tutores ante sus problemas académicos y personales (afectivo-emocionales). Los tutores en ese sentido, acusan deficiencias formativas en el ámbito ético-moral y emocional lo que les lleva en muchos casos a no ser empáticos con sus tutorados. Esos casos también existen y no son pocos.



Se sugiere que la ENS tome cartas en este asunto, preocuparse por conocer el estado que guarda las telesecundarias y el rol que juegan los tutores que les asignan a los practicantes durante sus periodos de prácticas intensivas en condiciones reales en las telesecundarias, que permitan delinear criterios académicos, que garantice selecciones posteriores tanto de escuelas como de maestros, mejores perfilados para una tutoría asertiva y ética.

Como se aprecia, tanto la ENS como las telesecundarias están en deuda con los practicantes, porque una y otras pueden mejorar las condiciones humanas, en términos de formación y capacitación de los tutores, así como la asunción de compromisos institucionales que faciliten los procesos que median la práctica tutorial, mejorando con ello la calidad de la formación y el desempeño profesional de futuro profesor.

## Referencias

- Fresán, M. y Romo, A. (2011). Programas Institucionales de Tutoría. Colección Documentos, México, ANUIES, 3ra edición.
- SEP (2003). Lineamientos para Organización del Trabajo Docente durante Séptimo y Octavo Semestres, Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad telesecundaria. Plan 1999, México
- Valle, A. y Nuñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Investigaciones y experiencias. Revista de Educación. Núm. 290.

# EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA TRANSDISCIPLINARIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Martina López Valdovinos  
marloval@hotmail.com  
Eréndira Camargo Cintora  
erendi\_suaha@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de Michoacán.

## RESUMEN

El trabajo que se presenta se inscribe en la experiencia de trabajo colaborativo orientado al diseño e implementación de estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos de investigación que se generan durante el proceso de formación en trayecto formativo en el Programa de Posgrado de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Como herramienta de mejora se identifica a la investigación educativa que unida a una visión transdisciplinaria genera la posibilidad de construir sentidos de pertinencia a la práctica docente profesional, articulando relaciones entre experiencia docente y la conciencia, entre visiones de presente y futuro que construyen los docentes, desde una experiencia reflexiva, en las que se valora al educador, considerado un agente de transformación en su acción.

## Palabras clave

Formación, transdisciplina, complejidad, experiencia.

## Introducción

La Escuela Normal Superior de Michoacán inició en el año 2013 el programa de Posgrado, con la elaboración de un diseño curricular propio y con ello, una etapa en la formación de docentes que reconoce los aportes realizados desde finales de siglo XX y la de inicios del siglo XXI; como son la transdisciplina y perspectiva del pensamiento complejo, la ruptura epistemológica del conocimiento, superando una relación sujeto y objeto de conocimiento clásica, planteando la epistemología del segundo orden, que presta atención a la actividad objetivadora del sujeto, y explora los límites de la objetividad (Saavedra, 2014); planteamientos sobre: cómo educar en una era planetaria, vinculando los contextos global y local así como la visión de una formación transdisciplinaria; ideas que no circulaban en los currícula oficiales dominantes.

Así, desde el enfoque del diseño curricular con una perspectiva de la complejidad y visión transdisciplinaria; teniendo como práctica el diálogo se inicia una experiencia orientada a investigar e innovar la actuación personal de los participantes en el programa

de posgrado. Se pretende que el propio docente a partir de sus preocupaciones, problemas y saberes, reflexione, decida y participe en el cambio necesario, a efecto de potenciar su convicción y deseo de transformarse, así como de transformar su manera de ver su contexto educativo y de incorporar los cambios viables y pertinentes.

En este marco se ha considerado pertinente el análisis de esta experiencia formativa a partir de dos ejes:

- 1) El proceso de reconstrucción conceptual articulada como medio para el desarrollo del pensar transdisciplinar.
- 2) La actitud y mirada hacia los demás y hacia sí misma/o; en un enfoque de conocimiento que transita dialogando entre el ámbito individual y lo colectivo.

### Marco teórico

El diseño curricular para estudios de maestría en Docencia Transdisciplinaria en Educación Básica se planteó para atender las necesidades de formación de los profesores de educación básica de cara a los dos grandes exigencias: la micro contextual y la macro global, mismos que se expresan en los problemas específicos de la práctica docente en educación básica que atiende; asumiendo el desafío de la formación de docentes, que requiere transitar de una tendencia transmisora de cultura “muerta” a una constructora de cultura y conocimiento.

La noción de conocimiento de fines de siglo XX hasta la actualidad, está en la transformación tanto de las formas como en los métodos de apropiación de la realidad, en un mundo complejo, en el que se ubican los procesos educativos en la formación de ciudadanos.

El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprender todo, es también reconocer que hay incomprendible (Morín, 2014); las reformas que se viven hoy día en la política, la educación, la formación de la ciudadanía y la reforma del pensamiento; se busca reinventar la educación significa formar en y para la vida e incorporar la revolución científica y tecnológica; una cultura cívica incluyente de los conocimientos y problemas que la humanidad está produciendo, como lo nombra Morín en “la Tierra Patria” cambiando relaciones con la vida y el entorno.

Una visión del proceso de construcción del conocimiento transdisciplinario, se caracteriza por la inclusión de enfoques metodológicos no solo centrados en la solución de problemas de forma colectiva pertenecientes a la triada ciencia-tecnología-sociedad.

Esta visión articula la interacción de disciplinas, el diálogo en lo social, el diálogo integral que incluyen la diversidad de comprensión en la solución a los problemas económico-políticos, sociales, éticos en las relaciones entre la vida natural y humana, incorporando las lógicas de la naturaleza de la vida natural y la humana.

Desde la perspectiva de un postgrado centrado en la investigación educativa para el análisis y transformación de la práctica docente, el proceso formativo implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración y de compromiso: consiste en tomar distancia respecto de la práctica educativa propia; de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella con otra intencionalidad, construyendo el futuro en el presente, lo cual implica una formación a partir de necesidades de innovación provenientes directamente de la investigación del quehacer cotidiano, para dejar de ser simples ejecutores de lo que otros deciden (Rivilla, Nava, Saavedra, 2017).

La transdisciplina es el diálogo entre esos niveles; la lógica del tercero incluido, posible si se tiene otro nivel de realidad, que no niega la lógica del tercero excluido, pero lo acota; y la complejidad. Estos pilares de la transdisciplinariedad determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria (Nicolescu, 1996).

Las relaciones epistemológicas entre sujeto-objeto; sujeto-subjetividad y sujeto-objeto-subjetividad, que es inclusivo; que para el desarrollo de la actitud transdisciplinar se buscan niveles de reflexividad incluyente de exterioridad e interioridad.

La premisa básica del conocimiento es que existe un objeto separado del sujeto. Este postulado separa tajantemente la realidad objetiva (como dimensión externa) del sujeto que la conoce y esto es lo que sustenta la acción de conocer su dimensión interna.

La conciencia de la separación, que ha sido la visión epistemológica dominante; permite observar, medir, clasificar, algo que está fuera del sujeto, que para la mirada para tejer relaciones y “captar”, “descubrir”, las cualidades de la realidad objetiva, encontrar las leyes propias de la realidad estudiada; sin olvidar que “nuestro conocimiento del mundo es una construcción valorativa, incorporando la subjetividad. Que permite crear una representación del mundo, pero no es el mundo. Es un producto humano que tiene fuentes en la subjetividad humana que no pueden pasarse por alto; articulando la separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y mundo externo al sujeto.

Los niveles de reflexividad siguiendo Ibáñez (2004), son: Óptico-lógico: cuando se manejan sistemas que conjugan ambos componentes. La Interferencia se produce porque el sistema no puede aislarse del sujeto que lo maneja.

Epistémico: cuando manejamos un sistema óptico-lógico natural (un ser vivo) que produce sentido. La interferencia se produce entre la actividad objetivadora del sujeto y la actividad objetivadora limitada del objeto, entre las interpretaciones del medio operadas por el sujeto y por el objeto.

Auto reflexivo: cuando se manejan sistemas hablantes, que ejercen una actividad objetivadora o producción de sentido del mismo nivel que la del sujeto.

Esto nos plantea el reto de innovar en la formación de sujetos en educación porque la privilegia una actitud íntegra de quién construye, que, en la actividad del conocer, lo transforma y es transformado significándose a sí; ampliando el horizonte en su mundo de vida.

El autoconocimiento en la transdisciplina permite, aceptar que la vida está presente en todas las manifestaciones incluyendo la profesional que se desenvuelve tanto en la escuela por medio del currículo, como en el mundo de vida. Esta característica alude a reconocer que el mundo es cambiante con una pluralidad de perspectivas sobre la vida, que los sujetos son diferentes en todos los aspectos, por lo tanto, se requiere la aceptación para integrar pluralidad de métodos pedagógicos, de procesos de evaluación, de estilos de aprendizaje, de inteligencias diferentes, la premisa es que la diversidad nutre a la común-unidad.

Respecto a la noción de transdisciplina, se recuperan y articulan referentes teóricos y contextuales desde el ámbito del desarrollo investigativo, se articulan a la formación académica, al análisis de innovaciones en la educación y al diálogo entre exterioridad e interioridad, que en cada experiencia de formación y tutoría se generan.

En cuanto principio metodológico, la transdisciplina tiende a estar en permanente re-estructuración y auto-análisis, adaptándose a las condiciones que provocan la necesidad de crear conocimientos. En esta visión se tiende a utilizar la simultaneidad (Zavala, 2010): Simultaneidad de escalas: Plantear problemas contingentes y trascendentes; - De tiempos: Plantear problemas inmediatos y permanentes;- De perspectivas: Conciliar visiones excluyentes y simultaneidad de contextos: Conciliar lo próximo y lo lejano; lo global y lo local.

El tiempo que se vive en el presente está ligado a la intersección de los espacios-tiempo asociados con los niveles de realidad. Se desvanecen las disciplinas, en estricto sentido, a favor de las ciencias multi-focalizadas; se transportan esquemas cognoscitivos de una disciplina a otra (migraciones de ideas); se dan nuevas articulaciones organizativas o

estructurales entre disciplinas anteriormente separadas y se deja concebir la unidad de lo separado y un sistema teórico común (Velilla, 1982).

Un acercamiento distinto a los límites de las disciplinas, es el movimiento que por sí mismo genera la fluctuación de los límites, lo que no significa que una disciplina no intercepte a otra. La transdisciplinariedad no es una abstracción idealista; hace carne en el sujeto que la construye como reflexión y la actualiza como práctica. Por esto y antes que nada, hablar de transdisciplinariedad requiere poner en primer plano al sujeto, tanto como a una concepción compleja del sujeto (Carrizo, 2004).

### Estrategias de formación

Se presentan dos experiencias de formación en la perspectiva de la epistemología de la complejidad y la visión transdisciplinaria, se han venido construyendo, revisando, reconstruyendo por más de cuatro años; a través del diseño de programas de la maestría, la asesoría de los espacios curriculares y la dirección de tesis.

Sin embargo, la transdisciplinariedad ubicada en la actitud y el pensar transdisciplinario (Carrizo, 2004), no se traducen necesariamente en la práctica integral en pensamiento y acción.

Las estrategias, tienen sustento en la relación epistemológica, la primera privilegia la relación sujeto-objeto, enfatizando el pensar en la exterioridad. Y la segunda sobre el diálogo se centra en la relación sujeto-objeto-sujeto-subjetividad. Estableciendo la primera la mirada interior-exterior y la segunda mirar al interior desde los otros, encontrando empatía, sintonía y armonía.

### **Estrategia de reconstrucción articulada como medio para el desarrollo del pensar transdisciplinar**

Al respecto esta estrategia de reconstrucción conceptual, considera estos antecedentes y propicia la formación de docentes, en un proceso auto-formativo permanente. La autoformación tiene como eje fundamental las experiencias de práctica educativa que permiten a los docentes en formación inicial o permanente construir por sí mismos los conocimientos complejos e inclusivos, en vez de enseñárselos de manera ordenada. Enseñar disciplinas separadas dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales de la profesión para la que se forman. (Sánchez, 2010)

Se asumen como premisas fundamentales en la construcción de saberes que: El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

Un profesor en su formación profesional, puede formalizar estudios de posgrado y acudir a conferencias, talleres y cursos que en apariencia pueda estar vinculados o no a su desempeño práctico en la docencia, estas formas de aprender pueden no ser congruentes con el aprendizaje que se gesta desde los contextos propios, donde el entorno social exige una participación centrada en la acción y la necesaria toma de decisiones en función de exigencias presentes, donde puede generarse una repetición del statu quo o la innovación.

Esto depende del pensamiento que utilice el profesor, que puede ser de sentido común y por lo tanto de aceptación y repetición de las conceptualizaciones donde visualiza su hacer, o desde un pensamiento más amplio centrado en la reflexión de la acción del presente, pero con visiones alcanzables de futuro; es decir, con intenciones posibles que permiten localizar desde donde se está pensando y desde allí localizar la pertinencia de sus conceptualizaciones.

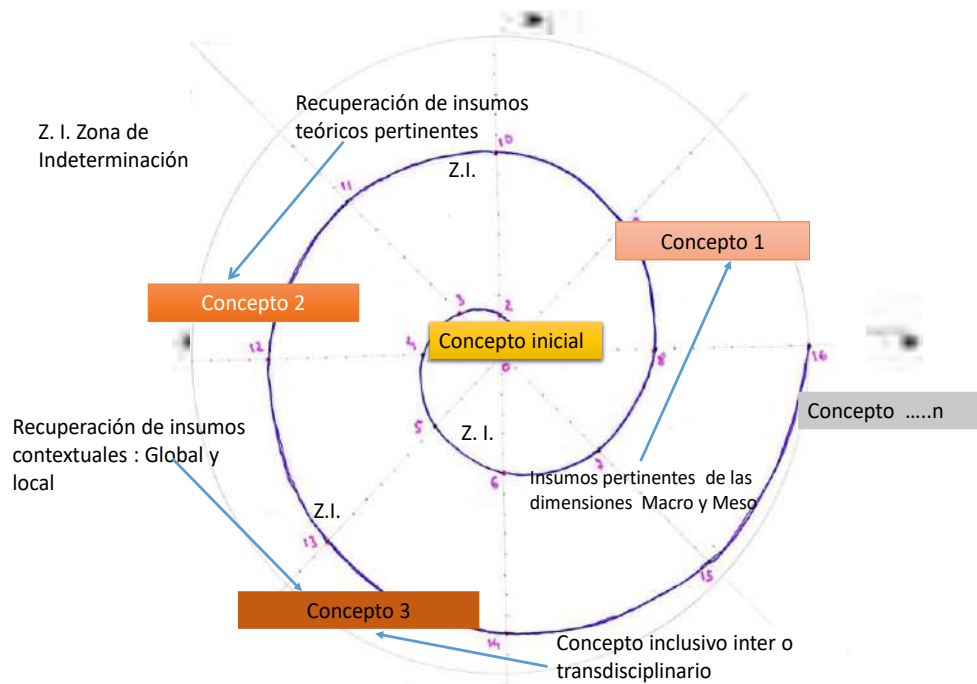
La reconstrucción conceptual articulada se desarrolla como una herramienta intelectual, realizada por el docente desde elementos significativos de su práctica por lo tanto desde contextos y tiempos específicos y desde una relación educativa establecida con sujetos concretos. Es por ello que la construcción de sus elaboraciones formales, las que paulatinamente conforman categorías que expresan la apropiación incluyente de su realidad educativa, se convierte en un espacio de autoformación.

Eso mismo significa su posibilidad de apropiación del contexto histórico particular, esto puede ser entendido como un proceso de autodefinition cultural, y su disposición a establecerse en ella es parte en la definición de escenarios. (Olivo, 2010)

Los docentes para esta reconstrucción conceptual articulada, como estrategia de formación, hacen uso de las exigencias epistemológicas de apertura y cierre, en función de apropiarse de los contenidos de indeterminación que van descubriendo desde el necesario uso de elementos de potenciación en actitud para apreciar el movimiento y la articulación entre lo global y lo local; (visión de presente-futuro) y la opción de formación).



Diagrama 1: Reconstrucción Articulada (López y Rodríguez, 2016)



Entendiendo que estos elementos de potenciación o activadores de la reflexión incluyente propia del mirar transdisciplinar, van en busca de la viabilidad de las prácticas y del conocimiento que se va construyendo y que aspira al descubrimiento de lo posible, y no a la verificación de certezas empíricas o teóricas. Son elementos que tienen como función que el sujeto se dé cuenta que posee un pensamiento incompleto, elemental, sesgado por sus creencias, certezas mitos; un pensamiento que se debe complejizar, colocándose ante sí mismo, frente a su mundo, frente a sus maneras de optar, desarrollando su discernimiento sobre las distintas alternativas que el mismo ha creado en el proceso de construir y reconstruir sus elaboraciones conceptuales.

En este sentido se considera que, para avanzar en la dirección de una formación más amplia del sujeto, que permita el distanciamiento de su contexto, requiere colocar en la base del proceso de construcción (y de la formación del sujeto) una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente. Ella es la que permitiría, en última instancia, cuestionar los límites de lo cognitivo desde una pluralidad de lenguajes que son los exigidos para distanciarse de los constructos (Zemelman, 1998).

La reconstrucción es una ampliación del razonamiento expresado en: el desarrollo de las competencias para observar, capturar, organizar y problematizar información pertinente a la práctica docente intencionada que se realiza. En la habilidad para la organización de la información, reflexionarla para que dé cuenta no solo de situaciones que requieran de explicación o de interpretación, sino sobre todo de aquellas experiencias que activen al sujeto en su pensamiento y acción para la construcción de nuevas realidades.

Esta función se puede redimensionar al menos en dos posibilidades: una se refiere a que el profesor en formación inserto en ese proceso reconstruya críticamente los conceptos clave, y por lo tanto seleccionados desde problemas de su práctica docente y/o desde procesos de investigación educativa para que construya a partir de ellas relaciones gnoseológicas, con sus prácticas educativas, sustentadas en procesos de articulación y reflexión que le lleven al descubrimiento de contenidos (saberes) inéditos que enriquezcan las nociones teóricas, experienciales y prácticas que sobre ellas se tienen, haciendo nuevas reelaboraciones, así estas nociones conforman nuevos conocimientos que pueden ser pertinentes solo para determinados contextos.

Otra a la que se le asigna mayor importancia, alude a la ampliación racional de los sujetos, ya que incide en la reelaboración de su pensamiento que va articulando nuevas y diversas expresiones del concepto, generadas al repensar la acción educativa de presente de los profesores desde visiones de futuro construidas que dan dirección y sentido a la construcción; este pensar en y desde la acción educativa permite:

- De uso de teoría, que desde una lectura crítica permita descubrir aquellos elementos no incluidos en el pensamiento común y que pueden, desde una apropiación viable, ampliar las conceptualizaciones y gestar nuevas formas de hacer la práctica cotidiana del docente.
- Desde reflexiones intencionadas individuales y/o grupales sobre el qué y el para qué se realiza una determinada acción.
- Del contexto del profesor como ámbito de discusión intersubjetiva, de aprehender a observar el aprendizaje, ya que observar es organizar y analizar la información seleccionada conformando la historia del presente desde los conceptos de interés, como una red de posibles progresiones y con trayectorias seleccionadas, lo que implica la exigencia del uso y cierre y la apertura como un medio de elaboración.

¿Por qué formar profesores en procedimientos que desarrollen su pensamiento desde su capacidad conceptual?

La formación del profesor desde la formación inicial y permanente, por la vía del aprendizaje de procedimientos críticos para su enriquecimiento conceptual, ubica estos procedimientos en los espacios de interacción con la realidad cotidiana de su práctica, de tal forma que continúen ampliando y enriqueciendo su formación al mismo tiempo que diversifican su acción docente.

La conceptualización se constituye desde las mediaciones que el profesor elabora en la relación con la realidad, esto le posibilita decodificarla, interpretarla, reconstruirla y expresarla en nuevas formas de ver, sentir, hacer y verse a sí mismo en su responsabilidad pedagógica.

El supuesto es que los procedimientos que a continuación se sugieren para el desarrollo de esta capacidad conceptual, puede proporcionarle también argumentos y criterios sobre sus procedimientos de enseñanza, como lo sostienen las actuales tendencias de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué procedimientos se vislumbran como pertinentes en estas elaboraciones?

### **Estrategia del diálogo educando-educador- contexto**

El contexto es el ámbito del diálogo en el aprendizaje con conciencia, depende de quiénes somos hoy, quiénes fuimos ayer y desde qué punto de vista vemos el mundo que nos rodea, las cosas en particular; es muy importante porque tiene un gran poder el de controlar nuestro mundo de vida y pasar inadvertido.

Los contextos controlan nuestra conducta y nuestras configuraciones mentales determinan la forma en que interpretamos cada situación de nuestro entorno. Como señala Langer (2011), muchos de los contextos que nos afectan se aprenden en los primeros años de nuestras vidas, por tanto no existe sin nosotros, es un compromiso cognitivo prematuro, una concepción mental.

La vida en los grupos con profesores y niños, los padres en la familia, en la comunidad y la sociedad, constituyen los contextos en y para un aprendizaje reflexivo, feliz, interesante, motivador, por tanto, es imprescindible estar atento a su influencia; porque los contextos existen con nosotros.

El educador y el educando son seres humanos, que asisten a un encuentro, a un diálogo formativo en el cuál el educador percibe al estudiante como un ser humano

multidimensional, física, cognitiva, social, estética, emocional y espiritualmente y tiene un propósito en una educación intencional en el mirar externo e interno de los sujetos que dialogan.

- Crear contextos de aprendizaje.
- Construir preguntas con los estudiantes.
- Indagar, como una lógica de aprender.
- Reconocer que un no saber es el punto adecuado para aprender.
- Desplegar el potencial creativo del estudiante.
- Integración del conocimiento en una presencia plena.

El educador favorece múltiples vías para aprender y evaluar valorando la diversidad; cada uno educando y educador poseen un potencial de sabiduría que es ilimitado y constituye el fundamento de nuestras vidas; en el encuentro por búsqueda de aprendizajes significativos se requiere tener esta referencia y poner atención en qué quizá la incertidumbre, la creatividad y el error sean arenas valiosas en un camino de esperanza, el reconocimiento de la identidad y la naturaleza del potencial y capacidades por descubrir.

Vivir experiencias pertinentes en valores en el aula, en la escuela, en la familia y con los amigos como la interdependencia, la cooperación, la confianza, la fraternidad, la concordia, la paz, el amor universal, la compasión, la generosidad y la responsabilidad son experiencias de sentido de vida.

La capacidad de responder inteligente y correctamente a los retos, la espiritualidad como orden interno y un sentido de pertenencia que nos hace genuinos, el respeto, la libertad y la humildad son expresión de haber interiorizado prácticas de convivencia en valores.

El educador es altamente sensible con las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo altamente consciente de los retos y las posibilidades que el mundo ofrece a este estudiante específico, en este momento y en este lugar (Miller, 1999).

Es un facilitador en la interdependencia educando y el mundo, cuestiona a los educandos sobre el significado de las cosas y reconoce la dialéctica entre libertad y estructura. Es decir, el diálogo significativo entre el aprendizaje, la escuela y una participación atenta entre grupo.

## Resultados y conclusiones

Se expresan en la atención de cuatro generaciones de maestría: dos generaciones de egresados y dos en proceso de formación; de los egresados ya se tienen 8 titulados y otros están en lectura y revisión. Se está en proceso de evaluación y se tiene previsto un análisis de los informes de investigación con los cuáles se titularon.

Se tienen resultados de investigaciones con los maestrantes, elaboradas por los asesores o equipos, se puntualizan algunas de las temáticas abordadas en las publicaciones siguientes.

- El colectivo transdisciplinario: Un lugar para el diálogo y la reconstrucción de una identidad docente. Una experiencia en desarrollo. Camargo, Cíntora Eréndira.
- Elementos potenciadores en la formación del sujeto. Gómez Martínez Rubén.
- La identidad profesional e integral/holista en profesores de educación básica. González Ornelas, Virginia y Francisca Ortiz Rodríguez.
- Formación docente auto-reflexiva: Una visión optimista. López Valdovinos Martina
- Hacia una identidad docente en la perspectiva de la transdisciplinariedad. (Camargo, González y otros, 2016).

La gratitud como valor trascendente en la formación de formadores. Estudio diagnóstico en docentes que asisten a la maestría en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Camargo, Eréndira, López, Martina y Saavedra, Manuel. Presentada en la Red Iberoamericana de Calidad de la Educación Superior. RIAICES. Universidad del Bio Bio. Chillán, Chile., 2,3 y 4 de noviembre de 2017.

El diseño curricular de la maestría en docencia transdisciplinaria, considera a la investigación educativa como recurso para construir una docencia como espacio de análisis, discusión, confrontación y cambio.

Los educadores debemos relacionarnos con los estudiantes con una mente abierta, inquisitiva, un corazón amoroso y una comprensión sensible del mundo. Cada niño, adolescente y joven crecen desplegando sus posibilidades y potencialidades y en cada etapa escolar requiere del apoyo pertinente, del ambiente y relaciones propicias para su formación.

De estas interacciones entre el educador, el estudiante y su contexto; se elaboran significados, el diálogo genera sentido, mundo de vida. La educación es un espacio privilegiado para la transformación en las relaciones interpersonales, el aprender a aprender, el aprender a convivir, a ser felices y a expresar gratitud y sobre todo nos

movemos en un cúmulo de información y de conocimiento, en dónde el autoconocimiento y el de los otros está prácticamente ausente; se ve reflejado en los problemas en la convivencia familiar en las escuelas, en instituciones de diferentes ámbitos, lo observamos en la ciudad o las poblaciones. En síntesis, la transformación y el cambio están siendo el signo de este momento histórico.

## Referencias

- Camargo, González y otros. (2016). *Identidad y formación docente. Conceptos en reconstrucción desde una perspectiva transdisciplinaria*. Chihuahua, Chih.: Aldea Global.
- Carrizo, L. (2004). <http://www.unesco.org/most>. Obtenido de UNESCO, programa Most.
- Escuela Normal Superior de Michoacán. (2013). *Diseño curricular de la Maestría en docencia transdisciplinaria en educación básica*. Morelia, Michoacán. México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Escuela Normal Superior de Michoacán. (2013). *Diseño curricular. Maestría en docencia transdisciplinaria en Educación Básica*. Morelia, México: ENSM.
- Escuela Normal Superior de Michoacán. (2013). *Maestría en docencia transdisciplinaria en educación básica*. Morelia, Mich., Méx.: ENSM.
- Ibáñez. (2004). <http://www.unesco.org/most>. Obtenido de UNESCO.
- Langer, H. (2011). *Atención plena*. Obtenido de [www.thesauro.com/imagenes/39884-20.pdf](http://www.thesauro.com/imagenes/39884-20.pdf)
- Miller. (1999). *Ejercicio clínico y Espiritualidad*.
- Morín, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación (Vol. I)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Cisión.
- Nava, Saavedra y otros. (2017). *Herramientas metodológicas de la investigación*. México: Colección Gestión escolar.
- Nicolescu, B. (1996). *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco, Mónaco: Ediciones Du Rocher.
- Olivo, J. (2010). *La formación, un reto de la articulación conceptual*. Fuente.
- Rivilla, Nava, Saavedra. (2017). *Gestión, liderazgo y gobernanza. Construcciones, deconstrucciones y retos en educación obligatoria*. México: Miguel Carranza, editor.
- Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. México, México: PAX.
- Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. México, D.F.: Pax México.
- Sánchez, R. C. (2010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Educación, 21.

Velilla, M. A. (1982). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiana de Fomento a la Educación Superior / UNESCO/ Corporación para el Desarrollo Complexus.

Zavala, L. (2010). Transdisciplinariedad. Principios Generales. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. México: Anthropos-CRIM.



# FORMACIÓN DE VALORES EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE EDUCACION ESPECIAL

Stalin Santos Murga  
leossm20@hotmail.com  
Lucrecia Mondragón Sosa  
luckymondragon@gmail.com  
Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano".

## RESUMEN

En nuestra sociedad el ser humano se encuentra bombardeado por diversos estímulos y distintos "modelos" que lo influyen y lo confunden y esto genera en su actuar comportamientos inadecuados y poco tolerantes para vivir en comunidad. Esto se refleja en los niveles de violencia que se observan en los diferentes ámbitos. Ante esto además de hablar de distorsión o carencia de valores se tendría que decir que también hay una crisis en la formación de valores, ya que los diferentes medios y modelos, como son los padres, sociedad, iglesia, televisión, cine, publicaciones, etc., que tendrían que ser los ejes principales de este proceso, no han sido los modelos consistentes para tal fin, lo que se observa en niveles elevados de violencia y de incidencias de riesgos psicosociales para nuestros adolescentes principalmente.

En este sentido los estudiantes de la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano" no están ajenos a estas circunstancias, por lo que en el presente estudio nos proponemos argumentar porque es necesario favorecer la formación de valores en nuestros estudiantes, este análisis lo realizaremos desde diferentes perspectivas: psicológica, sociológica y pedagógica para así favorecer la estructuración de un proceso metodológico de formación de valores en los estudiantes.

## Palabras clave

Valores, formación, estudiantes, educación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Fundamentación Psicológica

La formación de valores es un proceso de desarrollo moral de la personalidad en el que se integra de forma coherente el contenido axiológico en todas sus dimensiones ideológicas tales como: política, jurídica, estética, filosófica, religiosa y científica. El concepto de desarrollo moral de la personalidad es utilizado fundamentalmente por los psicólogos que han profundizado en el estudio de este complejo proceso, teniendo en cuenta las características psicológicas de las edades en su evolución, y el proceso del aprendizaje de los conocimientos en su interacción con la estructuración del juicio moral.

El enfoque psicoanalítico consideraba que las normas y valores sociales se interiorizan, a partir del principio de la realidad, que es la identificación de una instancia

de la estructura de la personalidad llamada súper-yo. El súper-yo tiene la función de control, de regulación de los impulsos que emanan de lo instintivo del hombre y cuya satisfacción debe realizarse de acuerdo a las exigencias sociales, a las normas aceptadas socialmente, por lo que los valores cumplen básicamente, para esta teoría, una función de regulación de la conducta social.

En este enfoque los valores tienen una función represiva y adaptativa del individuo con respecto a una sociedad "amenazante", limitando su desarrollo a etapas iniciales de la vida del individuo.

El conductismo reduce los valores morales a su expresión o componente conductual, define que la formación de valores no es más que un proceso de aprendizaje de conductas morales sucesivas, a partir de los mecanismos de recompensa y castigo que actúan como reforzadores de dichas conductas, a través de un proceso de condicionamiento, donde los elementos o componentes de carácter interno, subjetivos del individuo, no juegan un papel en el proceso de conformación de los valores.

La teoría marxista, define que el hombre es el productor de valores en tanto crea la riqueza material y espiritual, que, a su vez, se constituye en fuente de su desarrollo. Además, centra especial interés en el carácter histórico-social del papel de la actividad y del lenguaje en el proceso de desarrollo psicológico del hombre, considerando como valor todo aquello creado por el individuo, tanto de carácter material como espiritual, en lo que se reconoce y a la vez se reproduce (Tobón, 2014).

### **Fundamentación Sociológica**

De acuerdo con el paradigma filosófico dialéctico materialista, los valores son una manifestación subjetiva de las condiciones materiales de su existencia, o sea su situación socioeconómica, posición de clase, medio familiar, calidad de vida, las que generan en el individuo las necesidades, los intereses motivos e intenciones de sus relaciones, de su actuación en buena medida aportan la modalidad de la significación social positiva o negativa que tienen los hechos o fenómenos para la sociedad y para el propio individuo (Chacon Arteaga, 2000).

Los valores de la sociedad y del individuo expresan las condiciones y características de la época en cada período histórico concreto por ello tienen un carácter cambiante, movable, varían de una época a otra, de una región a otra en su contenido específico de manifestación.

Los valores expresan un tipo de significación social positiva de ciertos hechos u objetos de la realidad, que reafirman el progreso social y el perfeccionamiento constante del ser humano, este significado está permeado por la posición social que ocupan los individuos y de sus intereses generales los que están profundamente marcados por lo clasista.

### **Fundamentos Pedagógicos**

La educación es un proceso de desarrollo integral (biopsicosocial espiritual) y no una simple transmisión de datos y conocimientos, juega un papel de gran importancia en el desarrollo de la conciencia y, por ende, en la formación de valores. Facilita el proceso de aprendizaje significativo y con éste el desarrollo integral, abarcando todas las dimensiones humanas, así como promover la afirmación de la vida en todas sus formas.

En el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors 1996), se proponen cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

En el aprender a conocer, se buscará ofrecer una cultura general lo suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en ciertas áreas de interés particular. El aprender a hacer tiene como finalidad desarrollar una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Mientras que el aprender a convivir, integra la comprensión del otro y la percepción de las diversas formas de interdependencia; las habilidades para aprender a manejar el conflicto y las habilidades de comunicación, así como la tolerancia y el respeto por el pluralismo, se convierten en valores centrales desde esta perspectiva.

El autoconocimiento, la responsabilidad personal y desarrollar la capacidad de juicio y autonomía, constituyen los medios para aprender a ser y lograr un desarrollo pleno de la personalidad particular de cada educando.

La persona es educable a lo largo de su existencia. Y por supuesto que el desarrollo perfectivo es un elemento común a todas las acepciones y definiciones sobre educación. Cuando se plantea un proyecto relacionado con la educación, se parte necesariamente de un concepto de ser humano explícito o implícito, consciente e inconsciente. Cualquier acción educativa contribuye a la formación de valores, sin embargo, los valores en el plano interno de los sujetos no se construyen o se aprenden de igual forma que los conceptos o conocimientos científicos (Asencio de Garcia, 2014).

El trabajo metodológico a nivel profesional, debe propiciar que las diferentes disciplinas que intervienen en la formación del estudiante determine con qué contenidos, métodos o procedimientos, cumplen con los objetivos propuestos en cada año escolar.

Según (Frankl, 1996) las finalidades de la educación se enuncian como:

- El crecimiento integral de la persona en sus dimensiones, espiritual, moral, psíquica, social, física e intelectual.
- El conocimiento propio como un ser con posibilidades, carencias y limitaciones, para descubrirse, comprenderse, aceptarse y tener una imagen positiva de sí mismo.
- Despertar en la persona la responsabilidad sobre sí misma, como un ser que construye, que se hace a sí mismo y que es capaz de auto elevar su propio crecimiento y desarrollo.
- El sentido de identidad y pertenencia para que la persona sea capaz de encontrar satisfacciones en su propia vida, en su trabajo y en sus compromisos ante la sociedad.

### **Enfoque Humanista**

El enfoque humanista puede aportar desde los planes y programas de estudio un conjunto de conocimientos, sentimientos, habilidades, valores, métodos y procedimientos, los cuales le permitirían al estudiante, maneras de relacionarse entre sí y de comportamiento ante su realidad, con una profunda sensibilidad humana, donde él se conciba como un componente destacado dentro del sistema de valores espirituales e ideológicos que orienten su actividad transformadora en la vida diaria.

Este enfoque permearía a toda la concepción del diseño curricular y extracurricular estrechamente vinculados entre sí, así como a los contenidos, métodos y medios de enseñanza de los programas, y sobre todo a los docentes que facilitan y coordinan el proceso formativo.

## **El Sistema mexicano de formación inicial y la Licenciatura en Educación Especial**

La formación inicial de docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación especial) en México, se imparte en las escuelas normales. Esta formación está regida por los planes y programas de estudio de carácter nacional que proporciona la Secretaría de Educación Pública (Ochoa, 2012). El estudio de la licenciatura se hace durante ocho semestres en donde los primeros seis se realizan mediante actividades principalmente escolarizadas y los dos restantes en condiciones de práctica docente.

En el plan de estudio de la Licenciatura en Educación Especial 2004, se enuncia como propósito central que el estudiante adquiriera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores.

Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: todos deben lograrse y la secuencia en que se mencionan no obedece a un orden de importancia. Algunos, como el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el Plan de Estudios; otros, como los relativos a las habilidades intelectuales o a la identidad profesional y ética, se promoverán a través de los diversos estilos y formas de enseñanza que se utilicen en el conjunto de los estudios (SEP, 2004).

De acuerdo con el mapa curricular, al cursar cada asignatura el estudiante en coordinación con el docente: analizan contenidos y conceptos particulares de la educación especial, o conocimientos científicos, históricos o pedagógicos afines que sirven para impulsarla, se desarrollan habilidades para la detección de las necesidades

educativas especiales, y se desarrollan habilidades intelectuales y competencias didácticas para brindar respuesta educativa a las necesidades educativas especiales que presenten niños y adolescentes con o sin discapacidad.

## Metodología

El estudio que se realizó se basó en el enfoque mixto, considerado así porque combina los enfoques cuantitativos y cualitativos en diferentes situaciones y por lo tanto oscilara entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo.

El proceso de este enfoque de investigación se realiza a partir de una revisión constante de la literatura para tener un análisis desde diferentes perspectivas del fenómeno a investigar y de esta manera favorecer una propuesta de un modelo alternativo de formación de valores para los estudiantes.

A pesar de considerar aspectos cualitativos como las experiencias y percepciones de los participantes, el estudio se tendrá que apoyar de instrumentos o pruebas estandarizadas, lo que permitirá sistematizar y analizar la información.

Para este estudio se eligieron a todos los alumnos inscritos, que cursan el segundo grado de la Licenciatura en Educación Especial de la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano", sus edades oscilan entre los 18 y 20 años, solo son 2 hombres y , con intereses por compartir experiencias de vida a través de las redes sociales como el Facebook, whatsapp, instagran, actividades sociales y de diversión así como socio culturales que se realizan en la Institución, también demuestran cierto interés en algunas temáticas relacionadas con su formación como el conocimiento de casos de discapacidad intelectual a través de videos o películas.

Poseen conocimientos sobre diversas temáticas relacionadas a la atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual en los diferentes niveles de educación básica, así como de la atención a la diversidad. Desarrollan habilidades para la integración diagnóstica, planeación y aplicación de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad intelectual. Demuestran valores que traen desde sus familias de cortesía y respeto a sus docentes y algunos de empatía y solidaridad con sus pares.

## Desarrollo y discusión

Después de analizar las diferentes aportaciones teóricas en confrontación con la realidad que se vive en nuestra Escuela Normal podemos enunciar las siguientes consideraciones. El análisis se realizó a partir de los siguientes indicadores:

- Planes y programas de estudio de la LEE.
- Enfoques y concepción de la formación profesional del LEE
- Enfoques y métodos para el trabajo con la formación de valores.

Una vez definidos los indicadores se aplicó una encuesta a estudiantes (ver anexo 1). Del total de los estudiantes encuestados 21 refieren que la familia juega un papel importante en la formación de los valores de sus hijos y que la escuela vendría a complementar esta formación.

Por su parte 4 coinciden en que la escuela es la mayor responsable de formar valores en los alumnos, porque no todas las familias poseen el conocimiento y la preparación de cómo hacerlo.

De estas respuestas se infiere que los alumnos no están conscientes de la importancia de la relación escuela familia para llevar un trabajo vinculado entre estos dos agentes educativos.

Así también la mayoría (22) manifiesta que el docente es un modelo ético en su formación profesional y que por lo tanto sí tiene mucha responsabilidad en la transmisión de valores en el contexto escolar, mientras que 3 manifiestan que el docente tiene poca relevancia como modelo ético en su formación profesional.

En la entrevista aplicada a los padres de familia (ver anexo 2) se constató que la mayoría de ellos (19) coinciden en que la escuela es la mayor responsable para la formación de valores actitudinales en los alumnos, refieren además que la sociedad actual no constituye un buen modelo a seguir en la formación de valores actitudinales por lo que insisten en que es la escuela la que debe desarrollar un mejor trabajo desde cada una de las asignaturas que reciben los alumnos en su formación profesional.

Una minoría (6) si reconoce que los padres tienen que asumir la responsabilidad en la formación de valores actitudinales de los alumnos, así también coinciden que en la sociedad actualmente no hay buenos modelos a seguir al respecto de este proceso de formación de valores.

En la revisión documental realizada se comprobó que no aparece de forma explícita cómo trabajar la formación de valores actitudinales desde los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Especial, se observa en ellos una ligera alusión en la temática referida de la asignatura: Bases Filosóficas de la Educación, además en la materia Propósitos y Contenidos en la Educación Básica I y II, el estudiante encuentra la temática de la formación de valores cívicos y éticos, no actitudinales pero no obtiene orientaciones y precisiones de cómo trabajar con este contenido.

### Resultados y conclusiones

Sin duda en nuestros estudiantes hace falta una formación en valores desde los programas de estudio en donde se problematicen y se cuestionen los rasgos éticos que el docente debe demostrar en su desempeño profesional y por lo tanto vayan configurando un nuevo perfil profesional del docente que se requiere en la sociedad actual.

Así también es importante fortalecer desde la parte teórica, vivencial, vocacional y actitudinal, modelos congruentes de valores en los docentes de nuestra Escuela Normal, para favorecer una plena identificación de los estudiantes hacia sus maestros.

Es por esto que a partir de estas reflexiones identificamos la necesidad de diseñar un modelo alternativo de formación de valores en nuestros estudiantes y docentes, considerando muchas de las premisas enunciadas en este ensayo, ya que tendría que ser desde diferentes perspectivas y visiones teóricas.



## Referencias

- Aranda Barradas, J. S., & Salgado Manjarrez, E. (2005,). "La formación de valores en el ser humano", en Revista de Innovación Educativa, vol. 5, núm. 28., pp. 33-43.
- Arango Tobon, O. (2014). "Formacion academica, valores, empatia y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios", Revista de la Educacion Superior, pp 89-105.
- Asencio de Garcia, L. (2014). "Educar en valores: misión del logoterapeuta", Revista Mexicana de Logoterapia, pp. 35-50.
- Bojalil Parra, S. (2003). Los valores en la educación, Reencuentro, pp. 95-96.
- Chacon Arteaga, N. (2000). "Humanismo y valores en la formacion del profesional de la educación, el componente humanista y la formación de maestros cubanos", Revista de Ciencia y Sociedad, pp. 490-533.
- Estrada Molina, O. (2012). "El profesor ante la formacion de valores. Aspectos teóricos y prácticos. Teoria de la Educación, pp. 240-267.
- Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.
- Gómez Vera, G., Vidal Hurtado, J., Fawaz Yissi, J., & Ysern de Arce, J. L. (2002). Valores y formación docente. Horizontes Educativos, núm. 7, , pp. 23-29 .
- SEP (2004). Plan de Estudios 2004, licenciatura en Educación Especial. México D.F.: SEP.

# PROYECTOS DE ENSEÑANZA SOCIOFORMATIVOS: TEORÍA Y METODOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN NORMAL

José Manuel Vázquez Antonio  
Jennifer Vázquez Antonio  
profesorjosemanuel@gmail.com  
jenit1976@gmail.com  
Leticia Gallardo Montiel  
lety\_gm@hotmail.com  
Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Panotla, Tlaxcala.  
Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, Amilcingo, Morelos.

## RESUMEN

Propósito: explicar los ejes clave de los Proyectos de Enseñanza desde el enfoque socioformativo, como estrategia para fortalecer los procesos de práctica docente y el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de Educación Normal. Metodología: se realizó un estudio documental siguiendo algunos ejes de la cartografía conceptual con apoyo de fuentes documentales oficiales y científicas consultadas en bases de datos como Google Académico, IRESIE, Redalyc y Science Direct. Desarrollo y discusión: el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de la SEP y el Modelo de evaluación del desempeño docente del INEE (2017-2018), traen consigo nuevos paradigmas para la formación inicial y continua del profesorado mexicano. Ante ello, la DGESE ha promovido acciones colaborativas con el colectivo docente normalista, para el rediseño del plan y programas de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofertan en las Escuelas Normales. Resultados: se presenta el concepto, características, metodología y ejemplificación de los proyectos de enseñanza socioformativos para ser aplicados en la formación inicial docente normalista. Conclusiones: se sugiere promover e implementar estudios empíricos en las escuelas normales para determinar la pertinencia, mejora e innovación de la estrategia propuesta.

## Palabras clave

Enfoque socioformativo, educación normalista, estrategias de aprendizaje, evaluación de profesores, formación profesional.

## Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación Pública (SEP), está por poner en marcha el Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017a). De forma paralela, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha venido aplicando el Modelo de evaluación del desempeño de docentes y directivos de educación básica (INEE, 2017). La SEP y INEE, han publicado documentos oficiales, normativos y de orientación académica para realizar los procesos de evaluación: a) Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos

Docentes en Educación Básica (SEP, 2017b); b) Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica (SEP, 2017c); b) Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Preescolar y Primaria (SEP, 2017d; 2017e).

Derivado de lo anterior, la Educación Normal ha venido realizando reformas y ajustes en sus planes y programas de estudio con la intención de lograr la articulación con el Nuevo Modelo Educativo. Sin embargo, a pesar de las adecuaciones curriculares que se están realizando por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de manera conjunta con docentes representantes de las diferentes escuelas normales del país, se considera muy necesario que los procesos de formación de los estudiantes normalistas, dentro del trayecto de práctica profesional, sean congruentes con los procesos de evaluación del desempeño docente. Por ello en el presente trabajo se tiene como propósito central, presentar aspectos teóricos y metodológicos de los Proyectos de Enseñanza desde el enfoque socioformativo para que sirvan como un referente que contribuya a fortalecer la práctica docente y profesional de los futuros docentes.

### **Socioformación: enfoque educativo latinoamericano para innovar la Educación Normal en el marco de la sociedad del conocimiento**

El planteamiento teórico-metodológico del enfoque socioformativo fue propuesto a finales de los años noventa por Tobón (2001, 2002, 2004a); desde entonces y hasta la fecha, la socioformación ha hecho aportaciones teóricas y metodológicas en México y otros países de Iberoamérica, para la formación integral de las personas. La base epistemológica sobre la que se ha construido el enfoque socioformativo es la teoría del Pensamiento Complejo, creada y promovida por Morín (1994, 1996, 2000; González, 1997). De igual forma el enfoque socioformativo retoma aportaciones del humanismo, la quinta disciplina, el socioconstructivismo, entre otros; para integrarlos e innovarlos a través de desarrollos teóricos, conceptuales y estrategias didácticas de alto impacto para los diversos contextos de latinoamérica y la complejidad de la sociedad del conocimiento (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015a).

En el marco de la sociedad del conocimiento (Drucker, 2000), las prácticas docentes tradicionales centradas en abordaje de contenidos, técnicas expositivas de los profesores, memorización mecanizada de información y evaluación con pruebas o exámenes para medir la información retenida; ha perdido pertinencia. En otros momentos históricos como los de la sociedad feudal e industrial, si fueron pertinentes, sin embargo, en el contexto actual la información y contenidos están cada vez más accesibles por diferentes medios y ya no es necesario guardarlos en la mente. Para transitar de una docencia tradicional hacia una docencia innovadora, es indispensable considerar nuevos enfoques y propuestas de formación integral que consideren el contexto histórico, social, cultural, ambiental, económico y tecnológico que se está viviendo actualmente.

Algunas de las estrategias didácticas socioformativas para la formación y evaluación integral de los estudiantes son: Proyectos Formativos (Tobón, Cardona, Vélez, y López, 2015b), Trabajo Colaborativo (Tobón y Vázquez, 2015; Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez y Guzmán, 2017) y las rúbricas socioformativas (Hernández, Tobón y Rosas, 2016; Tobón, 2017a). Con estas y otras estrategias, la socioformación ha impulsado la innovación docente mediante la construcción de nuevo paradigma docente: la docencia socioformativa (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014) en donde se proponen procesos de formación y evaluación a partir de las dinámicas y retos personales y sociales, considerando el ambiente. Mediante la docencia socioformativa se busca que los estudiantes aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de manera colaborativa, con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento mediante proyectos (Tobón, et al., 2015b), la gestión del conocimiento en diversas fuentes, co-creación de saberes y el desempeño metacognitivo (Tobón, 2014a).

A través de la implementación de estrategias didácticas desde la socioformación, se busca avanzar hacia procesos de formación integral en la educación normal, donde los profesores normalistas y sus estudiantes; se consoliden como profesionales y ciudadanos líderes, con un sólido proyecto ético de vida, que trabajen de forma colaborativa, sean emprendedores, gestionen y co-creen el conocimiento y desarrollen las competencias necesarias para resolver los problemas de su contexto con una visión global a través de proyectos interdisciplinarios (Tobón, 2012a, 2012b, 2014a). Todo lo anterior, con la meta central de afrontar los retos que implica actualmente el quehacer docente y la Educación Normal en el marco de la sociedad del conocimiento (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015c).

## Metodología

El enfoque de investigación fue cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El tipo de estudio fue documental (Pinto y Gálvez, 1996), centrado en el análisis de fuentes documentales oficiales de la SEP e INEE y fuentes documentales científicas en bases de datos tales como: Google Académico, IRESIE, Redalyc, Scielo, Science Direct, entre otras. El criterio de búsqueda, selección y análisis de los documentos fue a partir de que abordaran los siguientes temas clave: nuevo modelo para la educación obligatoria, evaluación del desempeño docente del INEE, socioformación y proyectos de enseñanza.

## Estrategia de investigación

El estudio documental se apoyó en la cartografía conceptual que fue propuesta por Tobón (2004b, 2015a) con el fin de orientar, analizar, construir y sistematizar el conocimiento actual en torno a algún concepto, teoría y/o metodología. Esta estrategia metodológica fue creada desde la socioformación, propone ocho ejes de análisis y se basa en los mentefactos conceptuales. Existen estudios empíricos que demuestran el impacto y pertinencia de dicha estrategia en la gestión y co-creación del conocimiento (Ortega, Hernández y Tobón, 2015). En la tabla 1 se describen los ejes de análisis.

Cabe aclarar que, de los ocho ejes de análisis presentados, en la presente investigación se consideró desarrollar únicamente cuatro ejes: noción, caracterización, metodología y ejemplificación en torno a los proyectos de enseñanza desde la socioformación. Lo anterior con la intención de promover la aplicación de la estrategia en el contexto de las prácticas docentes y profesionales en la Educación Normal.

**Tabla 1. Ejes de análisis de la cartografía conceptual que se abordan en torno a un concepto, teoría y/o metodología.**

<b>EJE DE ANÁLISIS</b>	<b>PREGUNTA CENTRAL</b>
<b>1. Noción</b>	¿Cuál es la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual del concepto o teoría?
<b>2. Categorización</b>	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto o teoría?
<b>3. Caracterización</b>	¿Cuáles son las características centrales del concepto o teoría?
<b>4. Diferenciación</b>	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto o teoría?
<b>5. Clasificación</b>	¿En qué subclases o tipos se clasifica el del concepto o teoría?
<b>6. Vinculación</b>	¿Cómo se vincula el del concepto o teoría con otras teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categorización?
<b>7. Metodología</b>	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del concepto o teoría?
<b>8. Ejemplificación</b>	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto o teoría?

Fuente: elaboración propia con datos de Tobón (2004b, 2015a)

## Desarrollo y discusión

A continuación, se describen los cuatro ejes clave en torno a los Proyectos de Enseñanza Socioformativos:

1. Noción ¿Cuál es la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual de los proyectos de enseñanza?

Para analizar la etimología del concepto “Proyectos de Enseñanza Socioformativos”, es necesario abordar cada una de las tres palabras que lo componen: a) Proyectos; b) Enseñanza; y c) Socioformación.

La palabra “proyectos” proviene del latín *proiectus* que significa: proyectado, su definición académica es: diseño o pensamiento de ejecutar algo. La palabra “enseñanza” se define académicamente como: a) Acción y efecto de enseñar; b) Sistema y método de dar instrucción (RAE, 2018). Por su parte, la palabra “socioformación” se estructura de dos términos: “sociedad” y “formar”, el término “sociedad” viene del latín *sociĕtas, -ātis*, académicamente se define como: agrupación natural o pactada de personas organizada para cooperar en la consecución de determinados fines (RAE, 2018). El término “formar” por su parte, viene del latín *formāre* y se refiere a criar, educar, adiestrar. Adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral (Tobón, et al., 2015a).

Una vez revisada la etimología del concepto, se muestra una parte del desarrollo histórico de los proyectos de enseñanza. El trabajo por proyectos en educación tiene su origen en las aportaciones de Kilpatrick (1918) y su *project method*, desde entonces se han implementando en diversos países y niveles educativos. En la educación normal el trabajo por proyectos se ha planteado como estrategia de aprendizaje desde los acuerdos 649, 650, 651 y 652, por los que se establecen los planes de estudio para la formación de maestros de primaria, preescolar, primaria intercultural bilingüe y preescolar intercultural bilingüe, respectivamente (DOF, 2012a, b, c, d).

En la socioformación, este tipo de estrategia se ha configurado como: Proyectos Formativos (Tobón, 2013, 2014b; Tobón, et al., 2015b) y actualmente existen diversos estudios empíricos sobre el impacto positivo que ha tenido en la formación de estudiantes de distintos niveles educativos en el contexto nacional e internacional (véase: Cardona, Vélez y Tobón, 2016; Parra, Tobón y López, 2015).

Respecto a las definiciones actuales y formales desde la perspectiva oficial y la socioformativa, se encontró lo siguiente:

Para la SEP, el proyecto de enseñanza consiste en la elaboración una planeación didáctica, su ejecución y la reflexión que hace en torno a su quehacer docente durante la puesta en marcha del proyecto. Su principal objetivo es adquirir información sustancial que favorezca una valoración auténtica y formativa del desempeño docente (SEP, 2017d; 2017e). Por su parte, la socioformación concibe a los proyectos de enseñanza como un conjunto de actividades concatenadas sistemáticamente para dar solución a un problema del contexto previamente diagnosticado, interpretado y argumentado por el docente y los estudiantes. Resultado de la solución colaborativa del problema, se deben obtener evidencias y/o productos significativos que demuestren el logro de aprendizajes clave, el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento complejo. En suma, con los proyectos de enseñanza socioformativos se debe lograr el beneficio personal de los estudiantes, la contribución en el contexto social y el desarrollo profesional del docente (Tobón, 2017b).

1. Caracterización ¿Cuáles son las características centrales de los proyectos de enseñanza socioformativos?

Las características encontradas hacen referencia a los momentos y/o componentes de los proyectos de enseñanza de la SEP y los Socioformativos. En la tabla 2 se describen sintéticamente los componentes oficiales; en la tabla 3 se muestran los ejes clave que se proponen desde la socioformación.



Tabla 2. Momentos del proyecto de enseñanza de la SEP

Proyecto de Enseñanza del Personal Docente de Educación Primaria y Preescolar	
<b>1. Elaboración del diagnóstico y de la planeación didáctica</b>	Diagnóstico del grupo y una planeación didáctica, lo cual servirá para contextualizar y ser el referente para su análisis. Para el desarrollo de este momento, el personal evaluado se orienta con enunciados conocidos como tareas evaluativas
<b>2. Intervención docente</b>	Como producto de su intervención, se deberán seleccionar tres evidencias considerando lo siguiente: que den cuenta de la organización que hizo, de la estrategia de evaluación que utilizó y de la retroalimentación proporcionada a sus alumnos
<b>3. Elaboración de texto de reflexión y análisis de su práctica</b>	Texto de análisis y reflexión sobre su práctica, en el marco del Proyecto de Enseñanza del Personal Docente de Educación Primaria y Preescolar. Su desarrollo será orientado por tareas evaluativas.

Fuente: elaboración propia con datos de la SEP (2017d; 2017e).

Tabla 3. Ejes clave de los Proyectos de Enseñanza Socioformativos

Eje clave	Definición
<b>1. Planeación</b>	Consiste en establecer como va a ser el proceso de formación, determinando las metas, el problema y las actividades clave de aprendizaje y evaluación.
<b>2. Ejecución</b>	Es aplicar el proyecto con los estudiantes, sistematizar las evidencias, evaluarlas y mejorarlas de manera continua.
<b>3. Socialización</b>	En este eje se comparten los avances de las evidencias, los logros y aspectos a mejorar del proyecto con los pares, las familias y la sociedad.
<b>4. Argumentación</b>	Consiste en explicar los logros y limitaciones del proyecto, como también los resultados del aprendizaje en los estudiantes, en función del modelo educativo, el currículo y el contexto.

Fuente: elaboración propia con información de Tobón (2017b).

2. Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de los proyectos de enseñanza?

Antes de describir los elementos metodológicos que se sugieren para la aplicación de Proyectos de Enseñanza Socioformativos, se presentan algunos aspectos a tener en consideración para aplicar la estrategia en las practicas docentes y profesionales de educación normal (Tabla 4 y 5). Posteriormente en la tabla 6 se describen las acciones metodológicas clave.

**Tabla 4. Aspectos a tener en cuenta en la implementación de los proyectos de enseñanza**

Aspecto	Descripción
<b>Duración</b>	Los proyectos pueden durar como mínimo dos o tres sesiones de clase. El tiempo asignado a cada sesión puede determinarse de acuerdo con el número de horas establecido en currículo oficial.
<b>Participantes</b>	En el proyecto de enseñanza se deben considerar diversos actores que participan, tales como: estudiantes, docentes, directivos, familia, comunidad y organizaciones (institucionales o civiles).
<b>Recursos</b>	Es fundamental que las instituciones educativas donde se van a realizar los proyectos de enseñanza, cuenten con los recursos necesarios para garantizar que se implemente con éxito. Algunos recursos mínimos necesarios pueden ser: libros de texto, biblioteca escolar con acervos diversos, bases de datos, acceso a internet, etc.
<b>Metas curriculares</b>	Los proyectos de enseñanza están enfocados en el logro de metas curriculares solo que, desde la socioformación, se deben movilizar los saberes en la solución de problemas del contexto. De esa forma se garantiza que los estudiantes logren desarrollar sus aprendizajes y las metas que el currículo oficial establece
<b>Articulación de asignaturas y/o contenidos.</b>	Un proyecto de enseñanza puede abordarse desde una sola asignatura, sin embargo, en el enfoque socioformativo se busca promover de manera progresiva la articulación de dos o mas áreas del conocimiento para resolver el problema planteado en el proyecto. Esto es fundamental para cumplir con el principio hologramático del pensamiento complejo.

Fuente: elaboración propia con información de Tobón (2017b).

Tabla 5. Recomendaciones para implementar los proyectos de enseñanza

Recomendación	Descripción
<b>Trabajo colaborativo</b>	Para iniciar con la planeación del proyecto de enseñanza es muy importante generar un buen ambiente de trabajo y una organización colaborativa entre pares docentes y pares estudiantes. Para ello se pueden apoyar de alguna metodología de trabajo colaborativo que establezca roles y actividades clave de cada rol, de esa forma el trabajo es más organizado y se logra la sinergia para sacar el proyecto adelante.
<b>Planeación</b>	Se sugiere iniciar con metodologías sencillas de planeación cuando no se tiene la experiencia necesaria. Lo importante es iniciar a experimentar a través del empleo de metodologías y con el uso de un formato flexible de planeación que integre los aspectos curriculares, el problema del contexto, las evidencias o productos, la vinculación y la secuencia didáctica con acciones pedagógicas esenciales y clave para el aprendizaje
<b>Autoevaluación de las prácticas docentes</b>	Antes de iniciar con la planeación e implementación de un proyecto de enseñanza, se sugiere hacer una autoevaluación de las prácticas pedagógicas. Para hacerlo, es necesario apoyarse de instrumentos validados y confiables. En el Centro Universitario CIFE se cuenta con instrumentos para autoevaluar las prácticas pedagógicas esenciales denominados SOCME-10 y SOCME-S, estos instrumentos están disponibles en la biblioteca virtual de CIFE ( <a href="http://www.cife.edu.mx">www.cife.edu.mx</a> )
<b>Diseño de instrumentos de evaluación.</b>	Los instrumentos de evaluación se deben diseñar desde el momento en el que se hayan determinado las evidencias o productos a lograr en el proyecto de enseñanza y promover procesos de metaevaluación y socioevaluación con los estudiantes para que ellos participen en el diseño de los mismos. Una vez listos los instrumentos, se deben entregar a los estudiantes para que realicen procesos de auto y coevaluación que les permita mejorar su desempeño continuamente
<b>Taxonomía sobre el desarrollo del talento</b>	Es fundamental que, para planear, ejecutar y evaluar el proyecto de enseñanza, se haga mediante el uso de una taxonomía que apoye en la determinación de niveles de desempeño, aprendizaje y talento de los estudiantes. La socioformación propone una taxonomía de niveles de desempeño que plantea cinco niveles: desde el nivel más bajo (pre-formal), en aumento a niveles mayores (receptivo, resolutorio, autónomo) hasta el nivel más alto (estratégico). Usar una taxonomía permite a los estudiantes y al docente realizar procesos de auto, co y heteroevaluación, de esa forma se identifican logros, aspectos a mejorar y se aplican acciones de mejora continua en el desempeño durante el proyecto (Tobón, 2017c).

Fuente: elaboración propia con información de Tobón (2017b).

**Tabla 6. Acciones metodológicas clave**

<i>Acción</i>	<i>Descripción</i>
<b>1. Diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto externo: a) Tipo de escuela; b) Espacios físicos; c) Recursos para el aprendizaje; y d) Talento humano.</li> <li>-Contexto interno: a) factores sociodemográficos; b) estilos de aprendizaje; c) Competencias básicas; y d) Intereses y tiempo libre.</li> </ul>
<b>2. Planeación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas de aprendizaje</li> <li>- Problema del contexto y producto</li> <li>- Vinculación</li> <li>- Actividades articuladas</li> <li>- Recursos didácticos</li> <li>- Tiempo/duración</li> <li>- Estrategia e instrumento de evaluación.</li> </ul>
<b>3. Ejecución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar las evidencias o avances del proyecto.</li> <li>- Sistematizar las evidencias.</li> <li>- Evaluar las evidencias y mejorarlas.</li> </ul>
<b>4. Socialización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir las evidencias y sensibilizar a otros frente a la necesidad del cambio y la mejora.</li> <li>- Compartir los principales logros y aspectos a mejorar del proyecto.</li> <li>- Describir los logros en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>
<b>5. Argumentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los logros del proyecto y el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Análisis de las limitaciones y dificultades del proyecto.</li> <li>- Análisis de las áreas de oportunidad en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con información de Tobón (2017b).

### 3. Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de los proyectos de enseñanza?

Considerando lo expuesto en los ejes de caracterización y metodología, la ejemplificación se centró en el diseño de un formato flexible de planeación del proyecto de enseñanza desde la socioformación, vinculando elementos de los proyectos de enseñanza con las prácticas pedagógicas fundamentales para tener impacto en aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2017d). En la tabla 7 se muestra el formato.

Tabla 7. Formato flexible de planeación de un proyecto de enseñanza

Título del proyecto:		Docente (s):	
<b>Nivel educativo:</b>	Asignatura eje:	Bloque/unidad:	
<b>Vinculación:</b>	Asignaturas:	Temas y aprendizajes esperados:	
<b>Competencias:</b>	Número de sesiones: Inicia: Termina:	Fecha de elaboración:	
<b>Diagnóstico del contexto:</b>			
<b>Problema del contexto (necesidad que resolverán los estudiantes):</b>		Producto integrador:	
<b>Secuencia didáctica</b>			
<b>Momento</b>	Actividades clave (se articulan en torno al problema y los aprendizajes esperados)	Evidencias e instrumentos	Recursos didácticos
<b>Apertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión compartida: acuerdo del producto a lograr, la colaboración y las normas de trabajo. Motivación.</li> <li>- Saberes previos: planteamiento de preguntas o análisis de un caso en torno al problema.</li> </ul>		
<b>Desarrollo (Aplicación)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión y co-creación del conocimiento: búsqueda, análisis y comprensión de los conceptos esenciales para lograr el producto.</li> <li>- Metodología y ejemplo: procedimiento para resolver el problema y lograr el producto de la secuencia.</li> <li>- Aplicación colaborativa para resolver el problema: obtención del producto final con el apoyo entre pares.</li> </ul>		
<b>Cierre (Socialización y transferencia)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metacognición: Mejora del producto para lograr el nivel resolutorio.</li> <li>- Socialización: Se comparte el producto y los aprendizajes logrados.</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia con información de Tobón (2017b; 2017d).

## Resultados y conclusiones

Los principales resultados de la presente investigación fueron:

1. El nuevo Modelo para la Educación Obligatoria, los procesos de reforma de los planes y programas de la Educación Normal, así como los de evaluación del desempeño docente de Educación Básica, buscan responder a los nuevos retos y desafíos que implica la sociedad del siglo XXI centrada en el conocimiento.
2. Es urgente implementar estrategias y acciones concretas para trascender la docencia tradicional que aún prevalece en la educación normal y básica e iniciar y/o continuar transitando hacia un nuevo paradigma docente que se centre en procesos de mediación, acompañamiento y orientación de sus estudiantes para la resolución de problemas del contexto local, con una perspectiva global.
3. El enfoque socioformativo ofrece diversas estrategias para la formación y evaluación integral de estudiantes de distintos niveles educativos de México y otros países de Iberoamérica. Además, las estrategias socioformativas se vienen validando y consolidando mediante estudios empíricos con alta rigurosidad científica.
4. Los Proyectos de Enseñanza Socioformativos son congruentes con las nuevas reformas educativas y evaluativas de México, por lo tanto, se puede considerar como una estrategia viable para su implementación en el trayecto de práctica profesional de la Educación Normal.

Considerando los resultados antes enunciados, se concluye que es necesario realizar nuevos estudios teórico-conceptuales que contribuyan a la consolidación de los Proyectos de Enseñanza, tanto en el marco oficial, como desde la perspectiva socioformativa. En suma, se sugiere a la comunidad normalista revisar el manual completo de proyectos de enseñanza y evaluación con rúbricas (Tobón, 2017b), y promover estudios empíricos que contribuyan a la mejora, consolidación y/o innovación de la estrategia.

## Referencias

- Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Revista Educar*, 52(2), 423-447. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063011>.
- DOF, (2012a). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. México: DOF. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf).
- DOF, (2012b). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: DOF. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>.
- DOF, (2012c). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. México: DOF. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a651.pdf>.
- DOF, (2012d). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. México: DOF. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_652.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf)
- Drucker, P. F. (2000). La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío. *Harvard Deusto Business Review*, 98, 4-16.
- Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista Ra Ximhai* 10(5) 89–101.
- Hernández, S., Fernández C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (6a Ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de docentes y directivos. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/spd/reunion18-mayo/modelo-evd-1805.pdf>.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teacher's Collage Record*, 19, 319-335.
- Morín, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ortega, F., Hernández, J. S., y Tobón, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Revista Ra XimHai*, 11(4), 171-180.
- Pinto, M., y Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica. Ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/EAMI/EAMI\\_DOCENTES\\_EB\\_2017.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/EAMI/EAMI_DOCENTES_EB_2017.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. (2017d). *Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Primaria*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion\\_desempeno/guias/02\\_A\\_DOCEDUPRI\\_EB\\_c.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion_desempeno/guias/02_A_DOCEDUPRI_EB_c.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017e). *Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017. Educación Preescolar*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion\\_desempeno/guias/01\\_A\\_DOCEDUPRESC.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/evaluacion_desempeno/guias/01_A_DOCEDUPRESC.pdf)
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004a). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2004b). *Cartografía conceptual*. España: Ciber educa.



- Tobón, S. (2012a). *Sociedad Global y Educación por Competencias*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). *Transformando la educación por medio de proyectos*. México: Instituto CIFE
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2014a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4a Ed.)*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2014b). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., y Vázquez, J., M. (2015a). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J., y López, J. (2015b) *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. *Revista Acción Pedagógica*, 24(1), 20-31.
- Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J., y Cardona, S. (2015c) *Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S., y Vázquez, J., M. (2015). *Trabajo colaborativo: acciones para su implementación en la gestión del talento humano y la docencia*. *Multiversidad Management*, 19, 36-42.
- Tobón, S. (2017a). *Cartografía conceptual de las rúbricas socioformativas*. México: CIFE. Recuperado de: [https://issuu.com/cife/docs/cartografia\\_conceptual\\_de\\_la\\_rubric](https://issuu.com/cife/docs/cartografia_conceptual_de_la_rubric)
- Tobón, S. (2017b). *Proyecto de enseñanza y evaluación con rúbricas*. USA: Kresearch. Recuperado de [https://issuu.com/cife/docs/manual\\_proyecto\\_ense\\_\\_anza\\_y\\_r\\_\\_bri](https://issuu.com/cife/docs/manual_proyecto_ense__anza_y_r__bri)
- Tobón, S. (2017c). *Taxonomía Socioformativa*. México: CIFE.
- Tobón S. (2017d) *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. USA: Kresearch
- Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). *El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo*. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

# ARTICULAR LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Juan Antonio de la Cruz y Trejo  
tonodelacruz@gmail.com  
Cecilia Reyes Olivans  
cecy295@hotmail.com  
Cynthia Margarita Ovalle Vázquez  
ocynman@gmail.com  
Escuela Normal Experimental.

## RESUMEN

Un reto que puede estar presente en muchas de las Escuelas Normales es, ¿cómo hacer más significativa la formación inicial de docentes para el desarrollo de las competencias pedagógicas?, ¿cómo articular, cómo dar coherencia a lo que sucede en las aulas normalistas con las situaciones que enfrentan los alumnos en las prácticas profesionales realizadas en las instituciones de Educación Básica durante la carrera y después de su ingreso al sistema?, ¿cómo lograr que los estudiantes sean conscientes de la relevancia del proceso educativo que viven y a su vez, del papel que deben desempeñar como futuros docentes? La reflexión de la práctica docente como una estrategia para entrelazar el currículo de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria con el logro de las competencias profesionales del perfil de egreso, es lo que da origen a las soluciones que se proponen con esta investigación-acción.

## Palabras clave

Reflexión de la práctica, formación de docentes, competencias pedagógicas.

## Planteamiento del problema

En el contexto actual de la formación inicial de docentes, enmarcado en la Reforma Curricular de Educación Normal, de las instituciones del Estado de Coahuila de Zaragoza y, específicamente en la Escuela Normal Experimental, se observa que los egresados manifiestan, a través de entrevistas y encuestas, que la educación impartida en estas se aleja de las necesidades y requerimientos de las escuelas de los niveles de Educación Preescolar y Primaria, en las cuales se integran, ya sea de forma interina o por contratación, además, expresan en múltiples ocasiones que su formación docente es poco útil en el desempeño real de su trabajo; los exalumnos perciben poca o nula pertinencia de los aprendizajes logrados durante los cuatro años de su carrera.

Por otra parte, los resultados de los exámenes del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica dejan ver que la formación inicial docente recibida en la

institución es insuficiente para alcanzar los niveles de idoneidad, según apreciación de los egresados, se evalúan aspectos que no se estudiaron durante las clases en la Escuela Normal, ya sea porque los temas correspondientes a las unidades de cada curso quedaron sin ser cubiertos en su totalidad o porque estos difieren de las dimensiones del perfil de la función docente en las cuales se basan los exámenes mencionados.

Otro dato importante es el porcentaje de los alumnos egresados de las últimas generaciones que lograron acreditarse como *Idóneos* (aproximadamente 65%), lo que evita que el resto de ellos perciba que la institución les proporcionó las herramientas necesarias para el ingreso al sistema, menos aún para desempeñarse bajo las necesidades de la Reforma Integral de Educación Básica y del Modelo Educativo que responde a la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Por lo anterior, se presenta esta propuesta con prioridad en analizar la manera en que se relaciona la formación de los futuros educadores con el desarrollo de las competencias docentes requeridas para su desempeño en Educación Básica, para posteriormente poder intervenir en las aulas de la Escuela Normal Experimental con una estrategia adecuada que aporte un plan de acción con base en la reflexión de la práctica profesional, e incidir en el objeto de estudio definido como: *La articulación de la formación inicial de docentes con el desarrollo de las competencias pedagógicas requeridas para el desempeño de su profesión en Educación Básica.*

La propuesta de intervención fue construida con el propósito de responder a la interrogante central que surgió al plantear esta problemática: *Cómo favorecer que la formación de los alumnos de tercer grado de la Escuela Normal Experimental, se articule con el desarrollo de las competencias docentes requeridas para su práctica profesional en las instituciones de Educación Básica, durante el ciclo escolar 2016-2017;* la cual se aplicó con los grupos de estudiantes de este grado de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en esta institución, durante el período mencionado.

## Marco teórico

### **La formación docente es un proceso complejo**

Al hablar sobre formación se debe primeramente establecer una distinción entre esta y aprendizaje; Ducoing Watty y Landesmann Segal (1996, p.266) citan a Díaz Barriga (1990) quien diferencia la formación al ligarla a dos aspectos, cultura y trabajo, determina que para que los programas sean formativos deben favorecer una amplia cultura en el área de las ciencias sociales; también citan a Pasillas (1992), para explicar que “la pedagogía sería el campo que reflexiona y prescribe lo que debe ser educación”, además que “la educación se caracteriza por ser un proceso de influencia” (Ducoing Watty y Landesmann Segal, 1996, p.267) donde intervienen las intenciones de los participantes, la organización para el aprendizaje, los roles, así como su organización y funcionamiento; la formación, en este sentido, es un “proyecto propio”, más personal, donde el que se forma es quien toma las decisiones y participa de manera activa de ese proceso restando a la participación de la institución o del formador; también Reyes (1993) concuerda con ello al definir la formación como un “proyecto personal que se conflictuará con el planteado por la institución” (Ducoing Watty y Landesmann Segal, 1996, p.267).

Espinoza (1990), Pasillas y Serrano (1992) coinciden en caracterizar el proceso de formación de docentes como una idea bajo tres etapas o sujeta a tres cualidades: *la información, la conformación y la transformación*, que lleva al nuevo enseñante a contar con los datos necesarios sobre el contexto escolar, ajustar su desempeño hacia el enfoque teórico y práctico que le dé la propia institución, así como realizar aportes y lograr el consenso en la última parte de este proceso; por otro lado, la preparación de los docentes es considerada por Davini (2002) como un “proceso complejo y de larga duración” o de formación social, además, como “la educación deliberada, sistemática, formalizada e institucionalizada de formación inicial” en universidades, normales u otros institutos, que se suma al actuar de los estudiantes y personal en servicio en contextos reales de práctica, que terminan por exceder el currículo oficial consignado en los programas de estudio.

Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 245) en su obra *El Cambio Educativo* exponen que desde el primer día, la educación del maestro, o el maestro como aprendiz, debe considerarse como una propuesta que dura toda la carrera, que la evolución del maestro y la evolución de la escuela deben ir de la mano, no se puede tener una sin la otra; ellos explican que un elemento determinante para realizar una transformación de la práctica docente es la formación de los profesionales de la educación, porque ahí es donde

sucedan los aportes de las experiencias obtenidas, y coinciden con otros autores en que el educador debe ser un aprendiz de su profesión a lo largo de toda su vida.

### **La transformación de la docencia: profesionalización**

Alanís Huerta (2001) establece que “el desarrollo de las carreras profesionales, su actualización, teórica y técnica, se encuentra asociado a tres contextos influyentes: el local, el nacional y el internacional” (p.19) y que es la mezcla de estos lo que permite que las profesiones sean competitivas y respondan a los requerimientos de la sociedad; además, menciona otros tres aspectos que determinan el perfil de una profesión: cultura, formación profesional en la escuela y mercado de trabajo.

Por otra parte, Gervilla Castillo (2000) menciona que “la profesionalización del docente es un proceso continuo que comienza cuando el alumno ingresa en la Institución Universitaria, pero difícilmente podemos asegurar cuando termina” (p. 213), y define diversas etapas: 1) desarrollo personal; 2) conocimiento profundo de su trabajo; 3) asimilación y adecuación de los métodos de indagación, reflexión e innovación que le posibiliten aprender de su práctica y ponerla a juicio para mejorarla; 4) integrar el conocimiento de teorías y procesos sobre su actuación en el aula; 5) asumir la profesionalización como el estilo y base de un modelo; el autor expone la importancia de iniciar desde un punto de vista axiológico, para seguir con el conocimiento amplio de la docencia, el aprendizaje por medio de la reflexión de la práctica, además de la argumentación o confrontación de esa práctica con las teorías, y por último, entender a la formación misma como continua y constante, como medio para alcanzar el ingreso, permanencia o promoción en los sistemas educativos, es decir, la profesionalización del docente.

### **Cómo lograrlo: La reflexión de la práctica en la profesión docente**

Para Imbernón (1994, p. 48), el principal objetivo de la formación inicial de docentes es analizar globalmente las situaciones propias de esta, en contraste con la formación permanente, en la cual el análisis recae en la práctica misma que lleva a cabo como profesional de la educación; agrega que el docente de reciente ingreso al sistema educativo, efectúa una práctica profesional más parecida a su quehacer durante su formación inicial, con predominio de las observaciones y los análisis, así como constantes apoyos para su desempeño adecuados a las situaciones de cada escuela; la precisa

vinculación de las dos etapas de la formación, inicial y permanente, permite disminuir el peligro de que esta última fase no ofrezca los resultados esperados; también establece cuatro componentes de la formación, ya sea inicial o permanente: *científico*; *psicopedagógico*; *cultural*; y *práctica docente*, donde se tiene la oportunidad de entender la profesión y adquirir cierta experiencia en condiciones reales de trabajo (Imbernón, 1994, p. 53).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992, pp. 400-429), retoman una propuesta para la formación del profesorado con enfoque en la enseñanza para la comprensión, desde cuatro ángulos: *perspectiva académica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva práctica* y *perspectiva de reconstrucción social*, establecen las corrientes que las conforman, paradigmas que las hacen particulares o más ricas en sus aportaciones; profundizamos en la última de las cuatro perspectivas, la cual es un conglomerado de orientaciones que aprecian la enseñanza como una tarea crítica, donde impera el carácter ético y los valores que se traducen en principios de actuación que rigen y se llevan a cabo durante los procesos pedagógicos; el profesor es considerado con autonomía suficiente en su profesión para la reflexión crítica de su quehacer diario, tanto como el contexto en que se desarrolla, para por medio de esta, facilitar el desarrollo de los alumnos; se expone el enfoque de crítica y reconstrucción social, y el enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión, donde la práctica profesional evoluciona en procesos autónomos, intelectuales, colaborativos, de indagación y de experimentación, además “aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 429).

La formación del docente no es, según Alanís Huerta (2001), una actividad neutral, sino el espacio donde confluyen las aspiraciones de estudiantes, las ideologías de los profesores, y expectativas de la institución formadora, y surge al confrontar el saber profesional de los docentes y el deber ser, o lo que según el currículo debe aprenderse, y la exigencia de los alumnos, sus familias y la comunidad que espera un resultado desde el punto de vista social; el deber ser, el saber y el saber hacer delimitan la formación profesional, además de unir a esas tres esferas el saber emprender, para que el sujeto sepa actuar de acuerdo al contexto en donde se desarrolla, en lo social, político, cultural, familiar y laboral, para esto, el autor propone un replanteamiento de la formación de

docentes, reformular “de fondo la práctica pedagógica con sólidas bases epistemológicas” (Alanís Huerta, 2001, p.21).

Así, recomienda Imbernón (1994, p.48) en torno a la formación inicial, que la práctica profesional se efectúe en mayor medida, vincularla con la tarea reflexiva sobre su labor como docente cuando ocupe su lugar en el sistema educativo; también define la formación inicial como *cuestionable*, debido a la separación de la teoría y la práctica en cuanto a la aplicación de la metodología (Imbernón, 1996, p.18); dada la necesidad de que las Escuelas Normales en México y cualquier institución que forme al nuevo docente, ocupen ese importante lugar en el desarrollo de su profesionalización, se deben replantear “tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la metodología” (Imbernón, 1996, p. 20), en otras palabras, lo que los alumnos perciben durante sus estudios iniciales se lleva al ejercicio de la docencia, en ocasiones aún en contra de su voluntad.

En contraste Davini (2002), plantea que, cuando el estudiante ya graduado se inserta en la práctica profesional, la formación adquirida cede terreno ante otras “formas de regulación”, como normas del puesto de trabajo, la institución, usos y costumbres, además de la interacción derivada de la profesión y los aspectos sociales de esta; se resalta la investigación de Zeichner (1981) citado por Davini (2002), el cual expone que la experiencia que se adquiere en las escuelas, “lava” los aprendizajes logrados en la formación inicial de los docentes, aunada aquella a la biografía escolar de cada estudiante, es decir, lo que cada uno de ellos ha vivido en las aulas de clase, debilita el aspecto académico al extremo.

La práctica docente puede concebirse como un período intermedio, donde los aprendices hacen tres transiciones: “de la universidad o institución formadora a la escuela, de alumno a profesor o maestro y de la teoría a la práctica” (Davini, 2002, p.15); la influencia del profesor de prácticas y el maestro de grupo, en la formación inicial, es relativa en este proceso antes de convertirse en docente, así las escuelas de Educación Básica son también instituciones formadoras al participar en este, y son las aulas ese espacio donde se despliega la acción; Davini (2002, pp.16-18), sintetiza al mencionar que poco sabemos del aprendizaje de los nuevos docentes en la práctica, en condiciones reales de trabajo, y durante su inserción en el medio laboral, y sugiere analizar el proceso



en todos sus momentos para la construcción de “experiencias de aprendizaje significativas”, lo que conlleva un reto con múltiples concepciones.

Por otra parte, al hablar de la relación teoría y praxis, Fullan y Stiegelbauer (1997) cuestionan la posibilidad de una relación positiva de la formación de maestros con los cursos previos de ciencias sociales y humanidades, y explican que no quiere decir que carezcan de impacto, solamente que existe escasa información e investigaciones al respecto; y por otra, se recomiendan dichos cursos a los estudiantes interesados en la docencia, como una parte esencial de la capacitación preeducativa general que deben traer consigo, los futuros educadores; no obstante, según estos estudios, que la mayoría de los alumnos de las instituciones formadoras de maestros expresan que se recibe mucha teoría la cual es innecesaria o poco importante para su práctica profesional, de igual forma los profesores de educación son conscientes de esta percepción, mas coinciden en que el matrimonio de la teoría y la práctica debe estar presente en la formación aunque en la mayor parte de las situaciones de aprendizaje se eluda; la carencia de opciones para la observación práctica de los principios o postulados de las diferentes teorías psico-educativas es una de las principales críticas que hacen los estudiantes, “en pocas palabras el papel de las materias básicas –psicología, historia, filosofía y sociología- en la educación del maestro está fundamentalmente desconectado con lo que significa llegar a ser un maestro eficaz” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 249).

Por último, una serie de situaciones en cuanto al desarrollo de la preparación docente deben analizarse; una de ellas es que a pesar del aumento de espacios para la práctica educativa en los programas de estudio en los últimos años, las actividades relativas a la docencia se ven eclipsadas por una enseñanza de rutina, la aplicación de exámenes, la asignación de calificaciones y las actividades de carácter administrativo; además, mucha de esa práctica profesional, lejos de ser una puesta en marcha reflexiva y crítica, se limita a la rigidez de los materiales prediseñados o guías de estudio, así como el libro de texto gratuito, en el caso de nuestro país, con una marcada atención en los contenidos y los materiales sugeridos por el currículo, con mucho énfasis en la secuencia, el orden y los tiempos asignados para tal efecto.



## Metodología

Esta propuesta tiene como finalidad “resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) y mejorar las prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 509); por otra parte, la propuesta es parte de este trabajo que cumple también con otra serie de características propuestas por Sandín (2003): toma en cuenta la transformación y el mejoramiento de la realidad; se genera a partir de problemáticas prácticas; e involucra a los participantes hasta llegar a su implementación; asimismo, se cumplen las fases propuestas por Stringer (1999) “*observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica” (citados por Hernández Sampieri et al., 2010, p. 511).

La metodología precisó la aplicación de un diagnóstico para formar un referente para el diseño de la propuesta; así, se concluye su análisis con la percepción de que una de las estrategias principales es la internalización de estas necesidades por medio de la *reflexión de esa misma práctica profesional* en condiciones reales de trabajo y, a través de esta, lograr que *la formación inicial de los futuros docentes* tenga un mayor grado de pertinencia y de coherencia con la situación actual de los contextos donde se desenvuelven los actores del Sistema Educativo Nacional, además de que, la reflexión sea origen de su articulación con las *competencias pedagógicas* requeridas para una práctica docente efectiva, eficaz, eficiente, inclusiva, pero además relevante, acorde a las necesidades actuales y futuras; para la comprobación o rechazo de la hipótesis de acción, se llevó a cabo la aplicación y evaluación de la propuesta de intervención didáctica en cuatro fases: introductoria, de desarrollo, de cierre y la evaluación, proceso mediante el cual se recogen datos e información, necesarios para el análisis e interpretación de los resultados por una parte, y por otra el impacto, así como las implicaciones que conlleva el trabajo desarrollado en la práctica docente en la Escuela Normal.

De esta forma, la metodología también se ajusta a la teoría propuesta por Sandín (2003, citada por Hernández Sampieri et al., 2010) quien define a los estudios cualitativos como una serie de procesos flexibles, recurrentes a manera de espiral; así, se plantearon en las hipótesis de acción o supuestos de intervención, las acciones y los resultados esperados, los cuales sirven de base para el análisis y la construcción de conclusiones presentadas al final; se estableció el propósito general de la construcción de la propuesta de

intervención didáctica como: *Favorecer que la formación de los alumnos normalistas se articule con el desarrollo de las competencias docentes requeridas para su desempeño profesional en las instituciones de Educación Básica.*

Esta propuesta mirada desde una perspectiva socioeducativa atiende al enfoque *Crítico Progresista* que guarda mucha relación con la innovación educativa, así la metodología como práctica, es el hilo conductor que en su procedimiento articula en gran medida la investigación con la intervención; por lo tanto, este enfoque se orienta hacia la intervención educativa, toma a la ciencia *Social Crítica* y a la teoría *Educativa Crítica* como base de su búsqueda de la mejora educativa (Barraza, 2010); esta ciencia trata sobre postulados centrales que son necesarios para entender su relación con el enfoque *Crítico Progresista*, a su vez inscritos en la teoría *Educativa Crítica*, algunos ejemplos de estos son: la creación de comunidades profesionales envueltas en procesos de discusión, argumentación y crítica; el desarrollo educativo con fines comunes a través de la reflexión sobre la normatividad y prácticas actuales, entre otros (Carr, 1999, y Carr y Kemmis, 1988).

Por otra parte, la propuesta también se fundamenta en la teoría del aprendizaje constructivista, entendida como una perspectiva teórica “que señala al desarrollo personal como proceso permanente de construcción y organización de conocimientos: cada estado de conocimiento es representativo de un nivel de desarrollo” (Villalobos Pérez-Cortés, 2007, p.100); así como un conjunto de herramientas que utiliza la reflexión como estrategia principal, se basa en la concepción de que el aprendizaje como construcción de significados, es una “práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que incluye actividades recíprocas que implican intención-acción-reflexión” (Jonassen y Land, 2000, citados por Díaz Barriga Arceo, 2006); un planteamiento central desde este enfoque sociocultural es el *aprendizaje y enseñanza situados*, modelo que también fundamenta fuertemente la intervención educativa; la propuesta de Donald Schön que clarifica la dinámica del ciclo de la enseñanza reflexiva, es un fundamento de gran importancia para el diseño de las secuencias didácticas, donde define el papel del docente como práctico reflexivo (Díaz Barriga Arceo, 2006, pp.11-12).

Según la propuesta de enseñanza conocida como *estadística auténtica* (Derry, Levin y Schauble, 1995, citados por Díaz Barriga Arceo, 2006, pp. 25-26) la mejor forma de que los estudiantes razonen en escenarios reales y de la vida profesional es a través de las dimensiones de *relevancia cultural* y *actividad social*, debido a las características de esta propuesta de intervención, se puede decir que se ubica en los enfoques de análisis

colaborativo de datos relevantes y simulaciones situadas; la estrategia de intervención también se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) entendido como: “el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y / o solución constituyen el foco central de la experiencia...” (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 62); al igual se basa en la cooperación entre los estudiantes normalistas, al entenderla como el trabajo conjunto que tiene como fin el logro de metas compartidas, una interdependencia positiva que se crea entre ellos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, citados por Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 53); las habilidades del pensamiento son un fundamento más de esta propuesta, entendidas estas como “las preguntas, las acciones que se hagan sobre el objeto” (Frade Rubio, 2009, p. 183) y por las cuales el sujeto adquiere información de este y por las cuales se generará el conocimiento, es decir un aprendizaje a consecuencia de ello; por último, una de las tres orientaciones curriculares de ambos planes impartidos en la institución donde se aplicó la propuesta, es el enfoque basado en competencias (SEP, 20 de agosto de 2012), que indiscutiblemente guía el sentido de este trabajo.

## Desarrollo y discusión

El diseño de la propuesta didáctica se dirige a propiciar que, la formación que los alumnos normalistas reciben dentro de la institución, tenga coherencia con el desarrollo de competencias docentes en las instituciones de Educación Básica al realizar la práctica profesional, mismas que requerirá para obtener un grado de idoneidad para su desempeño; al diseñar la propuesta se vigila que este objetivo se logre a través de la investigación cualitativa, también, que las situaciones didácticas sean creativas e innovadoras, y así fomentar la unión entre teoría y práctica, por medio de la reflexión de la práctica y de los momentos que la conforman.

El procedimiento de la propuesta también nos lleva a una reconstrucción dialógica de los supuestos de intervención, pero además a la posibilidad de que con la puesta en marcha de las secuencias didácticas se analice la práctica del mismo maestro normalista y las características para llevar a cabo esa vinculación, y analizar si la reflexión de los alcances y oportunidades de la práctica profesional, inciden realmente en el aprendizaje de los futuros docentes.

Con base en Tobón y Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010), el diseño de la propuesta y el formato de las secuencias didácticas responden al enfoque socioformativo, denominado también sistémico-complejo, para el cual el desarrollo de las competencias

son “parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología” (p.8); asimismo se integra el problema significativo del contexto, las competencias a formar, actividades concatenadas, procesos metacognitivos y sobre todo la aplicación en el contexto educativo.

Los elementos integrados en cada secuencia didáctica son elementos básicos de toda planificación y también aquellos que responden a las características de los planes de estudio vigentes en la institución, tales como: trayecto formativo, grado y grupo, número de secuencia didáctica, fecha, competencia profesional favorecida, indicadores de desempeño, conflicto cognitivo a resolver, evidencia de aprendizaje, recursos didácticos, evaluación, apertura, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica, firmas de autorización.

La propuesta de intervención está integrada por seis secuencias didácticas *Tabla 1*, cada una a realizarse en una sesión de una hora con 30 minutos, durante el cual se llevan a efecto cada una de las tres etapas mencionadas, más el momento para la evaluación de las actividades, para lo cual se construyeron herramientas de evaluación en cada una de estas las cuales se emplean para el análisis de los resultados.

El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo de febrero a junio del 2017 con los grupos de tercer grado sección A y tercer grado sección B, con 22 y 20 alumnos respectivamente, 38 mujeres y cuatro hombres en ambos.

La secuencia didáctica 1, *Qué es para mí la profesión docente*, en un inicio fue emotiva para los estudiantes, al definir en una sola palabra la profesión docente, donde surgieron algunas como amor, guía, emoción, satisfacción, felicidad, así también algunas definiciones fueron prácticas y técnicas, como esfuerzo, creatividad, compromiso, capacitación, economía; la construcción de su visión de la profesión docente fue en la mayoría de los casos extensa y con contenido las cuales motivaron a la reflexión sobre el hecho de llegar a ser docente y las implicaciones de la profesión.

En la segunda sesión se desarrolló la secuencia didáctica titulada *La práctica profesional como parte de mi vida*, por la naturaleza de las actividades, planteadas mediante trabajo colaborativo, y debido al uso de material, se observó una mayor interacción entre los compañeros de clase; después de presentar el conflicto cognitivo y sus preguntas generadoras, se inició una dinámica muy favorecedora en los grupos; al

finalizar algunas alumnas hicieron notar su agrado y satisfacción al haber desarrollado las actividades.

La secuencia didáctica 3, *La práctica reflexiva hace al maestro*, al inicio generó gran reflexión por parte de los alumnos lo que prolongó un poco la etapa de las preguntas generadoras debido a que solicitaban más tiempo para responder a estas por el grado de introspección que les requería; esta serie de actividades se dieron de forma fluida debido a que se preparó un cuadro donde les facilitara el registro de las áreas de oportunidad y mejora en cada uno de los campos formativos que propone el plan de estudios de Educación Básica, mediante diferentes ejes de análisis.

En la cuarta sesión, la secuencia didáctica *¿Planeo para enseñar?*, también fue de gran interés para los estudiantes a causa de que se encontraban en el momento de planificación para las jornadas de práctica profesional; se observó un cierto dominio de los principios pedagógicos; la actividad principal en equipos promovió la interacción y la colaboración sin percibirse alumnos que quedaran sin participar en la tarea; al final se realizaron las exposiciones de lo que se registró por el equipo, donde se resaltó la conveniencia de relacionar los principios con los aspectos de la planificación como una forma de reflexión inicial de la tarea del docente.

La secuencia titulada *Competencias que se reflejan en el trabajo de los alumnos*, permitió establecer la relación entre las características de los cuadernos de los alumnos de Educación Básica con las competencias que debe poseer un docente de acuerdo a Phillipe Perrenoud, los alumnos se mostraron interesados en la actividad, aunque debido a que se realizó en forma colaborativa se perdió un poco la atención de algunos miembros de los equipos; se elaboró al final una guía para el manejo del cuaderno de los alumnos.

Por último, se llevaron a cabo las actividades bajo el título *¿Uso a diario mi diario (VLR)?*; primeramente, la presentación del conflicto cognitivo y la exposición de fundamentación teórica para el uso del diario del profesor; al realizar la actividad principal se retomó la dinámica grupal, aunque con algunas dificultades para ello por implicar cierto grado de profundidad en las reflexiones.

## Resultados y conclusiones

Al diseñar esta propuesta de intervención didáctica se plantearon varias hipótesis de acción o supuestos, que en esta parte servirán de base para el análisis y elaboración de las conclusiones; el primero de estos, establece que mediante la propuesta **se favorece**

**el hecho de que la formación de los estudiantes se articula con el desarrollo de las competencias docentes** requeridas para su práctica profesional en las instituciones de Educación Básica; si bien la puesta en práctica de las secuencias didácticas ayuda en gran medida a este objetivo, se percibe que este tipo de actividades didácticas pueden ser la base de acciones permanentes que permeen en la formación de los normalistas de manera continua, desde los primeros semestres de su carrera hasta su titulación, inclusive se estima que deben de extenderse a los maestros de las Escuelas Normales para que logren percibir la esencia que encierra esta propuesta, y cualquiera que sea el curso que impartan, plantear la reflexión de la práctica como el medio para unir los contenidos curriculares y los fundamentos teóricos, con el fortalecimiento de las competencias de los planes de estudio.

Otro de los supuestos planteados es que mediante las actividades didácticas presentadas en la propuesta se logra **establecer relaciones entre las características de la formación de los alumnos normalistas y además, propiciar el desarrollo de competencias docentes mediante la reflexión de la práctica**; una de las características es precisamente la ausencia de la reflexión de las práctica profesionales, no se da importancia a los instrumentos que apoyan esta tarea, como el *diario del profesor* o el *cuaderno del alumno*, y son vistos por los normalistas solamente como una serie de elementos más con los que tienen que cumplir para la asignación de una calificación; con la puesta en marcha de las secuencias didácticas se hace evidente la necesidad de utilizar la reflexión de la práctica, tanto para el alumno como para el maestro, como un medio para alcanzar las competencias docentes en los futuros enseñantes, debido a que las actividades realizadas en la propuesta los llevan a tenerlas presentes y la forma de analizar el grado de adquisición del perfil deseable mediante el análisis de su quehacer en las aulas, por ello la urgencia de que sea un proceso permanente en su formación.

Asimismo, se planteó que a través de la evaluación y el análisis de los resultados de la aplicación, **se incide en el aprendizaje de los futuros docentes**, al permitir la emisión de recomendaciones para la articulación de la formación inicial con el desarrollo de las competencias pedagógicas, tales como el uso de situaciones didácticas que se favorecen con la enseñanza situada, es decir, recoger las experiencias que los estudiantes obtienen *in situ*, traer esa realidad al aula a través de instrumentos, de la forma más nítida y detallada posible, para que a través de la reflexión se revivan y transformen en aprendizaje; también, el empleo de estrategias de aprendizaje con base en problemas,

para mantener el interés de los normalistas en lograr ese grado de introspección de su trabajo en las instituciones de Educación Básica y la formación que como futuro docente requiere.

Se espera que con este trabajo los docentes de las Escuelas Normales de México y los formadores de docentes de todo el mundo, se interesen por aportar más elementos sobre este objeto de estudio, y en proponer acciones pedagógicas para la vinculación de la formación de los estudiantes normalistas con sus prácticas profesionales; que sea motivación para la construcción de situaciones didácticas, creativas e innovadoras que fortalezcan esa asociación y la construcción de propuestas de innovación bajo esta misma línea de generación de conocimiento; sobre todo, se pretende promover en los alumnos normalistas la toma de conciencia, reflexiva y crítica, sobre la importancia del desarrollo de las competencias docentes que se exigen para el desempeño profesional en el Nuevo Modelo Educativo.

**Tabla 1.**  
***Secuencias de la propuesta didáctica***

Nombre de la secuencia	Indicadores de Desempeño del Alumno
Introductorias:	
<b>1. Qué es para mí la profesión docente.</b>	Identifica con claridad, a partir de un ejercicio de reflexión, análisis, discusión y argumentación, los aspectos centrales que sostienen sus expectativas, motivos, representaciones y condiciones de la docencia como profesión.
<b>2. La práctica profesional como parte de mi vida.</b>	Asume críticamente las responsabilidades establecidas en los marcos ético y normativo para orientar su ejercicio profesional.
De desarrollo:	
<b>3. La práctica reflexiva hace al maestro.</b>	Efectúa un ejercicio de reflexión y análisis de sus experiencias para profundizar en el conocimiento de sus áreas de oportunidad y de mejora e intervenir en sus procesos de desarrollo como profesionales de la educación.
<b>4. ¿Planeo para enseñar?</b>	Relaciona con profundidad las principales competencias docentes y principios pedagógicos que el estudiante debe fortalecer, con la planificación de su práctica profesional para las jornadas a través de la reflexión, el análisis, la síntesis y la evaluación.
<b>5. Competencias que se reflejan en el trabajo de los alumnos.</b>	Induce con objetividad las principales competencias docentes que el estudiante fortalece durante su práctica profesional y las que son un área de oportunidad para la mejora de su quehacer como futuro educador y de la docencia como profesión, por medio de ejercicios de reflexión, análisis, síntesis y evaluación de la misma.
De cierre:	
<b>6. ¿Uso a diario mi diario (VLR)?</b>	Reflexiona sobre el uso de recursos técnicos y los datos que arrojan para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.



## Referencias

- Alanís Huerta, A. (2001). El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Carr, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Davini, M. et. al. (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Colección Educación. Buenos Aires: Papers Editores.
- Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22(1), pp. 51-57.
- Díaz Barriga, A. (1990). Investigación Educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU (20). México: Universidad Nacional Autónoma-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Ducoin Watty, P., y Landesmann Segal, M. (Coords.) (1996). Sujetos de la educación y formación docente. México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Frade Rubio, L. G. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Mexico: Inteligencia Educativa.
- Fullan, Michael G. y Stiegelbauer, S. (1997) El cambio educativo: guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Gervilla Castillo, A. (2000). Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma? Madrid: Dykinson S. L.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Colección Pedagogía Manuales. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta edición. McGraw-Hill Educación. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.



- Imbernón, F. (1996). La formación del profesorado. Formar para innovar. Colección Magisterio 1. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Johnson, D., Johnson R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. y Land, S. (comps.). (2000). Theoretical Foundations of Learning Enviroments. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Pasillas, M. A. (1992). Pedagogía, educación y formación. Revista de Acatlán. Multidisciplina (1). México: Universidad Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Pp. 142-145.
- Pasillas, M. A. y Serrano, J. A. (1992). La relación educativa en el discurso del maestro. Ponencia, VII Congreso El profesor ante las reformas. Organizado por la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad Docente. Universidad de Salamanca, España.
- Reyes, R. (1993). El aula como espacio de formación. Cero en Conducta (33-34).
- Secretaría de Educación Pública. (20 de agosto de 2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>
- Tobón y Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.
- Villalobos Pérez-Cortés, E. M. (2007). Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza. México: Publicaciones Cruzos S. A.
- Zeichner, K. y Tabachnik, R. (1981). Are effects of University teacher education “washed out” by school experience? Journal of Teacher Education (32, 3).

# LA NARRATIVA PEDAGÓGICA: UN PROCESO COMPLEJO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Edith Linares Alemán  
linedy70@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Michoacán

## RESUMEN

En la presente ponencia se revisan las potencialidades de la narrativa pedagógica a partir del proceso reflexivo que un equipo de estudiantes de 4º. Grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español de la ENSM, ciclo escolar 2016 -2017, tuvieron sobre el diseño, aplicación y evaluación de algunas propuestas didácticas con carácter innovador, desarrolladas en diversas instituciones secundarias de la ciudad de Morelia Mich. Dichas propuestas se aplicaron en el marco del trabajo docente y servicio social requeridos en el último grado de la formación inicial como licenciados en educación, y mantienen como eje común el uso de la narrativa pedagógica para dar cuenta del proceso vivido y los resultados alcanzados.

Como parte del marco teórico, el texto parte de la concepción de narrativa pedagógica, destacando sus características, ventajas, y potencialidades; se sigue con la revisión de la perspectiva metodológica en la construcción de narrativas pedagógicas, haciendo énfasis en la propuesta del equipo de 4º. Grado; y, en el ánimo de manifestar el desarrollo y discutir los resultados, se finaliza con el análisis complejo de algunos fragmentos de la narrativa pedagógica elaborada por los propios estudiantes en torno a su práctica.

## Palabras clave

Narrativa pedagógica, reflexión, complejidad, práctica docente.

## Planteamiento del problema

¿De qué manera la narrativa pedagógica contribuye a potenciar los procesos complejos de reflexión de la práctica docente?

## Marco teórico

### ¿Qué es la narrativa pedagógica?

De acuerdo con María Moliner (citada en López, Martínez y Pérez, 1997) narrar es “decir o escribir una historia o cómo ha ocurrido cierto suceso” (p. 7); “narrar es contar hechos sucedidos, en un tiempo y en un espacio, protagonizados por personajes” (López y otros, 1997, p. 7). Narrar es una cualidad humana que permite manifestar lo que nos ha sucedido al compartirlo con otros; el relato, como la concreción de la estructura narrativa, está

siempre presente en la vida del hombre, constituye la forma más cotidiana de comunicarnos y además la más antigua.

Por su parte, desde el punto de vista etimológico, se entiende la pedagogía como el “arte de educar a los niños”, más aún, desde la teoría educativa, se constituye como el “esfuerzo de reflexión de la práctica educativa”

Engarzando los dos significados se puede concluir de inicio que la narrativa pedagógica alude a *contar y reflexionar hechos sucedidos en un tiempo y en un espacio, relacionados con la práctica educativa de los docentes*. Sin embargo, aun cuando esta primera idea pudiera parecer esclarecedora hasta cierto punto, se hace necesario escudriñarla más profundamente, puesto que, en los últimos años, la narrativa pedagógica se ha ido constituyendo cada vez más en un proceso valioso para reflexionar la práctica de los docentes en diferentes niveles educativos.

En la escuela, la narrativa pedagógica se convierte en una herramienta que permite “textualizar” oralmente o por escrito, lo que cotidianamente sucede en ellas; los relatos, mecanismos bajo los cuales se materializa la narrativa, están presentes siempre: en las aulas, pasillos, reuniones, en los tiempos de esparcimiento... Los relatos se dan entre profesores y alumnos, entre docentes, entre directivos, entre todos los involucrados en el trabajo de la escuela, quizá esta sea una de las mayores cualidades de la narrativa, que alcanza a todos, y se puede hablar de todos a través de ella (OEAA, 2003).

Sin embargo, hay que distinguir el relato que se hace sin sentido, sólo como desahogo y por pasar el rato, de aquel que tiene una intención bien direccionada a tratar de entender lo que pasa con los alumnos, con nosotros mismos, con la educación en general. Este es el relato que se recupera en la narrativa pedagógica y que trata de trascender el tiempo y el espacio a través de la escritura.

Contándonos historias, esos/as docentes interlocutores y relatores nos revelarán las **reflexiones y discusiones** que estas experiencias propiciaron, las **dificultades** que encontraron en su transcurso y las **estrategias** que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular de los/as alumnos/as. Narrando las prácticas escolares que los/as tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias **biografías profesionales y personales**, nos confiarán sus **perspectivas, expectativas e impresiones** acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o localidad), **una buena práctica de enseñanza**, el **aprendizaje significativo de sus alumnos** y alumnas, sus propios **lugares en la enseñanza** y en la escuela, las **estrategias de trabajo más potentes** y relevantes que ensayan, **los criterios de intervención curricular** y docente que utilizan, los **supuestos** que subyacen a las formas con que evalúan

los desempeños de los/as estudiantes y los suyos propios (OEAA, 2003, p. 10, las negritas son mías).

En este sentido, la narrativa pedagógica no sólo es descriptiva, incluye además interpretaciones, cuestionamientos, valoraciones, críticas; es decir, se convierte en un mecanismo de reflexión profundo y detallado que toma su valía de quien lo hace: los propios docentes.

La narrativa pedagógica...Significa desnudar una experiencia pedagógica contándola en toda su intimidad, contando aquello que parece formar parte de los “secretos profesionales” que se comparten exclusivamente con los cercanos. El relato convoca a tomarse el permiso de despedazar, destejer, entretejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales; pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas; en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias (OEAb, 2003, p. 1, las negritas son mías).

A través de la narrativa pedagógica se hace evidente el saber pedagógico, además de que ayuda a reconstruirlo, para Chacón y Suárez (citados en Merlo y Ospina, 2013) este saber consiste precisamente en “la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre ese proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica” (p.97).

Desde una perspectiva compleja, la narrativa pedagógica comprende el proceso educativo desde su dimensión objetiva y subjetiva, integrando al sujeto docente como protagonista de la reflexión de su propio hacer, en un proceso que se convierte en autorreflexivo. La narrativa, como manifestación de este proceso reflexivo, si bien toma la voz del docente como narrador, no olvida el imperativo polifónico que se manifiesta cuando el profesor recupera la voz de los otros a través de las interpretaciones y de los cuestionamientos, de los diálogos que se hacen presentes a lo largo del relato, y de la recuperación de su propio ser y su propia historia en lo que narra.

Además, la narrativa pedagógica no es obra de un solo acto, se elabora y se reconstruye una y otra vez en comunión con otros docentes, con los alumnos. Cuando se expresa de manera escrita, se revisa continuamente en un proceso recursivo en el que se valora tanto el contenido como la forma de expresarlo. La intención es compartirla y propiciar el diálogo con los lectores.

Para concluir este apartado, cabe mencionar que de acuerdo con Ochoa y Suárez (2007), la narrativa pedagógica constituye una estrategia de trabajo pedagógico que se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, y que desde este enfoque recupera

elementos de la investigación interpretativa, narrativa y colaborativa, lo que le proporciona un marco teórico de referencia suficientemente sólido.

## Metodología

### ¿Cómo se elabora la narrativa pedagógica?

Existe una vasta bibliografía que da cuenta de experiencias pedagógicas que toman como base la narrativa en el proceso de reflexión<sup>i</sup>, en cada una de ellas subyace un procedimiento que permite la elaboración de la narrativa. Uno de los que más se revisaron en el equipo de 4º. Grado, es el propuesto por la OEA en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar”, y que de manera sintética puede resumir sus fases a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿cómo seleccionar experiencias y prácticas escolares para su documentación narrativa?; ¿cómo sistematizar experiencias y prácticas escolares a través de la escritura reflexiva/narrativa de docentes? y ¿cómo revisar lo dicho en el relato?

### Cómo seleccionar

En el momento de **selección**, los autores proponen la evocación de recuerdos de experiencias que les resultaron significativas y que por ello quieren reflexionar. La evocación la proponen a través de estrategias de “buceo” que toman como base el recuerdo, pero también los productos y demás evidencias que se tengan del trabajo: fotografías, registros, diarios, etc.

Una vez seleccionada la experiencia o experiencias generales, la selección se centra en los aspectos que se quieren presentar, es decir “aquellas **dimensiones, temáticas, momentos** que constituyen y hacen a la trama completa y compleja de una experiencia” (OEAA, 2003, p. 20, las negritas son mías): dificultades, apoyos, motivaciones, decisiones, etc. Cuando se han definido los aspectos, los autores recomiendan hacer un listado con lo que se desea que aparezca en el relato, así como consultar los archivos escritos que se hayan acumulado en la experiencia.

### Cómo sistematizar

Sobre el **cómo sistematizar** las experiencias a través de la **escritura reflexiva**, los autores proponen, además de establecer una serie de recomendaciones sobre la escritura

en sí misma, considerar tres elementos fundamentales: **el título, el plan de la escritura** y el **contenido del relato**:

El título representa el detonante de la escritura y debe ser lo suficientemente provocativo para generarla. El título integra, intriga y aglutina el relato, a la vez que invita, inquieta y motiva a los lectores. En este sentido se propone la inclusión de dos tipos de títulos: uno de fantasía y otro conceptual. El de fantasía se expresa en un registro de “tono literario”, y el conceptual es analítico y hace referencia a la temática educativa. Los primeros títulos generalmente son hipotéticos y lo más seguro es que serán reestructurados varias veces hasta concluir en otros muy distintos.

En el plan de la escritura se considera el proceso de composición de un texto conformado por tres momentos fundamentales que se trabajan en un proceso recursivo: la planificación, la puesta en texto o textualización y la revisión. Para iniciar la escritura se proponen diferentes estrategias como: armar una cronología de lo que pasó, “contar” la historia de la experiencia, y/o construir un índice.

La definición del contenido del relato se da a partir de establecer claramente el asunto, el tiempo del relato y la posición del narrador. En lo que concierne al asunto debe considerarse que además de *describir* los eventos y acontecimientos que sucedieron, hay que incluir *cuestionamientos* que complementen lo descrito mediante escrituras de tono reflexivo, así como *interpretaciones*, que constituyen percepciones e ideas desde la perspectiva de alguien dicho por alguien. Respecto al tiempo del relato, la narración se hace en la línea del pasado porque se supone que se narra lo que ya sucedió, aunque en el momento de las reflexiones se utiliza también el presente histórico. La posición del narrador se trabaja en primera persona, se trata de una voz muy comprometida con el hacer y se transmite a través de un relato que pretende ser reflexivo, transferible y comunicable.

### **Cómo revisar**

Se propone para la revisión una serie de cuestionamientos que giran en torno de lo siguiente: ¿están ustedes en el relato o sólo cuentan lo que pasó?, ¿es de ustedes este relato o puede ser de cualquier otro?, ¿están los rasgos singulares de la experiencia, las reflexiones, las interrogantes que ustedes se fueron haciendo durante lo sucedido y las que se hicieron mientras lo fueron escribiendo?, etc.

En el caso del equipo de 4º. Grado la experiencia ya estaba seleccionada puesto que se trataba de reflexionar sobre la propuesta de práctica docente innovadora, sobre lo que sí habría que pensar todavía es sobre los aspectos de la misma, cómo organizarlos y cómo recuperar la información que les diera contenido. En un afán por considerar los planteamientos de los autores, pero incorporando además la rica experiencia de los integrantes del equipo, se construyó y valoró entre toda una ruta que orientó y facilitó la elaboración de la narrativa reflexiva que se pretendió.

En dicha ruta se recuperaron en una primera instancia, de lo ya estudiado y conocido por los estudiantes normalistas, los aspectos generales de la narración: sus leyes (unidad veracidad e interés), su contenido (acción, tema y argumento), y sus momentos o estructura (introducción, nudo y desenlace); en una segunda instancia se recordaron y analizaron los elementos de la narración: narrador, personajes, tiempo, espacio-ambiente, organización; una vez atendido esto se procedió a identificar estos mismos elementos en el contexto pedagógico, y por último, habiendo analizado con detalle el ámbito de la narrativa, se procedió a definir las fases del relato y la manera en que cada uno de los integrantes del equipo planificaría la elaboración de su narrativa en torno a la reflexión de su propuesta didáctica.

De manera gráfica, la ruta de construcción general se presentó a través de una tabla que facilitó la percepción de los elementos generales a considerar y la elaboración de la tabla específica de planificación de cada uno de los normalistas. Cabe mencionar que durante el proceso de elaboración de las narrativas se tomaron en cuenta las consideraciones que sobre la escritura hacen diversos autores, desde el proceso de composición, el contenido del relato y las cuestiones de orden gramatical y ortográfico.

A continuación, la tabla general (Tabla 1) y un fragmento de la planificación de una de las narrativas que se trabajó en el equipo (Tabla 2), en la primera se observan los elementos ya descritos y en la segunda se manifiesta el proceso creativo que, en la fase de planificación, tuvo una de las estudiantes al organizar el contenido del relato en torno al diseño, desarrollo, sistematización y evaluación de una propuesta cuya temática giró en torno a tres unidades fundamentalmente: la producción de textos escritos, la poesía, y la formación de sujetos sensibles.

**TABLA 1. Elementos generales a considerar en la elaboración  
de la narrativa pedagógica**



CONSIDERACIONES GENERALES DE LA NARRACIÓN	ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN	ELEMENTOS DE LA NARRATIVA PEDAGÓGICA	FASES PARA LA ELABORACIÓN DEL RELATO
<p><b>Un buen texto narrativo cumple tres leyes: unidad (se centra en una idea principal); veracidad (se presenta de manera creíble) e interés (capta la atención del receptor y la mantiene)</b></p> <p><b>Toda narrativa conlleva una acción (suceso, acontecimiento, hecho que se relata); un tema (idea en torno a la cual gira la narración) y un argumento (posibilidad de presentar una expresión resumida de lo que sucede en la narración)</b></p> <p><b>La acción de los relatos se construye atendiendo a tres momentos: Introducción, nudo y desenlace.</b></p>	<p><b>NARRADOR:</b> Narrador actor protagonista, “Aparece contando su propia historia, sus vivencias y testimonios, sus viajes...”</p> <p><b>PERSONAJES:</b></p> <p><b>Principales:</b> llevan el peso de la acción.</p> <p><b>Secundarios:</b> colaboran en el desarrollo de la acción con el protagonista.</p> <p><b>Episódicos:</b> Aparecen esporádicamente.</p> <p><b>TIEMPO:</b></p> <p>Tiempo del relato: forma en que se presenta el tiempo de la historia, afecta el orden y la duración.</p> <p><b>Orden:</b> Tiempo lineal, retrospectivo y contrapunto.</p> <p><b>Duración:</b> Ralentización – Aceleración.</p> <p><b>ESPACIO:</b></p> <p>Lugar donde se mueven los personajes. Puede haber espacios interiores y exteriores.</p> <p><b>AMBIENTE:</b> creado a partir de la conjunción del espacio, los personajes, las acciones y el tiempo.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN:</b></p>	<p><b>DOCENTE – NARRADOR</b></p> <p><b>NARRADOR – DOCENTE</b></p> <p><b>PERSONAJES:</b></p> <p><b>Principales:</b> Docentes – alumnos.</p> <p><b>Secundarios:</b> Directivos, otros docentes...</p> <p><b>Episódicos:</b> Personal de apoyo, padres de familia... (Dependiendo de la situación)</p> <p>¿Incorporar diálogos? ¿Cómo?</p> <p><b>TIEMPO:</b></p> <p><b>¿Cómo quiero contar la experiencia?</b> En orden lineal, en retrospectiva...</p> <p><b>¿En qué puntos hay que detenerse?</b> Describir con mayor detalle</p> <p><b>¿Qué se puede contar de manera rápida?</b> Omitir, resumir, hacer elipsis.</p> <p><b>ESPACIO:</b> Escuela, otras escuelas</p> <p><b>Interiores:</b> aulas, biblioteca, sala de cómputo...</p> <p><b>Exteriores:</b> áreas verdes, explanadas, canchas, lugares de convivencia...</p> <p><b>AMBIENTE:</b> entusiasmo – desánimo; interés- desinterés,</p>	<p><b>FASE 1:</b></p> <p><b>DEFINIR TÍTULOS Y SUBTÍTULOS</b></p> <p>Se define el título de fantasía y el conceptual y de ahí se desprenden los subtítulos que deberán dar cuenta de los aspectos de la experiencia seleccionados para ser relatados.</p> <p><b>FASE 2:</b></p> <p><b>EL PLAN DE LA ESCRITURA</b></p> <p>En cada uno de los subtítulos se definen de manera clara y precisa los aspectos que se recuperan para ser narrados.</p> <p><b>FASE 3:</b></p> <p><b>EL CONTENIDO DEL RELATO</b></p> <p>Revisar las evidencias que se trajeron de la escuela secundaria y que servirán para darle sustento a lo que se relata, lo que se reflexiona, lo que se interroga y lo que se interpreta: fotografías, registros del diario de</p>



	<p><b>Estructura abierta o cerrada:</b> las acciones se presentan concluidas o no.</p> <p><b>Encadenada:</b> se presentan los sucesos con un nexo que los une.</p> <p><b>Inclusión:</b> en una historia central se incluyen una o varias historias.</p> <p><b>Alternancia:</b> consiste en contar dos o más historias a la vez.</p>	<p>alegre – triste; tenso – relajado...</p> <p>ORGANIZACIÓN:</p> <p><b>Abierta:</b> se relata la experiencia y se dejan interrogantes como elemento de reflexión.</p> <p><b>Cerrada:</b> Se cierra con una reflexión final.</p> <p>La elaboración del relato puede ir <b>conectando</b> un suceso con otro, <b>incluir</b> historias específicas y/o <b>alternar</b> sucesos en torno a un mismo evento.</p>	<p>campo, trabajos elaborados, memorandos, videos, etc.</p> <p>Se recuerda que la elaboración del relato se trabaja a partir de una trama narrativa que implica la sucesión cronológica de acciones, y que en éste deben integrarse los cuestionamientos, las interpretaciones y las críticas.</p>
--	---	--	--

Fuente: Elaboración en el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente

**TABLA 2. Ejemplo de planificación específica de una de las narrativas del equipo**

<p style="text-align: center;"><b>FASES EN LA ELABORACIÓN DEL RELATO</b></p> <p style="text-align: center;">La escritura se entiende como un proceso recursivo, en el que las fases se imbrican una en la otra.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>DEFINIR TÍTULOS Y SUBTÍTULOS</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>EL PLAN DE LA ESCRITURA</b></p> <p style="text-align: center;">Hacer un índice provisional</p>	<p style="text-align: center;"><b>EL CONTENIDO DEL RELATO</b></p> <p style="text-align: center;">Escribiendo el relato</p>
<p><b>Título de fantasía:</b> “Poesía, la voz del alma y corazón”</p> <p><b>Título conceptual:</b> “La poesía para la producción de textos escritos en alumnos de secundaria y en la formación de sujetos sensibles”</p>	<p><b>“El camino del sentimiento”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por qué elegir la poesía para que los alumnos escribieran.</li> <li>- Por qué formar un sujeto sensible.</li> <li>- Cómo se elaboró la propuesta.</li> <li>- Qué sentí...</li> </ul> <p><b>“Tonadas dulces al alma.”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuál es la relevancia de mezclar la música con la poesía.</li> <li>- Qué importancia tiene poner géneros de canciones que son del agrado de los estudiantes.</li> <li>- Cuáles fueron los sentimientos y sensaciones que se experimentaron durante la actividad...</li> </ul>	<p><b>“El camino del sentimiento”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo (días: del 16 de enero al 28 de marzo de 2017.)</li> <li>- Memorando (No.5 y 6. Fecha: 16 de marzo de 2017, código “apoyo titular” y “apoyo colectivo” y No. 7, 24 marzo de 2017, “sensibilidad adolescente”).</li> <li>- Registro de pláticas informales con alumnos.</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Tonadas dulces al alma.”</b></p>

<p><b>Algunos subtítulos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>“El camino del sentimiento.”</b></li> <li>- <b>“Tonadas dulces al alma.”</b></li> <li>- <b>“Cartas: un mundo de misterio.”</b></li> </ul>	<p><b>“Cartas: un mundo de misterio”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo nace la idea de intercambiar correspondencia entre los estudiantes.</li> <li>- Proceso de gestión para que se autorizara por parte de los profesores el intercambio de correspondencia.</li> <li>- Cómo se llevó a cabo el proceso de elaboración de cartas.</li> <li>- Cuáles fueron las actitudes iniciales de los estudiantes con la actividad.</li> <li>- Cómo reaccionaron los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo (días 27,28 de febrero y 01 y 02 de marzo de 2017)</li> <li>- Productos elaborados por parte de los alumnos.</li> </ul> <p><b>“Cartas: un mundo de misterio”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etc.</li> </ul>
---	--	--

Fuente. Dolores Arisbeth García O. Fragmento de la planificación de su narrativa.

## Desarrollo y Discusión de Resultados

### ¿Por qué la narrativa pedagógica se entiende como un proceso complejo?

En este espacio se recuperan fragmentos de las narrativas pedagógicas de los integrantes del equipo y se reflexiona sobre ellas considerando no sólo la complejidad en su elaboración, sino en su contenido, en tanto se identifican los sentidos y significados que los estudiantes normalistas manifiestan en ellas.

En función de atender el análisis complejo que promete el título de este apartado, en cada uno de los fragmentos se agrega un subtítulo que invita a la reflexión, tomándolo como punto de partida:

#### a) El lenguaje literario y la conjunción de lo objetivo con lo subjetivo

Tal es el caso de la lectura, una habilidad comunicativa temida por muchos, amada por pocos y desvalorizada por otros a los cuales no se les supo presentar como un manjar apetecible que pudiesen degustar de la manera que mejor les pareciera, con los condimentos de su agrado, ya fuese como una sopa de entrada, una ensalada, un plato fuerte e incluso y lo más gratificante: como un postre... Por lo que la presentación del menú de la lectura debe variar día a día, puesto que un plato repetido, por más encantador que sea, va a terminar llevándose nuestras ganas de seguirlo degustando. (Lorena. Integrante del Equipo).

En el fragmento se observa la complejidad del lenguaje al combinar elementos comparativos que recuerdan la retórica poética, en este caso la analogía, con un tema muy concreto: los problemas en la comprensión lectora. La combinación objetiva (el

problema evidente) con la manera subjetiva que recupera la interpretación del autor (uso de la retórica), enriquece el proceso reflexivo del estudiante en tanto que no se rechaza ninguna forma de expresión, antes bien se conjugan para, por una parte, profundizar en los detalles, y por otra, alcanzar a más lectores, aquellos que generalmente quedan fuera cuando se les presentan textos con un registro léxico difícil de entender.

#### b) El monólogo y la autoreflexión

Ellos hacían cara de disgusto como quien come un limón agrio, y no sólo eso, como si tuvieran una herida y el jugo de limón llegara a ella, hacían cada gesto de desagrado que no sabía ni a dónde mirar. Las dudas comenzaron a rondarme, ¿qué voy a hacer?, tanto alumno con esa actitud tan negativa, ni entre ellos se aguantan, se van a enojar cuando les salga con que vamos a leer, ¿Cómo le hago para que no se molesten ni crean que serán puras lecturas aburridas?, pensaba cómo recuperar la pérdida de la motivación ante la lectura y la errónea idea de la comprensión lectora que habían creado. (Lorena. Integrante del equipo).

El monólogo, en cualquier tipo de texto, en un primer momento, quizá sea el mecanismo más básico de autorreflexión, las preguntas que nos hacemos, sin el peligro de ser juzgados, suelen ser sinceras y profundamente reflexivas en tanto que “desnudan” nuestras dudas y nuestras incertidumbres. El textualizar estas dudas e incertidumbres ayuda a esclarecerlas y precisarlas, pone de manifiesto los miedos, pero también las posibilidades, recuperando y reflexionando la experiencia de lo que se hizo o no se hizo en torno a ellas.

En efecto, en el fragmento, la estudiante normalista recupera cuestionamientos que se hizo en un momento de la experiencia, pero que le sirvieron para enfrentar sus temores y establecer una serie de actividades de atención tratando de superarlos. Algo similar sucede en el siguiente fragmento, el estudiante duda y se levanta, la narrativa pone en cuestión lo que se hace y lo que es necesario hacer.

Ahí me encontraba yo, caminando por uno de los pasillos de la escuela, me encontraba como “zombi”, era evidente mi estado después de los tropiezos que he tenido últimamente, tenía que idear la forma para que los alumnos aprendieran sin reservas, sin limitantes y sin rigidez; era claro, después de todo, mi servicio debería cambiar [...]. (Ramón. Integrante del equipo).

## c) El diálogo: recuperando y reconociendo la otredad

El diálogo, como mecanismo de la narración, permite en un formato más explícito recuperar las palabras de los demás involucrados y presentarlas tal cual, sin pasar en un primer momento por el filtro de la interpretación del docente narrador. En este sentido, el diálogo, visto como mecanismo para la composición del texto, abre aún más la posibilidad de que el propio lector haga su propia interpretación, la combine con la del autor, y se propicie efectivamente ese proceso interactivo al que se alude cuando un docente lee algo que otro docente escribe.

En el siguiente ejemplo, además de demostrar la valía del diálogo en la narrativa, se pone nuevamente de manifiesto el profesor humano, sentimental y emotivo:

– Maestro, ya se va, ¿ya no va a volver? Preguntó con tristeza, la cual reflejaba en su rostro.

– Sí Audrey, esta vez ya no vuelvo como las otras veces– Respondí.

La niña me miraba con gran pena, como si me hubiese hecho algo malo... bueno, se portó un poco indisciplinada en ciertos momentos, pero como la mayoría de los alumnos, hasta cierto punto es normal (...)

– Maestro, de verdad me dio gusto conocerlo, recuerdo muchas de las cosas que hicimos con usted: los carteles, el rompecabezas, el muñeco de harina y lo bueno que siempre fue, todas ellas fueron divertidas, ¡qué le vaya bien! – me dijo mirándome fijamente. (Ramón. Integrante del equipo).

## d) La docencia: más allá del tema y más cerca de la emoción

De manera recurrente se encuentran, en las narrativas de los estudiantes normalistas, preocupaciones que tienen que ver con lo que tradicionalmente se corresponden con la docencia, pero recurrentemente también, en el caso de nuestros estudiantes, estas reflexiones van acompañadas de un fuerte componente emocional que manifiesta el compromiso con la docencia, llevándolo a un plano más allá del mero tratamiento de los temas del programa. En el siguiente fragmento se ejemplifica lo que se menciona:

Me daba tristeza ver cómo el tiempo se les iba de las manos como un suspiro al agarrar su celular, cómo ese pequeño aparato podía acaparar toda su atención en segundos y hacerlos olvidarse de todo: de su familia, maestros, de la clase, incluso de comunicarse con sus amigos físicamente (...) Fue entonces cuando empecé a preocuparme, me parecía increíble que mis alumnos se enfrascaran tanto en un aparato, pero me preocupe aún más cuando vi que no les

gustaba escribir en papel, entonces me preguntaba ¿por qué en el celular si les gusta escribir, inclusive si eso supone olvidarse de las personas que están a su alrededor? Poco después encontré la respuesta, y el corazón se me congeló de tristeza, los alumnos y la mayoría de las personas que vivimos en el siglo XXI creemos que la tecnología nos acerca con los demás, se dan los mejores detalles o se escribe mejor a través de ella por la infinidad de elementos que podemos utilizar, entonces caí en la cuenta que quizás sea por eso que hemos olvidado cómo comunicarnos de forma escrita sin utilizar estos aparatos. Este es el caso de muchos de los alumnos de secundaria (Dolores Arisbeth. Integrante del equipo)

#### e) El significado y sentido de ser maestro

Si bien en toda la narrativa que hacen los estudiantes subyace la idea de lo que significa ser maestro, en cada una de ellas encontramos fragmentos específicos que nos hacen pensar en los significados que en torno a esta categoría central van forjándose los normalistas.

En algunos de estos fragmentos se muestra sin duda una evolución del significado, tal es el caso de la siguiente estudiante que da cuenta de cómo la realidad en la escuela secundaria, en este último año de formación, hace que se replantee su propio constructo respecto de lo que significa ser maestro:

—Se me va hacer bien fácil, ya tengo experiencia, ya sé lo que se siente estar a cargo de un grupo durante un año completo, y la verdad ya quiero dar clases otra vez, aparte, si me toca rentar aquí será más fácil porque no me tocará levantarme tan temprano como cuando vengo a la normal, va a estar fácil—decía para mis adentros-, *una soberbia e ilusa practicante...* (Ana. Integrante del equipo).

En el ejemplo que sigue, el estudiante, en un discurso final que da a sus estudiantes y que incorpora como muy significativo en su narrativa, expone de manera implícita las características de un maestro:

— Escuchen, lo que les diré es muy importante y necesito que pongan total atención, si en algún momento les he ofendido, si les he faltado al respeto o si les he defraudado les digo sinceramente que me disculpen, si en algún momento los decepcioné, los aburrí, o los abrumé con mi actitud y mi comportamiento les pido perdón, como ya lo saben, hoy me marcho y no voy a volver, entonces quiero que sepan que de verdad me gustó mucho ser su maestro, que aprendí mucho y que espero haberles enseñado algo— Gracias por todo, terminé diciendo. (Ramón. Integrante del equipo).

En efecto, el maestro no ofende intencionalmente, ni falta al respeto de manera consciente, no defrauda, no decepciona, no aburre, no abruma, y si así lo hace, estas

situaciones son dignas de “pedir perdón”. En este caso el perdón se imbrica como el reconocimiento de lo que se hizo mal y la necesidad imperiosa de mejorarlo.

Otros estudiantes optan, en el marco de la narrativa, por un planteamiento más concreto, objetivo y puntual que toma el papel de posicionamiento personal desde el cual se van narrando los acontecimientos, y se van interpretando los hechos en un sentido o en otro, tal es el caso de la estudiante que escribió lo que sigue:

El docente debe asumir una actitud de liderazgo positivo que sirva de ejemplo y guía para los estudiantes, una cosa es propiciar su desarrollo autónomo y otorgarles un rol central y protagónico en el proceso y otra muy distinta dejarlos solos y sin acompañamiento, puesto que esto rompería con el proceso de enseñanza, dejando el de aprendizaje al garete y a la deriva. (María Guadalupe. Integrante del equipo).

Finalmente, están aquellos que en sus reflexiones ensalzan la figura del maestro y eso les sirve de inspiración para comprometerse con lo que hacen, para levantarse de los tropiezos y para buscar siempre lo que es “mejor” en la docencia:

Estos héroes sin capa, estos individuos valerosos, salvan lo máspreciado de la humanidad: los sueños, las metas, salvan al ser, al alma. En esta escuela, en estas paredes se formuló el sueño, el anhelo de convertirme en una maestra, en un individuo capaz de enseñar a otros, de explotar habilidades, de ser un ejemplo, soñé con ocupar ese lugar de honor, de alegría y de gran responsabilidad, me visualicé como un héroe...un héroe sin capa, con el firme propósito de velar por el aprendizaje de mis alumnos. (Evelia Lisset. Integrante del equipo).

Estas son algunas reflexiones que hasta el momento ha generado la revisión de las narrativas elaboradas por los estudiantes, ubicándonos desde una perspectiva compleja; pero este es sólo el comienzo, la tarea es clara, seguir recuperando con detalle lo que nuestros alumnos normalistas nos descubren en lo que nos cuentan, de esta manera podemos avanzar en la consolidación de una práctica más acorde a las necesidades de nuestros alumnos en las escuelas normales y más acorde también a la complejidad de la realidad.

## Conclusiones

La narrativa pedagógica constituye un procedimiento complejo de reflexión que permite rescatar a la vez la complejidad de la práctica docente.

En el marco de la complejidad, las narrativas permiten la incorporación de diferentes tipos lenguaje, propios del ser docente, que enriquecen los relatos con la descripción, cuestionamiento e interpretación de situaciones concretas de la práctica.

Siendo un texto polifónico, en las narrativas se manifiestan los diálogos de los que participan en ellas: como personajes, como escritores o como lectores.

Siendo las narrativas elaboradas por quienes realizan la práctica, se convierten en excelentes medios para la autorreflexión con miras a la mejora.

La estructura narrativa es quizá la más cercana a los jóvenes normalistas, quienes a través de ellas tienen la oportunidad de recrear lo que hicieron, pensaron, interpretaron, cuestionaron, dudaron, disfrutaron de su práctica.

Sin duda, falta mucho por entender en términos de la riqueza de esta forma discursiva, por lo pronto sólo nos queda la necesidad de seguir indagando sobre la misma, de seguir experimentándola, de potenciarla para a la vez potenciar nuestra práctica y la de nuestros estudiantes.

## Referencias

- Alarcón, S.; Antoñanzas, M. (2015). Las narrativas como estrategia pedagógica de las prácticas docentes en el nivel inicial. *En VIII Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional sobre la formación del profesorado*. Mar de Plata, Argentina
- Barrera L. (1994). La narración mínima como estrategia pedagógica máxima. *Revista Perfiles Educativos*, (66). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206603.pdf>
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5, (2), 55-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- González M.; Hamlet, S. y Ospina, H. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194227509009>
- López, C.; Martínez, S. y Pérez, M. (1997). *Jerigonza 2. El texto narrativo. 2º ciclo E. S. O. (propuesta para 3er curso)*. Área de Lengua Castellana y Literatura, Madrid: Octaedro.
- Ochoa, L. y Hugo, D. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Fascículo 3. En Suárez, Daniel (Coord.) *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Argentina: Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE.
- Ochoa, L.; Dávila, P. y Hugo, D. (2007) ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Fascículo 4. en Suárez, Daniel (Coord.) *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Argentina: Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE.
- OEAa (2003) *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas, Módulo 1*. El contenido de dicho material fue acordado con los países participantes del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”. (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) en el 1er. Encuentro efectuado en octubre, en Argentina.
- OEAa (2003) *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas, Módulo 2*. El contenido de dicho material fue acordado con los países participantes del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”. (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) en el 1er. Encuentro efectuado en octubre, en Argentina.



i “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro” Cristhian James Díaz Meza; “La narración mínima como estrategia pedagógica máxima” Luis Barrera Linares; “Las narrativas como estrategia pedagógica de las prácticas docentes de nivel inicial” Sandra Alarcón.

# LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS NORMALES: UN RETO POR ASUMIR

Gloria Ivonne García González  
Escuela Normal Superior de Tehuacán, Puebla, México.

## RESUMEN

A pesar de que existe un creciente proceso reformista a nivel mundial del que nuestro país no puede substraerse, en las escuelas normales de México no ha habido cambios en los planes de estudio desde 1999. Derivado de esto, suponemos que el discurso sustentador de la innovación educativa carece de impacto real en las prácticas académicas, en especial en el campo del docente en formación. ¿Cómo hacemos efectiva esta mediación intergeneracional? ¿Cómo nos beneficiamos del fruto de la experiencia, tanto de los titulares de las asignaturas como la de los practicantes?

El presente documento es parte de una investigación más amplia sobre la construcción de los saberes mancomunados; se centra en la naturaleza de las intervenciones docentes en las normales, sea a través del modelado de la acción pedagógica como de las teorías que lo sustentan, de manera que no deja de existir una brecha entre lo que se promueve teóricamente y lo que realmente se hacen dentro de las aulas. Es evidente que, en estas condiciones, no se ha aprovechado el potencial epistémico de la experiencia del docente de trayectoria con la del docente en formación, es decir, no se ha establecido un puente dialógico entre estos actores de la transformación educativa.

## Palabras clave

Mediación pedagógica, potencial epistémico, experiencia.

## Planteamiento del problema

La educación en México da un giro con el nacimiento de la escuela secundaria en 1926 por parte de Moisés Sáenz y, en 1994, ésta se vuelve obligatoria; entonces, atiende a una población estudiantil a la que no se había logrado llegar antes; uno de los principales problemas al inicio de esta tarea, fue la capacitación docente de los nuevos maestros para la secundaria, entre otras cosas: de hecho, la creación de las escuelas normales surge como una necesidad de enseñar a enseñar a los futuros docentes.

Fullan y Hargreaves (2000), cuestionan la funcionalidad de las reformas que se han creado durante más de 90 años para ayudar a disminuir el rezago educativo en el país, pues, a pesar de que todos estos cambios se han establecido para la mejora de la calidad educativa, aún seguimos siendo el país en la posición 56 de 69 países evaluados por la OCDE, según las evaluaciones PISA del año 2015 (El universal, 2016).

Al estar una inmersa en una comunidad estudiantil y rodeada de futuros docentes, se mira con claridad las distintas “realidades” de las aulas; podemos observar en casi todas que, en los procesos de enseñanza aprendizaje entre el docente y los alumnos, hay una mecánica repetitiva que extenua las posibilidades de innovación; y, aunque se tengan diversificados los grupos, sigue habiendo un abismo entre los actores principales: los maestros y los alumnos, acrecentado por la desvinculación de la vida académica del cuerpo directivo.

La mediación pedagógica tiene un papel fundamental en el actuar diario del docente, lo que nos hace suponer que estas mediaciones entre los docentes frente a grupo y los alumnos deben ser efectivas y funcionales, por lo tanto, si no se aprende cómo hacerla, el proceso de enseñanza aprendizaje, sin duda fallará o bien quedará estático frente a las demandas actuales.

La pregunta que planteo al hacer este documento es la siguiente: ¿se les enseña cómo hacer mediaciones pedagógicas a los alumnos en las escuelas normales? ¿Cómo se socializan estas mediaciones efectivas o no entre los docentes de las normales y los mismos normalistas?

## Marco teórico

Como intervención pedagógica debemos entender a toda acción interviniente en nombre de la conveniencia, beneficio, utilidad, eficacia e interés, que nos coloca en el tiempo y lugar en que se presentarán condiciones de intercambio (González, 2017), estas acciones dentro de un aula son las que ayudan a los alumnos a comprender un tema y por lo tanto, al docente en su actuar diario de enseñanza.

Cabe aclarar que las acciones o las ideas que surgen en el momento de estar planeando una clase o estando ya en ella, pueden vincularse a diversas mediaciones pedagógicas hechas por los docentes, ya sean pensadas o improvisadas; en ocasiones, éstas se encuentran implícitas y sólo es posible acceder a ellas mediante el análisis de los componentes a través, por ejemplo, del análisis de las finalidades, de los contenidos de aprendizaje, de su organización y secuenciación, de la naturaleza de las actividades de aprendizaje y evaluación (Coll, 2001).

Por otro lado, las mediaciones pedagógicas hechas en las aulas por los estudiantes normalistas, son plasmadas en dos documentos: los diarios de campo de los mismos estudiantes y las planeaciones para las clases en sus jornadas de práctica. Para cualquier

persona que esté en el ámbito de la enseñanza, en este caso los estudiantes normalistas, parte fundamental de su quehacer cotidiano, la mediación pedagógica, queda definida en las acciones que aparecen referidas en estos documentos, muy a menudo soslayadas por los profesores de la asignatura.

A pesar de que muchas de las escuelas que existen en el país, concretamente en el estado de Puebla, los estudiantes normalistas, en sus jornadas de observación y práctica han descubierto *lagunas* en los procesos de aprendizajes, han observado aulas y salones bien equipados pero el proceso de enseñanza- aprendizaje no es asegurado en ellas. Concluyen, durante el corto tiempo que han estado en las aulas, que algo falta para que el conocimiento llegue completamente a la mente de los alumnos, y es ahí en donde entra la mediación docente que sería la fundamentación para cualquier entendimiento de cualquier tema, y en concreto de aprender cualquier cosa dentro de la escuela.

Durante la escritura de los diarios de campo, en las jornadas de observación, se reconocen muchas de las acciones que se plantearon en la reforma, sin embargo, no se llevan a cabo en las aulas, lo que resulta ser un abismo entre el docente que imparte la clase y los alumnos que están en ella.

Al analizar los diarios en días posteriores a las observaciones, se reconoce el desapego entre los docentes y los alumnos, los normalistas logran ver desde su lugar las ausencias de las mediaciones con los alumnos en diversos ámbitos y momentos, y, como resultado, se ven obligados a pensar en mediaciones que sean funcionales para su grupo y para sus contenidos a impartir. Sin embargo, su reflexión apenas si podría considerarse crítica: hay una ausencia de guía para esta reflexión.

Llama la atención en este punto la descripción que hace George Steiner, al lamentar lo que él llama la “antienseñanza”:

Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta (2014: 26).

Desde luego, nosotros tendríamos que matizar las cosas: creemos que, pese a que la antienseñanza parece la norma, los nuevos docentes somos el parteaguas de esta situación o su gris continuidad.

## Metodología

Basándonos en Tobón (2013), lo que deben aprender los estudiantes en el nuevo contexto social son estrategias para buscar, procesar, analizar, crear, adaptar, innovar y aplicar el conocimiento en problemas del contexto, y para hacer esa búsqueda de estrategias, se propuso trabajar con un enfoque de socioformación.

La búsqueda de las mediaciones pedagógicas que son útiles en las aulas, para los estudiantes de las normales, son buscadas es en su mayoría con sus pares, es decir entre los mismos alumnos existe una comunicación e intercambio de conocimientos, pues por razones desconocidas no se acercan a los docentes, esto es otro ámbito en el cual se debería hacer un estudio más amplio.

La socioformación se centra en la actuación integral de las personas ante problemas del contexto por medio de proyectos, Tobón (2013). Para el caso de la Escuela Normal Superior de Tehuacán (ENST), se propuso un trabajo colaborativo entre los semestres tercero y quinto de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria.

En la socioformación el trabajo colaborativo es el proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva (Tobón, 2013).

## Desarrollo y discusión

Para la realización del foro de participación titulado “Seminario de observación y práctica escolar”, se reunió a los alumnos del tercer y quinto semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria de la ENST en una sala de usos múltiples.

Para identificar las mediaciones pedagógicas que hacen los alumnos normalistas en las aulas de prácticas, se propusieron cinco tópicos para una mejor organización los cuales fueron: atención personalizada para grupos pequeños y/o numerosos, atención personalizada para la revisión de actividades, atención personalizada para los alumnos destacados y deficientes, uso del tiempo y materiales y/o recursos.

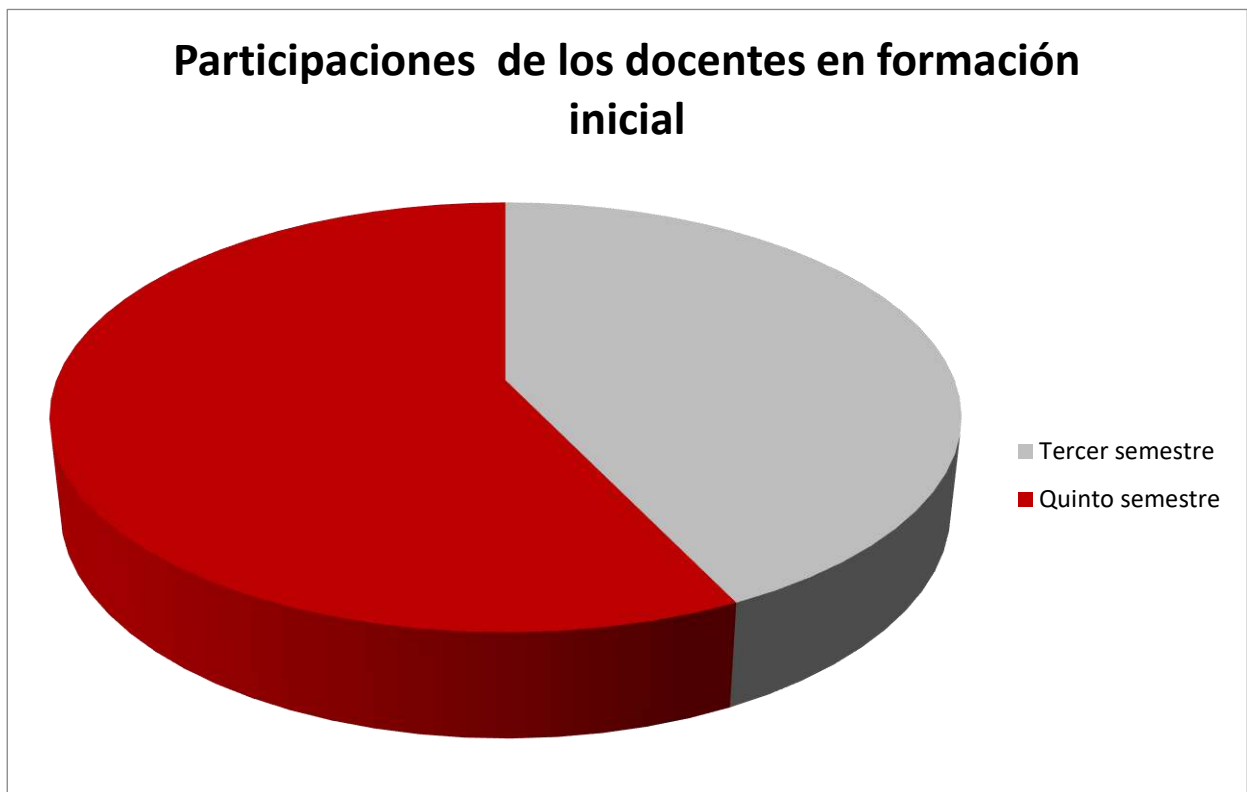
Para identificar las mediaciones pedagógicas que hacen los alumnos normalistas en las aulas de prácticas, se propusieron cinco tópicos para una mejor organización los cuales fueron: atención personalizada para grupos pequeños y/o numerosos, atención

personalizada para la revisión de actividades, atención personalizada para los alumnos destacados y deficientes, uso del tiempo y materiales y/o recursos.

Grupos pequeños vs grupos grandes	
Atención personalizada	Revisión de actividades
	Alumnos destacados y deficientes
Uso del tiempo	
Materiales y/o recursos	

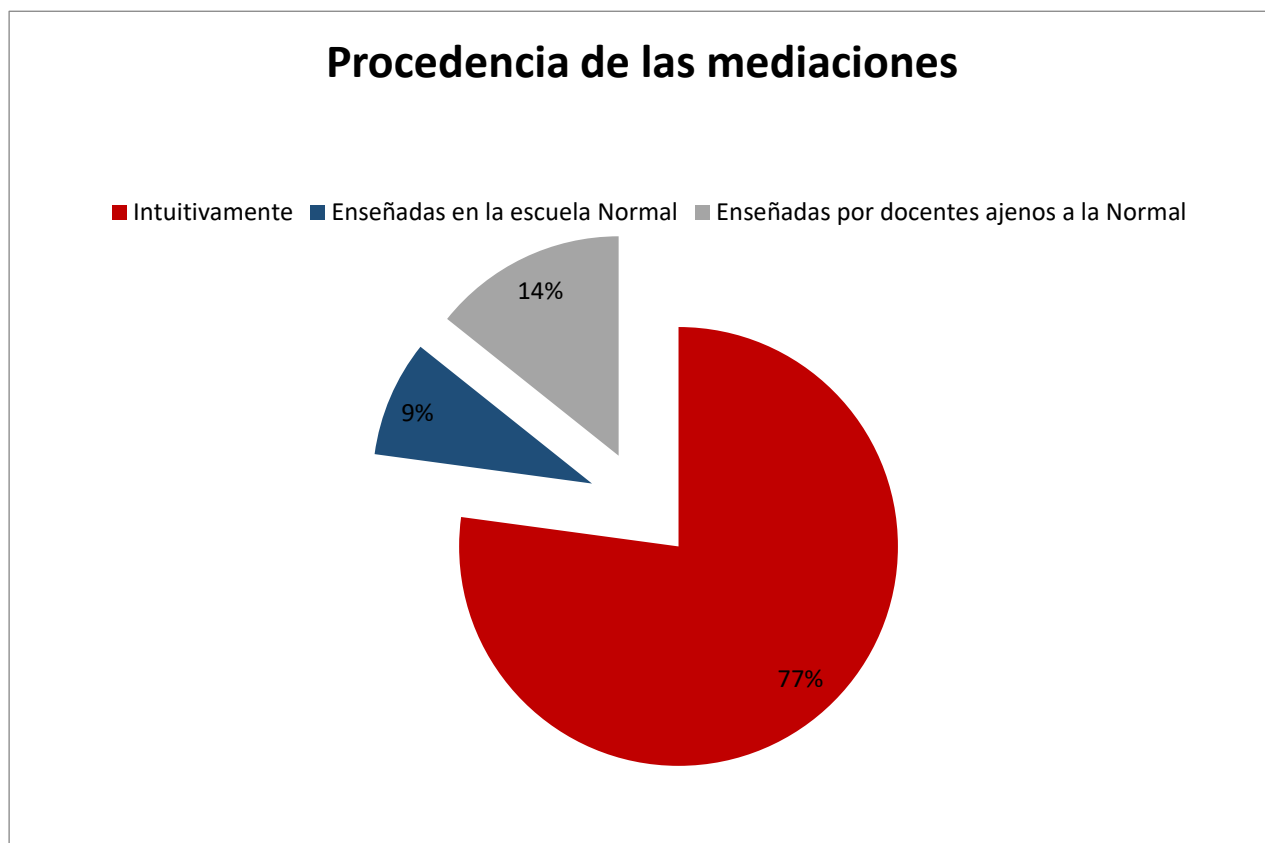
Una docente de asignatura fungió como modelador del foro, explicando cada uno de los tópicos que se verían a lo largo del foro y dando un tiempo destinado a la participación de cada alumno. Se tomaron notas de los nombres, semestres y tipo de mediación que habían llevado a cabo en sus prácticas, al final de su participación, se les preguntaba el origen de la mediación, es decir, donde la habían aprendido.

El estudio de casos nos permitió socializar el funcionamiento de las mediaciones, y por consecuente la cuantificación, analizadas dentro de las escuelas normales y de las hechas mediante la improvisación de los docentes en formación inicial.



De las 35 participaciones hechas por los docentes en formación inicial, se mencionaron que 27 fueron hechas intuitivamente, 3 fueron enseñadas en clases impartidas en la escuela normal y 5 fueron aprendidas por maestros que no son de la normal.

Todas las participaciones de los docentes en formación inicial fueron recuperadas en un documento, buscando que estas mediaciones que funcionaron en las aulas, no se queden sólo en anécdotas, al contrario, se busca que se registre su funcionalidad y posible uso por otros docentes de semestres anteriores.



La mayoría de las participaciones sobre las mediaciones eficaces utilizadas por los docentes en formación inicial, están basadas en la intuición, lo cual es preocupante pues la escuela Normal debe de ofrecer una formación docente que atienda a las demandas de la educación globalizada.

A lo largo del foro, los estudiantes en formación inicial dijeron que no sabían a quién pedir ayuda con la mediación pedagógica, pues desconocían que hacer durante diversas situaciones y en clases de sus asesores, no habían tocado temas de vital importancia como materiales, uso del tiempo, o la atención personalizada.

Lo que está escrito en los documentos de revisión diaria en las aulas de las normales se separa de la realidad de las aulas de educación básica, pues como se mencionaba anteriormente, las reformas favorecen a la parte administrativa y de equipamiento, pero al no haber una mejora en las prácticas pedagógicas y más en las mediaciones entre alumnos y maestros, los procesos de enseñanza-aprendizaje se verán obligados a no quedarse en los alumnos.

## Resultados y conclusiones

Detectados los orígenes improvisados de los alumnos normalistas, nos quedan muchas opciones para mejorar la intervención pedagógica que se hace con los niños y niñas mexicanos.

Una escuela Normal que no muestre cómo intervenir en las aulas con eficacia deja mucho que desear frente a los alumnos de esta y frente a los alumnos que serán atendidos en las escuelas de educación básica.

El potencial de la experiencia en las mediaciones pedagógicas que tienen los estudiantes normalistas, está siendo desaprovechado por los propios maestros y por la institución en general; de modo que uno de los pasos para mejorar el trabajo docente, es aprender a manejar diversas situaciones en diferentes contextos y éstas deben ser replanteadas en la documentación.

Es necesario un reconocimiento al trabajo de práctica de los estudiantes normalistas, ya que de estas prácticas saldrán las mediaciones pedagógicas más útiles, los materiales y el carácter que se forme cada estudiante en sus jornadas de prácticas, de no hacer este reconocimiento y hacerlo funcional, la mejora en su labor docente quedará con una incertidumbre de si era correcta o eficaz.

Como conclusión parcial: a la ENST le queda mucho por hacer en cuanto al aprovechamiento de las experiencias docentes, sus prácticas y la mediación pedagógica que se necesita enseñar en las aulas. Uno de los propósitos de este estudio es mejorar la mediación pedagógica que se enseña a los practicantes, de la misma forma que se busca una mejora en la comunicación de dichas mediaciones entre los docentes en formación inicial y los docentes formadores de docentes.



Se tiene confianza de que la mediación pedagógica en las aulas mejore con las intervenciones de maestros y alumnos, así mismo mejorará la relación entre los docentes de las normales y los estudiantes normalistas, ya que, con el reconocimiento de su labor en las aulas y el acompañamiento de los maestros, será de vital importancia para las siguientes jornadas de práctica.

## Referencias

- Coll, C. (2016). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. 2001. Revista cándidus No. 15. El universal, 2016, recuperado de: [eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion](http://eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion) el 27 de enero de 2018.
- Fullan M, Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. México: SEP-Amorrortu, Col. Biblioteca del maestro.
- González, M. (2017). La intervención pedagógica. Academia.edu.profile. México.
- Steiner, G. (2014). Lecciones de los maestros. México: Siruela-FCE, Col. Tezontle.
- Tobón, S. (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento, en México, CIFE.

# LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA EN EL POSGRADO

José Francisco Nava Gallegos  
josenava1650@hotmail.com  
Leticia Serna Niño  
lsernan@hotmail.com  
Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior  
"Profr. Moisés Sáenz Garza".

## RESUMEN

El presente estudio tiene como principal objetivo repasar los orígenes de la tutoría en la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza", abarca etapas en que se consideró como un procedimiento no formalizado y a su vez, estuvo acompañado de una trayectoria problemática relacionada con su creación misma. Lo anterior debido a diversos factores que consideramos fueron de tipo político, administrativo y personales, los cuales estuvieron vigentes en su momento como en toda organización pública. Pese a este contexto y dentro de nuestras posibilidades de investigación, exponemos el presente trabajo con base al estatus que guarda la tutoría en nuestra institución. La investigación inicia explicando la génesis de la tutoría en nuestra escuela, posteriormente se identifica el problema y detalla a partir de una delimitación contextual de índole geográfica y conceptual. La metodología utilizada se caracterizó por un estudio empírico cuantitativo, ex-post-facto del tipo descriptivo. Con respecto a los resultados, conviene aclarar que durante el periodo comprendido entre enero 2013 a enero 2017 (para la realización del presente trabajo), el servicio de tutoría se proporcionó a un total de 434 estudiantes.

## Palabras clave

Tutoría, tutores, posgrado, investigación y eficiencia terminal.

## Planteamiento del problema

Dentro de nuestra institución y entre la comunidad académica, prevalece la idea de que la tutoría ha estado presente a través de lo que nos permitiríamos describir como la figura del docente. Por ello, consideramos necesario impulsar una cultura tutorial en las instituciones del nivel superior (en el país), al igual que en los diversos contextos del alumno a través de diversas herramientas físicas y mentales. Éstas, desde luego, serán indispensables para favorecer sus procesos cognitivos.

Nuestra investigación se desarrolló a partir de los componentes de una metodología científica, la cual inicia con una breve descripción sobre los antecedentes de nuestro estudio, conocer el estado de la tutoría en la Escuela de Graduados de La Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza", así como algunas reflexiones respecto a problemas

y retos a resolver para su adecuada implantación institucional. Merece destacar que nuestro posgrado contó con el programa de tutoría hasta la implementación del nuevo plan de estudios denominado Maestría en Enseñanza en Ciencias (MEC) durante el ciclo 2010, en donde se analizaron las fortalezas y debilidades de esta actividad para llevarse a cabo.

La instauración de la tutoría se aplicó en 2012 como una actividad de ejercicio docente en la institución. Para ello, se consideró en cuenta, el tener que diseñar y organizar el programa tutorial con base a los siguientes cuestionamientos: ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Con qué?, ¿Cuándo?

Para el establecimiento del plan institucional de tutorías se utilizaron como referentes los lineamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de quien es conocido que conmina a las Instituciones de Educación Superior (IES) a elaborar un programa de apoyo académico para fortalecer la eficiencia terminal de los estudiantes. Hoy, el plan de estudios se desarrolla en cuatro semestres donde se ofertan las siguientes categorías de estudio: Matemáticas, Español, Física, Química, Biología, Geografía Historia, Cívica y Ética, Preescolar y Primaria, Inglés.

Al respecto, proponemos considerar al sistema institucional de tutoría como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante denominado acompañamiento tutorial (ANUIES, 2000).

## Antecedentes

Desde su creación en 1978, la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza” ha proporcionado alternativas de investigación a los alumnos egresados. Entre estos, todos aquellos que estuvieron en el estatus de pasantes de la Maestría en Educación Media con el propósito de realizar su tesis de grado a través de las asesorías asignadas por el Departamento de Titulación de la institución durante un período de 32 años y que feneció durante 2010 para dar cabida al plan de estudios Maestría en Enseñanza de las Ciencias (MEC).

Entre las acciones emprendidas dentro del plan 2010, destaca la tutoría como actividad académica donde uno de sus principales propósitos consiste en cumplir la función de acompañamiento de los estudiantes en aspectos psicológicos y pedagógicos que se relacionan con sus hábitos de estudios. Sin embargo, existe un apartado donde la tutoría se dirige a desarrollar algunas acciones para favorecer al estudiante en la

contextualización de un proceso de investigación que le permita aplicar sus aprendizajes en clase y construir un proyecto de tesis con bases firmes en aspectos determinantes de fundamentación teórica y metodológica. Incluso, para “atender tanto las dificultades académicas que se presenten durante su formación, como aquellas problemáticas que deba resolver en su labor cotidiana” (Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Prof. “Moisés Sáenz Garza”, p.58.).

Con base a lo anterior, tanto la Subdirección Académica como la Dirección de la Escuela de Graduados realizaron de manera informal la asignación de tutores a los estudiantes de maestría. Con ello se dieron los primeros pasos para crear, organizar y diseñar la Coordinación de Tutorías, la cual se estableció en enero de 2012 por los directivos del posgrado y que entre sus primeras acciones propuso la figura del coordinador, quien en su oportunidad tuvo a bien diseñar las siguientes tareas:

1. Elaborar el plan institucional de tutoría del posgrado de acuerdo los siguientes elementos: el objeto (tutor, tutorando y reglamento), propósitos, procedimientos, recursos, temporalidad y evaluación del programa.
2. Crear el reglamento y las normas de operación de la Coordinación de Tutorías, cuyo sustento consideró disponer de lineamientos y sugerencias de diferentes organismos e instituciones de enseñanza superior. Entre éstos se encuentran el programa Institucional de Tutoría (ANUIES 2010) e Instituciones de Educación Superior (IES), Plan de Estudios de la Escuela de Graduados de La Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Desde el contexto, nuestra investigación tiene carácter descriptivo: se desarrolla en la Escuela de Graduados de La Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”, donde fueron atendidos 434 alumnos durante el periodo que comprende los ciclos escolares 2013 a 2017 y que estuvo organizado en distintas acentuaciones de la malla curricular de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, mencionadas con anterioridad. Como límite conceptual tenemos la tutoría que no sólo está dirigida al acompañamiento psicológico y académico del alumno, sino que también va como fomento de la investigación que

repercute favorablemente para obtener el grado de maestro por el alumno y por añadidura, conjuntamente con el aumento paulatino de la Eficiencia Terminal de nuestra institución.

### Fundamento teórico

La reciente institucionalización de la tutoría en la Escuela de Graduados de nuestra institución en los diferentes niveles de educación ha traído, como consecuencia, la búsqueda de un modelo teórico que sustente su implementación, marco referencial todavía en proceso de construcción. Ante la carencia de este rubro en las investigaciones consultadas, nos dimos la tarea de indagar algunas concepciones sobre el objeto de estudio (tutoría) y encontramos en ANUIES 2000 que a la tutoría la define como un “proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, concretizada mediante la atención personalizada al alumno, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza” (p.3).

Bajo este marco, la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” considera la tutoría como una acción centrada en aspectos académicos que ofrece atención diferenciada, respeta la diversidad y fomenta la autonomía de los estudiantes. Asimismo, la define como proceso de acompañamiento y orientación que un profesor competente proporciona al estudiante en su formación académica de forma individual o en pequeños grupos (Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, 2010). Al respecto, debemos señalar que la función del tutor consiste en gestionar, reforzar, guiar y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las acciones antes mencionadas las ubicamos dentro del campo de la psicología cognitiva, especialmente cuando le damos la oportunidad al sujeto que construya su saber al interactuar con el objeto de conocimiento, dirigido a la solución de problemas presentes en la cotidianidad de su vida (Woolfolk, 1999). Un conocimiento que comprende aspectos tales como saber, saber hacer y saber ser, se mueve mediante un plan tutorial que esté diseñado a partir del ejercicio del docente ante la incertidumbre experimentada en la sociedad. Todo ello involucrado al uso de herramientas que coadyuven en resolver los problemas de aprendizaje, presentes en los distintos roles de actuación como estudiante y profesional al ejecutar una tarea o acción.

En cuanto a herramientas mentales, en consonancia con Vygotsky, citado por Bodrava y Leong (2004), expresa que “el papel del maestro es ponerlos en el camino hacia la independencia” (p.3). La finalidad es que acompañará al docente a emplear diversos tipos de estrategias cognitivas que favorezcan los procesos mentales del tutorando – tutor. Un aspecto más a considerar de la teoría de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual es resultado de un argumento que pondera el trabajo entre iguales al favorecer el talante cognitivo de nuestro prójimo, “el tutorando”. Precisamente es el tutor y algunos compañeros con los que se identifica el alumno, quienes sólo así favorecerán la comunicación, socialización e intercambio de experiencias para, de esta manera, contribuir en el desarrollo del proceso de aprendizaje entre ellos.

### **Objetivos Generales**

1. Establecer la tutoría como un mecanismo que facilite la solución de las necesidades académicas, metodológicas y psicológicas dirigidas al desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales dirigidas al desarrollo de la investigación.
2. Mejorar la eficiencia terminal de la Escuela de Graduados mediante la aplicación del Programa Institucional de Tutoría como estrategia que mejore las habilidades (intelectuales, procedimentales y actitudinales) del alumno para la obtención del grado.

### **Objetivos Específicos**

- 1.1. Sistematizar los contenidos del protocolo de tesis para el desarrollo de la misma.
- 1.2. Calendarizar la asistencia de los alumnos en aras de recibir la tutoría encaminada a la mejora de su rendimiento académico y desarrollo de las habilidades investigativas (intelectuales, procedimentales y actitudinales).
- 1.3. Emplear metodologías activas para el desarrollo de la tesis del alumno.
- 1.4. Orientar metodológica y administrativamente al alumno en el desarrollo y conclusión de la tesis.

## Metodología

El diseño de un trayecto metodológico facilitó la conducción de la investigación, en tanto que el tipo de estudio utilizado para obtener información sobre el estado que guarda la tutoría en nuestra institución se caracterizó por su enfoque empírico cuantitativo, ex-post-facto del tipo descriptivo. Los cimientos de dicho estudio, se encuentran en la observación y análisis de los acontecimientos cotidianos de nuestra institución, en donde el quehacer docente permite que con la actividad tutorial se atienda a todos los alumnos, siempre tratando de resolver los problemas de carácter académico con una adecuada orientación, principalmente dirigido a la consecución de su trabajo de tesis.

El enfoque cuantitativo del tipo descriptivo inicia con la creación de la coordinación de tutorías en la Escuela de Graduados, en donde se nombró al coordinador responsable de recolectar los datos en una primera instancia. Esta acción se realizó de manera informal al inicio del semestre en enero de 2012 en aras de buscar la mejor manera de sistematizar el proceso para perfeccionarse paulatinamente y posteriormente alcanzar la encomienda de forma semestral. Como parte del proceso, se acudió al departamento de control escolar de nuestra institución al inicio y final del citado semestre para solicitar la cantidad de alumnos inscritos durante el semestre en curso y acentuaciones existentes. Posteriormente se recurrió a la Subdirección Académica para solicitar el expediente académico del catedrático con la finalidad de recolectar información sobre el perfil, producciones, eficiencia en el acompañamiento del tutorando y total de procesos de titulación concluidos en relación al tutorando, al igual que información cruzada con el grado académico del docente de graduados.

El universo donde se orientó la investigación fue el de los alumnos de los semestres comprendidos entre el periodo enero 2013 – enero 2017. El tipo de muestreo utilizado fue convencional, debido a que la población de graduados se convierte en la muestra estudiada (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). El instrumento de recolección de información fueron los registros estadísticos de los departamentos de titulación, control escolar y de subdirección académica. Por otra parte, se utilizó el análisis estadístico descriptivo, apoyado en la distribución de frecuencias y tratamiento estadístico realizado en Excel.

## Desarrollo y discusión

“Una de las acciones recomendadas por las políticas federales de Educación Superior que pueden asegurar este impulso es la tutoría, a la que se le ha considerado una práctica transformadora de docentes, estudiantes e instituciones educativas” (Cetina, 2004, citado por Morgan, R.A 2013-2014, p. 14). Con base a ello, en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente Para el Tipo Superior (PRODEP), Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) y Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) se dispuso como parámetro de evaluación de los planes de estudio la existencia de un programa de tutoría.

Incluso, la Reforma Educativa 2011 subraya la importancia que tiene para las instituciones de Educación Superior sumarse al principio orientador en que el alumno cumple un preponderante rol al diseñar las actividades académicas. La tutoría es la estrategia perfecta para desarrollar el perfil de egreso estipulado dentro del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias (Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Prof. “Moisés Sáenz Garza”). Bajo ese esquema, el estudiante se convirtió en el argumento principal para realizar el estudio sobre el estado que guarda la tutoría en el posgrado, además de presentar acciones encaminadas en fortalecer las habilidades antes señaladas y, en particular, la investigación con intención de realizar el acompañamiento del tutorando, dirigido a elaborar su tesis y, adicionalmente, obtener su grado.

Si se vincula el anterior beneficio se contribuiría en elevar la Eficiencia Terminal y disminuiría el rezago escolar en nuestra institución, aún presentes en la mayoría de las instituciones de Educación Superior como consecuencia de numerosos factores a analizar. En consonancia con Jaik (2013) queda expresa la eficiencia terminal: “se ha convertido en el foco de atención para las instituciones de educación superior, particularmente en el posgrado, ya que es uno de los problemas más significativos, debido a que los índices obtenidos resultan alarmantes” (p.40). En este sentido, la tutoría se convierte en una herramienta valiosa que conlleva a cualquier institución en la resolución de los problemas planteados.



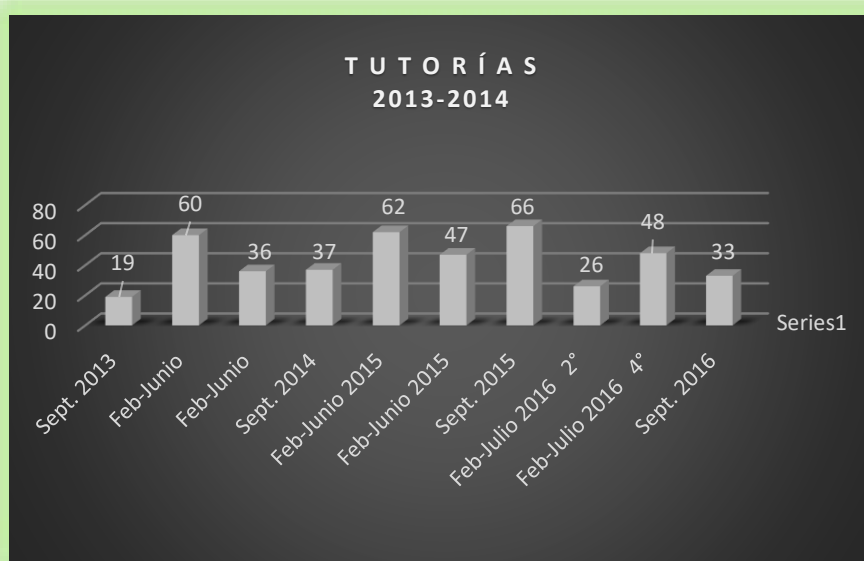
## Resultados

En esta sección se presenta una valoración general de la información obtenida de los registros proporcionados por departamentos de la institución anteriormente mencionados. Los datos se trataron estadísticamente para conocer el estado que guarda la tutoría en nuestro posgrado.

Dentro del plan de estudios de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias se encuentra estipulada la tutoría partir del segundo semestre, lo cual ha contribuido a que disminuya la deserción escolar; además de explayar la orientación del tutor al favorecer el aspecto cognitivo, psicológico y conceptual al desarrollo de la tesis a partir de la asignación del tutor al tutorando. En ese sentido, durante el tercer semestre comprendido de septiembre 2013 a enero 2014 se atendió a un total de 19 alumnos; mientras que en el periodo de febrero a junio de 2014 se prestó el servicio tutorial a 60 alumnos de segundo semestre y 36 del cuarto semestre escolar. En el siguiente periodo, que abarcó septiembre de 2014 a enero de 2015, se atendieron 37 alumnos.

Posteriormente, de febrero a julio de 2016, un total de 62 alumnos recibieron tutoría, sumados a 47 que correspondieron al cuarto semestre. De septiembre de 2015 a enero de 2016 se trabajó con 66 tutorandos y en el semestre febrero – julio de 2016 los grupos de segundo se conformaron por 26 alumnos y el cuarto por 48. En tanto que de septiembre de 2016 a enero de 2017, el tercer semestre quedó integrado por 33 alumnos. Los anteriores datos dieron como resultado global de atención, entre 2013 – 2017, a una población total de 434 alumnos de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias (véase la figura 1). El análisis de la gráfica muestra que la institución generó una gran atención, pues de acuerdo a la población inscrita se benefició al 100% en cada semestre, además de obtenerse notables resultados al término de la parte académica de los estudiantes de la Maestría.

**Figura 1.**  
**Atención a los alumnos de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias**



Fuente de elaboración propia.

## Conclusiones y hallazgos

Aunque suele afirmarse que el estudiante constituye la razón de ser de los esfuerzos institucionales, la realidad es que en casi todas las IES no se cuenta con suficientes programas de atención que ofrezcan a los alumnos apoyos diseñados de manera global. En algunos se hacen esfuerzos parciales, pero no se enfrenta la cuestión con una visión integral.

Por otra parte, es importante establecer un cambio de paradigmas en la comunidad docente de las Instituciones de Educación Superior (IES) (directivos, coordinadores y docentes) que nos invite a razonar más allá de cualquier retórica en nuestra función ante una sociedad que se muestra más demandante ante cambios e incertidumbres en los que el individuo está inmerso. Lo anterior, desde luego, sin descuidar al alumno como núcleo de toda actividad educativa, además de que la tutoría nos proporciona el espacio para efectuarlo de forma holística (ANUIES, 2000 p.173).

Entre los hallazgos encontrados para el presente trabajo destacó que para el ámbito de la política educativa nacional sobresale el Programa Para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), implementado a mediados de la década de los noventa por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP como eje de las políticas educativas de la educación superior a través de la Dirección General de Educación

Superior Universitaria (DGESU) que, a su vez, cuenta con diversos programas dirigidos a preservar la calidad y apoyo de la Educación Superior en México.

DGESU, (s/f), a través del PRODEP:

Busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (s/p).

Un hallazgo sobre la revisión de la bibliografía con relación a la tutoría fue la ausencia de un verdadero soporte teórico que conforme el modelo teórico como parte de la investigación empírica; en ese sentido, nuestro estudio se encuentra en la génesis de su construcción. Sin embargo y pese a no encontrarse institucionalizado el programa de tutorías en nuestra Escuela de Graduados hasta la fecha, se obtuvieron los siguientes logros:

1. La creación del departamento de tutorías y la asignación de un coordinador responsable de área.
2. Se diseñó, planeó y sistematizó la acción tutorial como procedimiento en constante perfeccionamiento.
3. Se involucró a un pequeño sector docente en la acción tutorial, desde un enfoque psicológico, pedagógico y académico que incidió de manera particular en el desarrollo de la tesis del alumno.

Para dar a conocer el inicio y desarrollo gradual de nuestro proyecto “La tutoría en Educación Superior. Una Experiencia en el Posgrado”, estuvo presente una gran cantidad de fortalezas, sin cerrar los ojos aquellas debilidades vigentes que fueron producto de diversos factores y obstáculos.

## Referencias

- Avella, I., & Vargas, C. (2012). Diagnóstico para el proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en Historia del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. México: impreso.
- Amador, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 194-212.
- Babb, S. (2001). *Managing Mexico. Economists from nationalism to neoliberalism*. Princeton, NJ, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Cardoso, C. (1975). *La historia como ciencia. Primera parte. Introducción a la historia demográfica, económica y social*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Descripción de las materias de la Licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. México: mimeografiado.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). Recuperado el 7-8 de abril de 2013, de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/universidades/matriculaupes.aspx>
- Dirección General de Planeación de la UNAM. (2008-2013). *Agenda Estadística*. Recuperado el 2013 de febrero de 24, de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>
- Florescano, E. (1971). Perspectivas de la historia económica en México. *Investigaciones contemporáneas sobre historia de México. Memoria de la Tercera Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*. México: UNAM, El Colegio de México, The University of Texas.
- Florescano, E. (1992). La nueva interpretación del pasado mexicano. En H. e. Crespo, *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales* (págs. 7-27). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1974). *Organización académica 1974*. México: UNAM-Dirección General de Orientación Vocacional.
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (1998). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia. Sustituye al plan de estudios vigente aprobado por el H. Consejo Universitario el 3 de mayo de 1974*. México: mimeografiado.
- (1976). *Informe 1975*. México: UNAM- Dirección General de Estudios Administrativos.
- (1977). *Informe 1976*. México: UNAM-Dirección General de Estudios Administrativos.

- Jiménez, B., & Oehler, A. M. (1983). *El Sistema Universidad Abierta*. México: UNAM-Coordinación del Sistema Universidad Abierta.
- Mabire, B. (2009). Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 2006. En I. Bizberg, & L. (. Meyer, *Una historia contemporánea de México* (Vol. 4, págs. 247-296). México: Océano- El Colegio de México.
- Matute, Á. (2003). La historiografía positivista y su herencia. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (págs. 33-46). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Morales, G. (2005). *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto Mora.
- Navarrete, F. (2000). *El historiador frente a la historia: historia y literatura*. México: UNAM.
- Plan de estudios de la licenciatura en Historia. (s.f.). En F. División de Universidad Abierta, *Planes de estudio para aprobación por Consejo Universitario*. mimeografiado.
- Plan de estudios. Licenciatura en Historia, SUAFyL.* ([c.1995]). [México]: impreso.
- ([2003]). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Historia*. México: impreso.
- Rojas, I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM (tesis de maestría en Historia)*. México.
- Sánchez, A. (2003). La historiografía mexicana de izquierda. En C. (. Hernández, *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX* (págs. 91-119). México: El Colegio de Michoacán/ UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área de la Secretaría General de la UNAM. (2006). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México: UNAM.
- <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Indice.htm#Span1>.

# CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COMPARTIDO, UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Juan Gutiérrez García  
juan.gutierrezg@sepdf.gob.mx  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros,  
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

## RESUMEN

La intencionalidad de dar a conocer la presente propuesta de intervención, consiste en compartir el proceso que en el marco de la interacción estudiantes-docente se vivenció en los grupos 3° 4 y 3° 14 de la Licenciatura en Educación Primaria respecto a la construcción de la primera aproximación sustentada del marco teórico como componente del documento de titulación; a partir del espacio curricular de filosofía de la educación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el segundo semestre del ciclo escolar 2016-2017. De manera concreta se pretende explicitar el valor que representa potenciar las habilidades intelectuales de los estudiantes a través de la práctica de la problematización como vía para construir marcos teórico-referenciales acerca de un objeto de estudio: la práctica educativa. Por lo tanto, se explicitan el punto de partida, las preguntas- eje que constituyeron los hilos conductores del proceder, los propósitos que definieron el alcance de la propuesta, su desarrollo, el alcance de los logros y desafíos vivenciados y la revaloración de la misma.

## Palabras clave

Propuesta de intervención, interacción comunicativa, marco teórico referencial, problematización y práctica educativa.

## Planteamiento

Un constructo que he ido edificando como resultado de la reflexión acerca de mi actuar educativo y que en la actualidad es un constitutivo de la práctica docente que llevo a cabo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se refiere al reconocimiento de que cada vez que cruzo el umbral de un aula y me incorporo a un grupo de estudiantes confirmo que voy a compartir una nueva propuesta con personas que piensan, que sienten que experimentan emociones, que tienen expectativas, intereses y necesidades propias y que por lo tanto merecen ser tratadas como tales. “Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona “. Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es” (Fullan y Hargreaves, 2001, p. 60).

Desde esta perspectiva se reconoce que la formación de los estudiantes en contextos institucionales, se caracteriza por ser un proceso complejo que se desarrolla en escenarios contruidos a partir de la interacción de los agentes que intervienen en el hecho educativo y en donde tiene lugar la imbricación recíproca de expectativas, intereses, aspiraciones y representaciones provenientes de las historias personales. “Lo que caracteriza la interacción en el aula es el esfuerzo relacional en las más diversas situaciones propias de la vida (tareas y vivencias) [...]” (Medina, 1989, p.29). Con base en lo señalado por este autor, se confirmó que el espacio curricular de filosofía de la educación es un escenario de aprendizaje en donde la interacción estudiantes- docente posibilita e impulsa la intervención activa de ambos actores en la construcción de marcos teórico- referenciales sobre la práctica educativa, teniendo como eje la problematización de la práctica educativa.

Lo anterior significó focalizar a la interacción como eje medular del proceso de formación que tiene lugar en contextos específicos de aprendizaje ya que se pone en juego el esfuerzo de quienes intervienen directamente en las tareas y actividades dirigidas a la educación integral de los estudiantes. Por lo tanto, esta perspectiva, coloca en el centro de la acción educativa, el actuar activo del educando en la construcción del conocimiento. “A la mayoría de los maestros les interesa [...] la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo [...]” (Fullan y Hargreaves, 2001 p. 72).

De manera concreta, la presente propuesta se sustentó en el principio que concibe a la interacción como un proceso formativo basado en la comunicación que emerge como un dispositivo didáctico que impulsa el actuar activo de quienes intervienen en un escenario de aprendizaje caracterizado por la interdependencia, corresponsabilidad y toma de decisiones compartidas, lo que significa apegarse a la perspectiva humanista de la educación. “La interacción [...] es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la direccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella” (Medina, 1989, p.31).

Por lo expuesto, la interacción estudiantes-docente desde la perspectiva de la *comunicación*, posibilitó la configuración del proceso de intervención que se llevó a cabo al aportar los fundamentos teóricos para configurar la perspectiva del actuar docente a fin de generar un ambiente de aprendizaje en el que los integrantes del grupo potenciaran su actuar para hacer del desarrollo de las estrategias, el eje de la construcción de marcos teórico-referenciales mediante la definición de un estilo de relación humana que fomentara en los estudiantes la iniciativa, la participación activa, la capacidad para emprender y

realizar procesos de reflexión a partir de la problematización de la práctica educativa. “[...] la interacción alumno -docente se ve permeada [...] de una convivencia que tiene como principios básicos el respeto, la confianza y la aceptación [...] de una relación cálida, afable que permite la atracción y proximidad con [...] el conocimiento” (Escobar, 2015, p.7).

De acuerdo con lo expuesto, los cuestionamientos que dieron origen a la presente propuesta fueron los siguientes: ¿Cómo contribuir en la formación profesional de los estudiantes normalistas desde el espacio curricular de filosofía de la educación? ¿Qué rasgos habría de caracterizar el estilo de práctica docente que promovería la reflexión en los estudiantes a partir de la problematización de la práctica educativa? Y ¿De qué manera, desde el espacio curricular de filosofía de la educación, los estudiantes pondrían en práctica la problematización como vía para construir marcos teórico-referenciales acerca de la práctica educativa?

A partir de este marco referencial, que explicita la perspectiva del docente respecto al papel que desempeña el proceso de interacción estudiantes-docente, desde la perspectiva *comunicativa* como dispositivo didáctico en el aula, se elaboraron los rasgos que habrían de caracterizar el estilo de práctica a desarrollar que fueron analizados conjuntamente con los estudiantes al inicio del curso y se plantearon en los siguientes términos: satisfacción por la profesión docente; comunicación asertiva; flexibilidad en la planeación del trabajo docente; gusto por el trabajo académico; participación corresponsable; potenciación de la creatividad, y el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados. “El cognitivismo y el constructivismo [...] señalan que cada sujeto construye sus conocimientos [...] Esto presupone estudiantes [...] capaces de adquirir, con ayuda del maestro, las habilidades necesarias para localizar la información, procesarla, comunicarla y actuar en función de ella” (Morán, 2004, p. 48).

### **Confrontar lo vivido para cambiar**

Con base en la reflexión efectuada acerca de los logros y desafíos confrontados durante la práctica docente desarrollada en esta asignatura durante el ciclo escolar 2014-2015, realicé los siguientes hallazgos en los que influyó el haberme apegado a la orientación, objetivos y contenidos establecidos en el programa de estudio correspondiente:

La reflexión de los estudiantes acerca de los contenidos del programa les resultaba ajeno a los marcos teórico-referenciales construidos por ellos acerca de las finalidades,



naturaleza y perspectivas del discurso filosófico y su impacto en la educación. Se podría afirmar que, en algunos casos, la perspectiva filosófica de la educación les resultaba completamente desconocida. “La filosofía no ha formado parte, tradicionalmente, de la educación [...] lo más común es esperar que los niños aprendan en lugar de investigar [...] donde los estudiantes realizan su propio trabajo sin colaborar unos con los otros o reflexionar [...]” (Calvo, 1994, p.9).

La perspectiva histórica de la asignatura duplicaba los contenidos de este espacio curricular con los contenidos sobre todo de Teoría Pedagógica y de diferentes asignaturas en las que reiteradamente se había realizado el análisis de la educación como objeto de estudio desde su perspectiva teórica.

Resultaba tedioso el análisis del concepto de la educación a través del recorrido histórico desde la perspectiva de diferentes teóricos. Sin embargo cuando se trataba de profundizar en el análisis de los planteamientos que sobre educación han efectuados filósofos como Platón, Locke, Rousseau, Kant, Durkheim, Marx, Illich, Bourdieu, Giroux y MacLaren entre otros; a los estudiantes les resultaban sumamente abstractos los planteamientos de estos pensadores y por lo tanto inaccesible la comprensión de las categorías teórico-conceptuales expuestas por estos autores.

Las problemáticas antes mencionadas llegaron al extremo en el caso de estudiantes que intentaron retomar literalmente los planteamientos de autores como los antes mencionados en la elaboración de sus ensayos sin realizar el referenciado correspondiente, esto debido al escaso desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección y análisis de fuentes de información a través de la Web y el escaso interés por profundizar en los planteamientos sobre los fines, naturaleza, perspectivas e impacto de las aportaciones de la reflexión filosófica en el desarrollo de la educación.

Se puede concluir que a pesar de haber realizado estrategias que implicaban la reflexión personal y el análisis, el intercambio, el debate y la deliberación con base en los cuestionamientos planteados en el programa como ejes problematizadores y su contrastación con la complejidad de la educación en la actualidad, los logros respecto a la interiorización de los elementos del discurso filosófico y la aportación de éstos al estudio de la educación fueron escasos. Los estudiantes construyeron sus ensayos a partir de la evolución del concepto de educación por cumplir con el requisito formal para la acreditación de la asignatura.

### **Mejorar la práctica docente, el recorrido permanente**

Dado que la presente propuesta tiene como referente concreto el desarrollo de la práctica docente en un contexto institucional, a partir del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria en la BENM y el Programa de Estudios de la asignatura en cuestión y de acuerdo con los hallazgos identificados en lo vivido durante el desarrollo de la práctica en este espacio curricular durante el ciclo 2014-2015, se llegó a la conclusión de que era necesario llevar a cabo la *adecuación* del mismo con la finalidad de reorientar sus finalidades, enfoque y contenidos esto con el propósito de desarrollar en los estudiantes habilidades de carácter intelectual, dirigidas a hacer de la filosofía como disciplina educativa, una herramienta para generar la reflexión sistemática acerca de la práctica educativa como un hecho contextualizado y multidimensional.

En este sentido, en el marco de la jornada de planeación intersemestral correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, se realizó la adecuación del programa de este espacio curricular con el fin de responder a la prioridad de contribuir de manera puntual al desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes normalistas, para hacer de la filosofía como disciplina pedagógica, una herramienta para generar la reflexión sistemática acerca de la práctica educativa como un hecho contextualizado, complejo y multidimensional. De manera concreta los cambios incorporados se plantearon en los siguientes términos:

Fijar el horizonte histórico para el análisis del cambio en el concepto de educación a partir de la categoría del tipo de hombre a formar en la Grecia clásica, el teocentrismo, la modernidad y el siglo XXI, como punto de referencia para llevar a cabo la reflexión acerca de la práctica educativa.

Definir como punto de referencia de la reflexión de los estudiantes, el legado histórico para entender la trascendencia de los cambios en el concepto de educación y su impacto en la configuración de los retos y desafíos que dan sentido y significado a la complejidad de la educación actual. “Es el tributo [...] por conservar el patrimonio del pensamiento universal [...] pero no puede hacernos olvidar [...] situarnos en el mundo y en el tiempo con ideas adecuadas para mantener la trascendencia de la aventura humana” (Pérez, 2010, p. 106).

Efectuar el análisis de la complejidad de la educación actual en retrospectiva retomando y contrastando lo planteado en las etapas de desarrollo del concepto de educación como una primera aproximación al estudio de la misma como objeto de estudio.

Contextualizar el análisis de la práctica educativa que desarrollan los docentes en formación, a partir de las diferentes tendencias de la teoría educativa actual lo que les permitió el descubrimiento e identificación de las problemáticas de la misma, como una primera aproximación al objeto de estudio y el de intervención (Fullan, 2012, p. 53).

La adecuación del curso posibilitó centrar sus propósitos, enfoque y modalidad didáctica en la generación de espacios de reflexión para que los docentes en formación, desde lo personal y lo colectivo, practicaran la problematización como eje de la reflexión filosófica dirigida a la construcción de marcos teórico-conceptuales que fundamentaran y contextualizaran el estudio de las problemáticas específicas de la práctica educativa como objeto de estudio. “La curiosidad, la búsqueda de la verdad, el afán por el conocimiento y la tendencia a construir una visión del mundo amplia subyacen tanto a la ciencia como a la filosofía” (Mosterín, 2013, p. 9).

### **Intencionalidad de la acción educativa**

El propósito medular de la propuesta estuvo centrado en desarrollar habilidades de índole intelectual desde lo personal y lo colectivo, para llevar a cabo el análisis de las problemáticas que han venido identificando durante el desarrollo de la práctica educativa y a partir de ahí, construir aproximaciones teórico-referenciales de la misma. En este sentido se plantearon los siguientes propósitos:

Desarrollar habilidades de carácter intelectual, dirigidas a hacer de la filosofía de la educación, una herramienta para generar la reflexión sistemática de la práctica educativa, desde su perspectiva epistemológica.

Analizar la intencionalidad, sentido y significado de la práctica educativa como un proceso complejo contextualizado en sus dimensiones e implicaciones de índole social, económico, cultural e ideológico-político.

Iniciar la construcción de marcos teórico-referenciales respecto a las problemáticas específicas que han identificado durante el desarrollo de su práctica educativa como docentes en formación.

### **La intervención docente situada**

Con el fin de contar con elementos acerca de la perspectiva de los estudiantes acerca del alcance de la filosofía como disciplina pedagógica; al principio del curso se llevó a cabo un diagnóstico a partir de los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo ser humano, qué significa para ti la filosofía?

¿Según tu punto de vista, cuál es la finalidad de la filosofía?

¿Desde tu formación profesional, qué te aporta la filosofía?

¿Cómo futuro docente, qué relevancia tiene para ti la filosofía?

Como resultado del diagnóstico, las visiones de los estudiantes se manifestaron en los siguientes términos:

“La filosofía busca la verdad para llegar al sentido de la existencia del hombre respondiendo a las grandes interrogantes que se cuestiona el propio hombre, llegando a verdades que estará en constante cambio”.

“La filosofía va más allá de la realidad, es donde los pensadores dedican su tiempo a comprender el porqué de las cosas, su explicación se basa en el argumento de la razón de lo que consideran que es así”.

“La filosofía surge a partir de la incertidumbre, estudiando o cuestionando el porqué de lo sucedido, partiendo del pensamiento humano”.

“La filosofía es reflexionar sobre la realidad a partir de la comprensión y análisis de una investigación exhaustiva”.

“La filosofía es la disciplina que se encarga de realizar un estudio profundo, con base en los análisis y reflexiones acerca de los diferentes cuestionamientos que surgen del ser humano para conocer el origen de su existencia”.

Como se puede apreciar en las concepciones expresadas por los estudiantes, se reconoce a la filosofía como una disciplina orientada a la reflexión de las cuestiones trascendentales de la existencia del hombre; a partir del pensamiento razonado dirigido al escrutinio de la realidad. Constituye ante todo un proceso reflexivo dirigido a la búsqueda de la verdad en un constante devenir. “Los recorridos menos aventureros conducen a una epistemología reavivada, a la renovación de la filosofía de las ciencias, a una correlación de las concepciones presentes de la naturaleza del hombre y de lo social [...]” (Balandier, 2012, p.41).

Desde la dimensión didáctica, el propósito central lo constituyó la creación de ambientes de aprendizaje tanto individuales como colegiados, basados en el debate y la deliberación plural a fin de que los estudiantes, manejaran los elementos teóricos-conceptuales contruidos para llevar a cabo la detección, análisis y caracterización de las problemáticas de la práctica educativa de los estudiantes. “[...] el racionalismo, desprovisto ya de la aureola romántica, que tuvo en el pasado, aburre a la juventud [...]. A la tiranía de la razón

ha sucedido ahora una explosión de la sensibilidad y de la subjetividad” (González, 1991, pp. 165-166).

Por lo tanto, el programa del curso se desarrolló mediante la modalidad didáctica de seminario cuyo eje vertebrador, fue la problematización con la finalidad de que los docentes en formación, desarrollaran su capacidad de reflexión sistemática, a través de dos vertientes que materializaron la intervención activa de los integrantes del grupo:

El trabajo académico personal, se centró en la elaboración de microensayos por parte de los estudiantes acerca de las diferentes cuestiones que se acordaba analizar en las sesiones de trabajo como requerimiento previo a la implementación de las estrategias.

Esto con el fin de garantizar la intervención activa de todos los integrantes del grupo en el desarrollo de las diferentes estrategias de trabajo colectivo.

El contenido de los microensayos se orientó a concretar y centrar el análisis de los diferentes tópicos a deliberar y debatir de manera colectiva a través del planteamiento de cuestionamientos que los propios estudiantes formulaban sobre la temática a abordar a partir de la problematización que realizaban sobre dicha temática. Esto último con el propósito de promover la reflexión argumentada de ellos.

Para estimular el interés de los estudiantes por desarrollar su capacidad de análisis, e introducirlos en el enfoque del curso, se llevó a cabo una puesta en común acerca del valor de la *experiencia reflexiva* desde la perspectiva del docente revalorando la trascendencia de ésta en la innovación de la práctica educativa como una dimensión de la profesionalización situada del maestro a partir del desarrollo de la capacidad para construir un liderazgo académico basado en la colegialidad. “[...] el experto sabe cómo *explicar* y puede llegar a *saber hacer*, pero ignora el sentido de la praxis en la que inscribe su actividad. El sentido de la educación, como *praxis* se funda en su unidad [...] como actividad práctica” (Bárcena, 2005, p.21).

El trabajo académico grupal propiamente dicho se orientó hacia la reflexión colectiva basada en la deliberación, discusión, debate e intercambio de perspectivas a través de la realización de las siguientes estrategias:

Una mesa redonda acerca de la *Encrucijada de la educación en el siglo XXI, laberintos de la incertidumbre* en la quedó de manifiesto la complejidad de la educación actual, tomando como referente el escrutinio de la trascendencia de los cambios en la concepción sobre los fines, perspectivas y problemáticas de la educación en las etapas del desarrollo histórico de la sociedad occidental.

Un panel en el que se analizaron los *Desafíos y alternativas de la educación básica en México* en el que se destacaron los retos de la Reforma Educativa Actual, en el contexto de la política de la calidad y se valoraron las posibilidades reales para la renovación-innovación de la educación básica en México, a partir del Nuevo Modelo Educativo.

Finalmente se llevó a cabo la problematización de la práctica educativa a través del trabajo en pequeños equipos de apoyo e intercambio a fin de identificar y caracterizar las problemáticas de la misma a partir de sus dimensiones como proceso social complejo contextualizado.

### **Logros y desafíos**

El estilo de la práctica docente desarrollada, promovió la participación activa de los estudiantes en la organización y consecución de las estrategias de aprendizaje dirigidas a la construcción de marcos teórico-referenciales sobre problemáticas específicas de la práctica educativa.

Se logró la construcción de marcos teórico referenciales a partir de la reflexión personal y colectiva centrada en las problemáticas que confronta la práctica educativa en la actualidad como proceso humano y social en constante devenir. “La enseñanza del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana [...] deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morín, 2001, p. 479).

Se llevó a cabo la práctica de la reflexión sistemática personalizada, la deliberación, el debate y la discusión a partir de la identificación y articulación de las categorías teórico-conceptuales que estructuran la práctica educativa en la actualidad. “El conocimiento es un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre; es también un producto colectivo, social, que comparten muchos individuos” (Villoro, 2004, p.11).

Los estudiantes llevaron a cabo el acceso, identificación, consulta, selección y procesamiento de fuentes de información primaria en el campo de la educación como: proyectos y reportes de investigación y ensayos académicos publicados en revistas arbitradas nacionales e internacionales como la del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la del Centro de Estudios Educativos (CEE), Scielo, Redalyc, y la Revista digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La práctica de la problematización como eje generador y promotor de la capacidad reflexiva argumentada quedó plasmada en los microensayos elaborados por los

estudiantes a través de la articulación de los constructos teórico-conceptuales interiorizados acerca de la educación actual en general y las problemáticas específicas vividas por ellos durante el desarrollo de su práctica educativa. “Una filosofía [...] como programa de investigación siempre inconcluso, siempre dispuesta a corregir errores, abordar nuevos problemas, incorporar nuevas ideas o cambiar el centro de su atención” (Bunge, 2002. P.287).

Uno de los mayores retos respecto a la construcción de los micro ensayos individuales, consistió en que el mayor número de estudiantes se les dificultó la formulación de cuestionamientos que guiaran, dieran sentido y posibilitaran la profundización del análisis acerca del engranaje conceptual contenido en las diferentes fuentes de información consultadas referentes a las diferentes temáticas del curso.

Por otra parte, los análisis realizados por un significativo número de estudiantes, sólo logró llegar al plano descriptivo de lo planteado estrictamente por los autores, lo que les limitó profundizar en el estudio de la trascendencia e impacto de la postura asumida por los autores y llevar a cabo la contrastación de la postura teórica de los propios estudiantes con respecto a la posición asumida por los teóricos en cuestión.

Los análisis de la práctica realizada por los estudiantes, en su mayoría, sólo se centraron en la descripción de hechos y acontecimientos, pasando por alto el escrutinio de los factores, condicionantes, circunstancias y mediaciones que dieron lugar a las problemáticas vividas e identificadas.

Persistió la manifestación de actitudes indiferentes algunos estudiantes, circunscribiendo su intervención a la entrega formal requerida de las evidencias de aprendizaje para lograr la acreditación del curso.

### **Espiral de la mejora continua**

Uno de los propósitos centrales de sistematizar una propuesta docente consiste en focalizar a la mejora de la práctica educativa como un proceso continuo. En este sentido, a partir de los hallazgos realizados, requiero llevar a cabo cambios en mi actuar docente, que habré de implementar en la próxima intervención que realizaré en este espacio curricular en los siguientes términos:

Continuar desarrollando la comunicación con los estudiantes a partir del diálogo permanente, como rasgo de mi estilo de práctica docente; a fin de tomar decisiones que respondan a sus expectativas de formación profesional. Esto con el fin de consolidar la



confianza para la aportación, intercambio y socialización de perspectivas, puntos de vista y posicionamientos en un marco de respeto.

Fortalecer la comunicación con aquellos estudiantes que muestren una falta de interés por la asignatura, impulsando su intervención en el desarrollo de las tareas y actividades lo que significa poner mayor énfasis en la valoración de su participación, sus aportaciones y sus aprendizajes alcanzados.

Realizar de manera puntual prácticas de búsqueda, localización y análisis de fuentes de información a fin de fortalecer el desarrollo de habilidades en los estudiantes para llevar a cabo procesos de reflexión intelectual individuales y colectivos argumentados.

Hacer del planteamiento de cuestionamientos, una actividad permanente durante el desarrollo de las diferentes tareas y actividades del curso, a fin de generar en los estudiantes una actitud reflexiva dirigida a la problematizar la práctica educativa en un constante devenir. “hacer la experiencia de la verdad, no como objeto del cual uno se apropia y como objeto que se trasmite, sino como horizonte y fondo en el cual uno se mueve discretamente” (Vattimo, 2007, p.20).

Fortalecer la capacidad de argumentación en los estudiantes a través prácticas de análisis de los fundamentos que sustentan el posicionamiento de las tendencias teóricas en el campo educativo y de los sustentos que dan origen a las concepciones de los estudiantes respecto a la práctica educativa.



## Referencias

- Balandier, G. (2012). El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Buenos Aires: Gedisa
- Bárcena, F. (2005). La propuesta reflexiva en educación. Barcelona, España: Paidós
- Bunge, M. (2002). Crisis y reconstrucción de la filosofía. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad n. 8. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP/Amorrrortu.
- Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro
- González, L. (1991). Ideas y creencias del hombre actual. Bilbao: Editorial Sal Terrae.
- Medina, A. (1989). Didáctica e interacción en el aula. Bogotá: Cincel-Kapelusz
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles educativos, 26. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es).
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: DOWER.
- Mosterín, J. (2013). Ciencia, filosofía y racionalidad. Barcelona: Gedisa
- Pérez, A. (2010). ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Vattimo, G. (2007). El fin de la modernidad. Barcelona: Gedisa
- Villoro, L. (2004). Creer, saber, conocer. México: Editorial Siglo XX.

# DESARROLLO DE METACOGNICIÓN A TRAVÉS DE LAS ETAPAS DE ASIMILACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Daniela Patricia Martínez Hernández  
dpmartinezh@enoi.edu.mx  
Basilio Vargas Cervantes  
bvargasc@enoi.edu.mx

## RESUMEN

La presente investigación se centra en la caracterización de las normalistas de sexto semestre durante el curso de Proyectos de Intervención Socio-Educativa, de la Licenciatura en Preescolar de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, quienes manifestaron dificultades en relación a habilidades metacognitivas en el diario de trabajo, esto evidenciado a partir de un diagnóstico que se complementó con instrumentos de evaluación y de recuperación de la información (rúbrica y entrevista) y en los cuales, encontramos dificultades a nivel actitudinal y la falta de seguimiento al aprendizaje por parte de los docentes.

Al respecto, se trabajó bajo las etapas de asimilación del conocimiento; tienen su origen en las Habilidades Psíquicas Superiores de Vygotsky (1960), a fin de gestionar una nueva caracterización de las normalistas, mismas que se comenzaron a evidenciar en el diario de trabajo, en un primer ciclo de intervención.

Es importante señalar que la presente investigación no se ha concluido, por lo que nos encontramos en el perfeccionamiento de las intervenciones, a partir de la metodología de la Investigación-Acción, a fin de recuperar en su totalidad nuestro objeto de estudio y brindar respuesta, tanto a las preguntas de investigación, como a la hipótesis de acción y los objetivos planteados.

## Palabras clave

Funciones Psíquicas Superiores, Metacognición, Etapas de asimilación del conocimiento, Incidentes Críticos.

## Planteamiento del problema

Dentro de las tendencias mundiales sobre educación, diversos organismos de talla internacional, ha apostado por la formación de alumnos con habilidades superiores, que sean capaces de movilizar sus saberes a fin de responder a diversas situaciones que se les presenten, caracterización que también es demandada para el profesorado en servicio.

En este mismo sentido, Álvarez de Sayas (1992) enuncia a este proceso como “encargo social”, en el cual, el profesor, asume la necesidad de “educar” de acuerdo a lo que el mismo contexto le exige. Sin embargo, dentro de estas exigencias y con respecto a la caracterización de las alumnas encontramos que las normalistas, en sexto semestre, presentan dificultad para evidenciar procesos metacognitivos en instrumentos de recuperación y sistematización de la práctica docente/educativa.

Consecuencia de ello, es que, en la inserción a las prácticas profesionales, en séptimo y octavo semestres, resulta más bajo la racionalidad, que, con referentes y argumentos teóricos y metodológicos, esto, evidenciado cuando emplean estrategias sin que estén conceptualizadas en la teoría, o no encuentran argumentos teóricos para referirse a su proceso de intervención.

El argumento que nos permite llevar a cabo tal afirmación radica en la detección de esta problemática a través de un Incidente Crítico (IC), que es definido por Monereo (2014) como “un suceso acotado en el tiempo, que, al superar un determinado umbral de emociones, pone en crisis o desestabiliza su identidad, de modo que [...] requiere de la revisión de sus concepciones y sus acciones [...] favoreciendo una oportunidad para el cambio” (p. 159), es decir, la propia introspección a los sentimientos del profesor, permite detectar alguna situación que debe ser analizada y confrontada en momentos posteriores.

El IC, se contextualizó en el curso de Proyectos de Intervención Socio-Educativa, en la producción de instrumentos de evaluación y recuperación de su práctica, tales como el diario de trabajo, en donde las alumnas se limitaron a “escribir” enunciados breves, incluso sin coherencia, tal como se manifiesta en la siguiente recuperación de este instrumento en una alumna del semestre mencionado.

Este día hablé del enojo, hoy vinieron muy pocos niños y desconozco el motivo por el cual hayan faltado.

Como se observa en el fragmento anterior, que es retomado de manera textual de un diario de trabajo, no hay un momento que haya resultado significativo, tampoco se evidencia la intención de la alumna para generar cierto aprendizaje y lo que, para nuestra investigación resulta un punto de análisis, refiere a que, si partimos de la idea de que el diario es un instrumento para evidenciar los conocimientos (Porlán, 1994). En la misma normalista, ésta figura aparece completamente desdibujada, sin entablar reflexiones sobre su intervención con respecto a dos tópicos que manifiesta: por un lado, el enojo como tema y por otro, la inasistencia de sus alumnos.

En los mejores casos, las alumnas hacían descripciones de lo sucedido, sin retomar su postura de intervención en función del análisis y la reflexión, como se observa en el siguiente fragmento.

Les expliqué que, por mesa de trabajo, se iba a asignar un encargado y el repartiría los materiales para que en equipo hicieran la pintura. Los encargados fueron Valentina, Ricardo, Antonio y Samantha pasaron al frente por los materiales, esto ocasionó que en lugar de prestar atención para hacer pintura se pusieran a jugar con la sal y la harina. Cuando volví a captar la atención de los alumnos les dije que pusieran dos cucharadas de harina y dos de sal.

Como se observa, la alumna puntualiza un momento de trabajo, del cual parte hacia una descripción. Sin embargo, su intervención, al momento de enunciar “cuando volví a captar su atención”, resulta más una acción, que un proceso de reflexión del cual desprender por qué sucedió lo que sucedió.

Esta caracterización se presentó en la totalidad de alumnas que cursaron el sexto semestre de la Lic. en Preescolar, por lo que se trabajó, como parte a su seguimiento en el séptimo semestre, pero sólo con 10 de ellas, de las cuales fungimos como asesores metodológicos.

Al respecto de las causas que suscitaron esta caracterización, aplicamos una entrevista semiestructuradas, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, 2006, p. 597), misma que recuperó información en función de cuatro indicadores: profesores, normalistas, metacognición y diario de trabajo.

La aplicación y los resultados de este instrumento nos permitieron encontrar que el desarrollo de la metacognición se debe en gran medida, a la falta de interés y motivación de las alumnas, derivado de algunos cursos que se desarrollan sin apego a sus necesidades de aprendizaje. Consecuencia de ello es la falta de experiencias y formación en conocimientos teóricos y metodológicos para la recuperación de la práctica en las normalistas, para evaluar y plasmar procesos metacognitivos, en instrumentos de recuperación y sistematización de su intervención.

La afirmación anterior surge de respuestas en donde las alumnas expresaron inasistencia de los profesores, debido a cargas administrativas, desconocimiento total del concepto y proceso referido a la metacognición, y para su persona, apatía por su proceso de formación.

En este sentido y mediante la información recuperada, delimitamos algunos elementos metodológicos que guiaron nuestro quehacer educativo, en función de la contextualización encontrada.

Así, por ejemplo, para el objetivo de nuestra investigación, definimos este como la “categoría de la didáctica que expresa el modelo pedagógico del encargo social. Contiene las aspiraciones, los propósitos que la sociedad pretende formar para las nuevas generaciones” (Sayas, 1992, p. 87), lo que implica que cada profesor, asuma la contextualización para incidir en la formación del ciudadano que la sociedad necesita.

Para nuestra investigación delimitamos nuestro objetivo como Generar procesos metacognitivos en las alumnas de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar a través de los niveles de asimilación del conocimiento en la formación por etapas, ubicando el verbo inicial, en el sexto nivel de conocimiento de la Taxonomía de Bloom, que refiere a la evaluación.

En relación a las hipótesis, éstas “indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigador” (Hernández, 2006, p. 122), por lo que nos planteamos como hipótesis lo siguiente: Los niveles de asimilación del conocimiento y la formación por etapas, generan procesos metacognitivos en las alumnas que cursan el séptimo y octavo semestre”, esto a fin de modificarla durante la inmersión al campo. Finalmente, las preguntas de investigación cuestionamos el ¿Cómo influyen las etapas de asimilación del conocimiento para favorecer la metacognición en alumnas de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar?, desde la postura en la que estas

[...] revelan el interés por comprender el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores dimensiones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas (Bertely, 2000, p. 44).

En referencia a la información anterior, se rescata la importancia de que las preguntas resulten un camino para la investigación al conjuntar las unidades de análisis que rigen todo investigación. Estos elementos nos permitieron delimitar dos categorías de análisis, las cuales, fueron indagadas desde su concepción teórica, las cuales aluden a la metacognición y las etapas de asimilación del conocimiento.

## Marco teórico

Una vez planteadas las unidades de análisis, comenzamos con indagación teórica que posicionó a nuestro objeto de estudio. El fundamento que precise a la presente investigación, se encuentra en neuro-educación, postura actual que “Intenta comprender las representaciones y los procesos mentales que subyacen bajo la experiencia dentro del campo cognitivo” (Battro, 2016, p. 42). Este intento lo sustenta en la triada mente, cerebro y educación, integrando disciplinas diversas del saber, como lo son la biología, la psicología y la propia educación vista desde la interculturalidad.

Esta tendencia intenta a su vez, “comprender aquello común que unifica las formas superiores e inferiores del pensamiento” (Battro, 20016, p. 71) a fin de que este proceso encuentre un antecedente unificado. El sustente y/o antecedente, se encuentra en las Funciones Psíquicas Superiores, propuesta de Vygotsky (1960) quien afirmó que surgen como “una aplicación psicológicamente importante del materialismo histórico y dialectico” (1960, p.25), y cuyo sustento se fundamente en la creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema determinado.

En este sentido, el signo “funciona como un instrumento de actividad psicológica, que al igual que una herramienta lo hace en el trabajo” (Ibit, p. 88), es decir, mediante este signo, el sujeto realiza procesos que van complejizando su estructura y/o arquitectura neuronal.

Para este entendido, estas últimas hacen alusión al perfeccionamiento metal, que cada sujeto va conformando mientras se mantiene en experiencia con el signo y construye sus propios referentes mentales.

Es importante mencionar que “el signo no cambia nada en el propio objeto: se limita a proporcionarnos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica” (Vygotsky, 1960, p. 128).

Al respecto de las experiencias, para esta ley, son determinadas por la cultura y este es a su vez, un factor determinante de la conducta y proceso mental de cada hombre. Para el caso de la docencia, el alumno se integra a la cultura propia de la dinámica del profesorado. En este sentido, la cultura refleja un condicionante que permite las acciones de acuerdo a un contexto determinado.

Dentro de esta corriente, se posiciona el desarrollo de la cognición a partir de dos unidades “en primer lugar, en la unidad de la tarea que se le plantea al hombre y en segundo lugar en aquellos medios que, como se ha dicho, determinan toda la estructura

del proceso de la conducta” (Ibit, p. 126), lo que representa la instrucción del adulto, para nuestro caso el docente, misma que genera la reestructuración de la cognición manifestada en la conducta.

Esta premisa, nos permitió identificar que las etapas de asimilación del conocimiento, resultan un elemento clave para la generación de habilidades superiores y para la presente investigación, la metacognición, ambas como unidades o categorías de análisis.

Con respecto de las etapas de asimilación, Piaget (1956) desde su postura de “Epistemología genética” enunció cuatro estadios de transición del desarrollo del niño y el adolescente: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones abstractas.

Al respecto de estos, se enunció que su desarrollo, en cuanto a cognición se representa por esquemas, mismos que “describen las acciones mentales y físicas involucradas en la comprensión y el conocimiento, [...] son categorías de conocimiento que nos ayudan a interpretar y entender el mundo” (Piaget, 1969), lo que implica que el sujeto se acerque al objeto y/o al conocimiento.

En esta estructura psíquica, se enuncia la asimilación como proceso inicial de la complejidad de los esquemas mentales que se asocian de manera directa con el estadio y la edad del niño. Asume pues la asimilación como “El proceso de incorporar nueva información a nuestros esquemas ya existentes [...] es algo subjetivo porque tendemos a modificar las experiencias y la información ligeramente para que encajen con nuestras creencias preexistentes (Ibit, p. 43).

Sin embargo, para este estudio, retomamos la postura de Luria (1986), la cual sostiene que la asimilación se da por etapas y es:

[...] un proceso activo, en este se forman las habilidades y las capacidades. No se concibe de forma mecánica sino como un proceso de producción de la actividad, de enriquecimiento y transformación de los conocimientos y habilidades previas del estudiante, incrementando sus capacidades reales y situándolo en mejores posibilidades para recibir nuevos conocimientos, este proceso se desarrolla en forma de actividad material a mental, permaneciendo inalterable el contenido objeto de estudio (p. 102).

Es decir, que la asimilación, a través de las etapas de motivación, Base Orientadora de la Acción, materializada, verbal y metal, potencian las habilidades de orden superior, tal como lo es la metacognición.

Este último concepto, ha evolucionado a lo largo del tiempo. Flavel (1993) la define como “una actividad reflexiva sobre lo que uno sabe”, para Diaz (2010) es “Aquella parte del conocimiento del mundo que uno posee y que tiene que ver con cuestiones cognitivas”, sin embargo, para Frade (2014) resulta una “Evaluación de lo que se piensa, se sabe y se siente. Es la capacidad para evaluar lo que se va dando en la cognición. Incluye habilidades que van desde la reflexión sobre lo que se sabe y lo que no se sabe, la planeación para adquirirlo y la regulación de su adquisición” Al respecto de las tres concepciones, compartimos la definición de Frade (2014), al asociarla con las acciones de evaluación sobre el propio conocimiento.

Una característica propia de la metacognición, refiere que no todo es metacognición, solo “Cuando uno siente que es difícil de aprender, comprender, que está lejos de su realización” (Frade, 2014, p. 278), lo que nos permitió a utilizar los IC como estrategia en la metodología.

## Metodología

Para el trabajo que involucro la intervención de quienes fungimos como investigadores en relación de la problemática señalada, decimos abordar un enfoque cualitativo, a fin de explorar las condiciones de nuestro objeto de estudio, los sujetos de investigación (y de cambio), e incluso la perspectiva de la propia intervención y de la premisa de las funciones psíquicas superiores en cuanto que refiere a la unidad de tarea que se le plantea al aprendiz.

Al respecto de este enfoque, Hernández (2006), señala que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para describir o afinar el proceso de interpretación de la investigación” (p. 8), es decir, se encarga de apropiarse de las condiciones y características iniciales y finales del objeto de estudio.

Se caracteriza además por incluir metodologías que referidas una variedad de concepciones no cuantitativas, tales como la fenomenología, etnografía y investigación-acción.

Debido a los alcances de la presente investigación, y en relación a la caracterización propia de la unidad de análisis que refiere a la intervención del adulto/docente para



modificar la situación actual, decidimos emplear la metodología de Investigación-Acción (I-A), a fin de modificar la situación inicial y recuperando la práctica propia a fin de incidir en el desarrollo de la metacognición.

En este sentido, la I-A es definida por Elliot (1993) como “aquella metodología relacionada con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos” (p. 24), es decir, se plantea el hecho de analizar la práctica lo que se produce en la misma.

Dentro del propósito que persigue esta metodología se enuncia como elemento primordial “profundizar en la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por tanto, adopta una postura exploratoria” (Ibit, p. 24) lo que implica que el docente debe partir de diagnóstico inicial que encaminará hacia la intervención sobre el mismo.

Una de las características que definen este modelo, es su carácter cíclico y en espiral. La primera en función de las etapas que se deben implementar a lo largo de cada ciclo de intervención y en espiral, al complejizarlos cada vez en mayor medida.

Para su desarrollo en el campo, el modelo que propone Elliot (1993) se conforma de tres fases, dentro de las cuales, se inicia con la identificación de una idea general, la exploración o planteamientos de hipótesis de acción, la construcción del plan y dentro de esta, la puesta en marcha del mismo, la evaluación y la revisión de la acción para volver a llegar al plan corregido.

Esta metodología busca el desarrollo de la reflexión del profesorado a partir de la auto-reflexión, caracterización que se apega a nuestra investigación desde la enunciación en el planteamiento del problema, en la que se encuentra que una de las barreras, para gestionar habilidades superiores, se encuentra en el mismo docente, situación que se apega a la categoría de análisis que refiere al desarrollo de las etapas de asimilación del conocimiento.

Al recordar las unidades de análisis que se plantearon, el desarrollo de la metacognición, resultó nuestro objeto de estudio, al verse desfavorecida en las alumnas de sexto semestre, dentro de la cual, se propician aquellos momentos donde el sujeto “siente” que la situación le representa un reto, del cual desconoce, por lo que debe movilizar sus saberes para conocer. En este sentido, los I.C. se apegaron a esta caracterización y al logro, en un primer momento, de la metacognición, con respecto del diagnóstico enunciado.

Los I.C. resultan:

[...] un suceso acotado en el tiempo y en espacio, que, al superar un determinado umbral emocional, el profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad en acción, de modo que, para recuperar el control de la situación, no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente” (Monereo, 2014, p. 143)

Un suceso de estas características, pone en crisis la forma de “ser” del profesor, abriendo una fisura en las representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio. Precisamente se distingue de un segmento de interacción o de un evento por esa carga afectiva-emocional que con lleva. En cualquier caso, para que un I.C. tenga efecto debe ser percibido como tal.

Así mismo, el diario de trabajo, fungió como insumo de valoración, así como el “reflejo” sobre la cognición que las alumnas pusieron en juego. Este instrumento “debe ser sistematizado, pues recoge la organización del pensamiento en función de lo sucedido” (Monereo, 2014, p. 138), lo que implica que se evidencie en su escritura.

Una característica que se encuentra como insumo principal del diario, es la reflexión pues “es la que permitirá un análisis crítico, profundidad de la práctica y eventualmente, propuestas de mejora” (Monereo, 2014, p. 130), acciones que generan en las alumnas de séptimo semestre, como parte de su seguimiento desde el sexto semestre.

## Desarrollo y discusión

Una vez delimitado el enfoque, la metodología y los insumos de trabajo o estrategias, así como los instrumentos, pasamos al plan de acción, mismo que para Latorre (2003) refiere a “una acción estratégica que se diseña para ponerse en marcha y observar sus efectos sobre la práctica, es el elemento esencial en toda investigación acción” (p. 45). Este insumo, se apoya de la comprensión obtenida del diagnóstico y la revisión documental que se realiza a lo largo de la investigación.

Para ello, se planificó a partir del desarrollo de una competencia profesional, atendiendo a los objetivos particulares y en acciones que se apegaron a la caracterización del objeto de estudio. Este plan de acción, para este primer ciclo, se trabajó a partir de un proyecto,

en donde el insumo final fue la reestructuración del diario. Para efectos de sistematización en el presente documento, solo se evidencia el plan general, que permitió la elaboración de los planes de cada jornada y en los cuales, se encuentra lo referido en el marco teórico en función de las etapas de asimilación.

<b>Objetivo del ciclo de intervención</b>	Desarrollar en las alumnas, procesos metacognitivos a través de las etapas de asimilación del conocimiento, evidenciados en el diario de trabajo.
<b>Competencia genérica a desarrollar</b>	Aprende de manera permanente.
<b>Competencia profesional a desarrollar</b>	Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
<b>Estrategias:</b>	Detección y análisis de incidentes críticos a través técnica de la pregunta.
<b>Acciones a emprender</b>	
Motivar a las alumnas hacia la recuperación de su práctica a través de la expresión de las “ventajas” de insertarse al mundo laboral bajo condiciones de aprendizaje y formación de calidad. Recuperar la importancia de la docencia en la sociedad actual.	
Tiempo: 1 sesión	Etapas de asimilación del conocimiento: motivación
El docente pedirá a las alumnas expongan la información que poseen sobre Incidentes críticos, su caracterización y la manera “práctica” de encontrarlos en las jornadas de intervención. Se revisará el texto “Enseñando a enseñar en la universidad” de Carlos Monereo. A través de preguntas, se expondrán incidentes críticos, se revisará su pertinencia para ser etiquetados como tal y se concluirá con la construcción a partir de su experiencia.	
Tiempo: 1 sesión	Etapas de asimilación del conocimiento: Base orientadora de la acción

Se revisará la caracterización de diarios propios que corresponden a semestres de primero a sexto, de estos se destacará la presencia y/o ausencia de incidentes. Una vez detectados, se revisará el texto “El diario del profesor” de Rafael Porlán y “Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo” de Miguel Ángel Zabalza. Se caracterizará este instrumento en función de las habilidades de orden superior que se deben evidenciar a partir de la detección de incidentes.

Tiempo: 2 sesión

Etapa de asimilación del conocimiento:  
Base orientadora de la acción

Durante la asesoría y después de la jornada de intervención, se pedirá a las alumnas que en binas analicen el diario que se elaboró de alguna jornada y se establecerán preguntas específicas que se deriven de los siguientes criterios de evaluación.

- \*La narración/descripción se centra en momentos de desestabilización emocional
- \*La narración/descripción permite que el lector dimensione lo que sucedió. Es clara y precisa.
- \*Posterior a la narración, se enuncian las causas que permiten delimitar el por qué sucedió lo que sucedió. Expone particularidades que resultaron causa de lo sucedido.
- \*Muestra indicios de reflexión sobre las acciones y su recuperación.
- \*Eventualmente hace propuestas para solventar las dificultades encontradas.

A partir de las observaciones encontradas, se re-elaborará un diario de trabajo que considere en lo mayormente posible, los indicadores anteriores.

Las observaciones que se encuentren se expondrán para trabajarse con la totalidad de alumnas para someterse a una nueva consideración.

Tiempo: 3 sesiones

Etapa de asimilación del conocimiento:  
Etapa materializada.

Una vez re-elaborado el instrumento, se trabajará de manera particular con las alumnas a fin de recuperar el proceso seguido, las nuevas condiciones para elaborar el diario y, si el proceso lo amerita, se trabajará de nueva cuenta en el replanteamiento de la información recabada en el mismo instrumento.

Tiempo: 1 sesión por alumna	Etapa de asimilación del conocimiento: Etapa verbal
Se expondrá ante la totalidad de las alumnas las condiciones actuales, los conocimientos adquiridos y el proceso que seguirán para la elaboración del diario. Compartirán información en referencia de los procesos encontrados y que les permiten elaborar un instrumento con indicios de reflexión, al recuperar acciones que les permiten entre ver las habilidades que ya poseen para resolver situaciones y aquellos conocimientos que deben adquirir para mejorar su intervención, además las propuestas que deben entablar. Esto en el marco de las habilidades metacognitivas.	
Tiempo: 1 sesión	Etapa de asimilación del conocimiento: etapa mental

El desarrollo de este proyecto se evaluó mediante una rúbrica. A respecto, se elaboró una rúbrica, misma que Díaz (2006) define como “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que la persona muestra respecto de un proceso o producción determinado” (p. 134). La rúbrica consta de cuatro niveles de dominio denominados “novatos” al primer nivel, el segundo denominado “intermedio”, el tercero “avanzado” y el último “experto”. Es importante mencionar que estos niveles se manifiestan en el dominio gradual y/o progresivo de dominio en relación a la metacognición, misma que se manifestó en los indicadores, como parte de las características de esta habilidad.

## Resultados y conclusiones

Como se comentó, esta aplicación se refiere a un primer ciclo de intervención, en el cual encontramos los siguientes hallazgos. De 10 alumnas, con las cuales se trabajó, cinco lograron pasar de un nivel de dominio denominado “novato” a un “intermedio”, al comenzar con una narración puntual en mayor medida, y de la cual, comenzaron a reconocer la necesidad de trascender algunos aspectos propios de su práctica. Tal como se muestra en el siguiente fragmento de un diario re-estructurado.

[...] después de haber captado la atención de los niños, pude dar indicaciones de lo que tenían que hacer [...] en esta ocasión decidí esperar hasta haber motivado a los alumnos, a fin de que me escucharan, pues en otras ocasiones daba por supuesto que ellos habían entendido, pero no, porque me seguían preguntando de uno por uno qué era lo que iban a hacer y yo solo me desesperaba, así que tengo que poner atención en cómo buscar que todos me atiendan siempre y cuando estén interesados, por lo que debo planificar en ello.

La mayoría (7 alumnas) se centraron en recuperar cuestiones de descontrol del grupo como parte de los incidentes críticos.

[...] ya cuando todos estábamos atentos, escuchamos el cuento que hicimos, incluso algunos niños me comentaron que querían que hiciéramos otro cuento. Nadie se paró y todos escucharon. Me siento satisfecha por eso, porque el control del grupo fue por motivación, no por un simple “guarda silencio” o “hazle caso a tu maestra”. Vi que, si les interesa, ellos solitos pueden hacer muchas cosas.

Si bien, algunas alumnas mostraron una postura diferente con respecto de este punto de análisis, es importante que, para próximos ciclos de intervención, ampliemos el panorama de las alumnas al ubicar otros momentos de desestabilización emocional o bien, la causa por la cual se produce. Tres alumnas, aún se mantienen en el nivel de novatos, al exponer diarios aun con una descripción pobre de lo sucedido, aunándose a modelos de intervención centrados en respuestas a preguntas que satisfacen al docente, no al aprendizaje de sus alumnos.

[...] ellos no respondían lo que tenían que responder sobre lo que es un experimento, por lo que insistí en preguntar. Me tardé mucho en estarles preguntando y no logré que respondieran de manera correcta.

Aunque algunas alumnas no lo expresaron de manera literal en su diario, de manera verbal expusieron haber encontrado el sentido de especificar los logros de los alumnos y su repercusión en su intervención.

[...] es que me di cuenta que decía, por ejemplo, los niños lograron identificar las partes de las leyendas, pero si agarro mi diario de aquí a seis meses, no me voy a acordar de qué características hablé, por eso, debo poner cuales son, así, cuando lo vuelva a agarrar, pues voy a saber que si aprendieron y de que cosas tengo que hablar para que aprendan otras cosas nuevas de las leyendas, por ejemplo.

Es importante señalar que estos insumos, nos permitieron dilucidar las acciones que se llevaron a cabo en el segundo ciclo de intervención, a fin de que, los resultados que se obtengan, muestren un mayor nivel de desarrollo en cuanto metacognición, pues como se señala dentro de los hallazgos, no se ha evidenciado un avance en el total de las alumnas.

Así mismo, nos permitió encontrar que la figura del docente se debe caracterizar por gestionar procesos reflexivos en las alumnas en cuanto a lo que conocen y esto, como mediador para solventar lo que no conocen, permitiendo que sus indagaciones vayan “más allá” de lo inmediato. Esto, por ejemplo, cuando las alumnas se centran en el control de grupo y desean transformar esta condición, sin reflexionar que esto, resulta una consecuencia de “algo” que se debe transformar, por ejemplo, un diagnóstico certero que les permita la propuesta de actividades en torno a sus conocimientos, estilos de aprendizaje e intereses, a fin de mantener motivado y concentrado al alumno de básica, lo que evitara en mayor medida, la dispersión.

Hasta este momento hemos recuperado elementos significativos que nos permiten recuperar que, gran parte del desarrollo de habilidades en los normalistas, se encuentra en la manera que el profesor le encamina para desarrollarlos. Premisa con la cual partiremos hacia el segundo ciclo de intervención.

## Referencias

- Álvarez de Sayas, C. (1992). "La escuela en la vida". Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Battro, M. "Cerebro Educado" (2016). Ensayos sobre la Neuroeducación". Editorial Gedisa, Barcelona España.
- Bertely, M. (2000) (2007 reimpresión). Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós, México D. F.
- Elliot, J. (1993) "El cambio Educativo desde la Investigación-acción". Editorial Morata, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Mc-Graw Hill, México.
- Latorre, A, (2003) "La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa". Graó, Barcelona.
- Luria, A. (1986) "Las funciones corticales superiores del hombre". México, DF. Colección argumentos.
- Monereo, C. (2014) "Enseñando a enseñar en la universidad". Ediciones Octaedro, España.
- Piaget, J. (1969) "Psicología y pedagogía". Societé Nouvelle des Éditions. París.
- Porlán, R., Martín, J. (1994) El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada, México.
- Vygotsky, L., (1960) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Comisión Editorial para la edición en lengua rusa, URSS.



# LAS COMPETENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Juan Manuel Rodríguez Tello  
jrsuperman23@gmail.com  
Ismael Huber Méndez Orta  
sinsaberdemusica@hotmail.com  
Lucero Márquez Gámez  
luceritomar@hotmail.es

## RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de la investigación aplicada al curso del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria, denominado “Atención Educativa para la Inclusión”, en donde se detallarán las estrategias didácticas de intervención utilizadas, para que los docentes en formación pudieran consolidar conocimientos teórico prácticos del trabajo con niños de entre 6 a 12 años de edad, que presentan algún problema de aprendizaje asociado o no a una discapacidad física o psicológica.

## Palabras clave

Inclusión educativa, docentes en formación, discapacidad física o psicológica, problemas de aprendizaje, adecuación curricular.

## Introducción

En la sociedad actual, donde los cambios vertiginosos de la ciencia y la tecnología han logrado que los seres humanos tengan las mayores posibilidades de comunicación mediante ordenadores y redes sociales y la tecnología ha garantizado la automatización de muchos de los procesos mecánicos que antes requerían de mucha mano de obra calificada, en donde la ciencia ha extendido sus barreras del conocimiento a los viajes interplanetarios o los confines de las micropartículas subatómicas, es inconcebible aceptar que sea la manera de entender y comportarse como seres humanos lo que esté originando las grandes células cancerígenas de nuestra sociedad actual.

Hoy el gran problema no es podernos comunicar con miles de personas alrededor del mundo, si no, qué comunicamos y con qué fines lo hacemos, hoy el gran problema no es desarrollar dispositivos de alto alcance o teledirigidos, sino, la intención con que serán

utilizados, en resumen en una sociedad del conocimiento en donde los fines de lucro están por encima de los valores y las masas, se hace necesario volver a los principios básicos que conformaron en un inicio las redes de convivencia humana, que establecieron el apoyo colaborativo con intereses comunes de convivencia y supervivencia humana.

Es por esto que en la sociedad actual nos vemos inmersos constantemente en esfuerzos, por lograr la no discriminación, la igualdad de género, la aceptación y rescate de culturas y lenguas nativas, lo que ha originado que tanto los líderes sociales, como las organizaciones mundiales, volteen poco a poco a ver en los procesos de formación inicial de los nuevos ciudadanos, el área de oportunidad para concientizar y educar a los niños y jóvenes del mañana.

Los retos mencionados son grandes, puesto que la sociedad mexicana en general ha delegado a la escuela la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes no solo en la parte curricular, sino que además se ha delegado a los centros escolares y específicamente a los maestros la corresponsabilidad de promover y desarrollar los valores familiares, sociales, cívicos y éticos de los alumnos, por la nueva modalidad de familias en donde padre y madre trabajan en horarios discontinuos, lo que genera que muchos niños de esta sociedad contemporánea, vivan jornadas extensas jugando videojuegos o tardes enteras viendo televisión o pegados a las redes sociales sin ninguna vigilancia o restricción de horarios o programas que los puedan confundir a violentar psicológicamente.

Este escenario a desencadenado problemas sociales, que merecen atención inmediata, como lo son el Bullying escolar, el acoso sexual a menores de edad, la trata de personas, la discriminación, la pornografía, temas con los cuales alumnos maestros y sociedad en general tienen que aprender a lidiar y convivir cotidianamente, sin mencionar aún los procesos de desigualdad, impotencia y discriminación escolar y laboral que sufren día a día las personas que tiene una discapacidad física o psicológica o que simplemente presentan una dificultad en su desarrollo intelectual que no les permite aprender al mismo ritmo o estilo que los demás niños de su aula clase.

Las estadísticas según el Censo de Población de INEGI del año 2000 había en México una población con discapacidad de 2.3 millones de habitantes, lo cual representa 2,3 Millones de habitantes con alguna discapacidad. En el Censo de 2010, el total son 5.7 millones de personas según el INEGI, las cuales según datos de la Organización de los Derechos Humanos en México (2014) el 78% de la población con discapacidad ha sido

víctima de algún delito mayor como discriminación, negligencia médica, maltrato físico, maltrato psicológico, violación o privación de la libertad o acoso, a lo que estima el Titular de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México, Lic. Luis Raúl González Pérez, que se piensa que esta cifra podría ser más elevada, pero el proceso de denuncia formal tiene poco que se está volviendo una cultura legal en nuestro país.

Es evidente que la población más vulnerable debiera tener mayores o por lo menos iguales oportunidades para salir adelante en la sociedad, pero la cultura de la competitividad, el desempeño eficaz y eficiente y la certificación de capacidades y evaluación de competencias deja muy poco margen de maniobra para que nuestra sociedad realmente pueda lograr la inclusión educativa, eslogan de campaña de muchos pero puerto de llegada de pocos.

**¿Pero que es la inclusión educativa?**, En palabras de María José Alonso Parreño (2009) La inclusión educativa es una exigencia de todas las sociedades porque está considerada dentro de los derechos humanos universales, por lo que es obligación de todos los órganos de gobierno y de todas las instituciones educativas, brindar los servicios de inscripción, atención, organización, habilitación, adaptación y rehabilitación de espacios para que este proceso se lleve a cabo y se cumpla cabalmente con lo estipulado en el artículo tercero constitucional en donde se garantiza la educación de calidad, como un derecho de todas las personas del territorio nacional.

Por lo anterior se hace necesario focalizar nuestro objeto de estudio en la formación que reciben los futuros docentes en la escuela normal, con respecto a los procesos de inclusión educativa a los que se enfrentarán en su campo laboral, por lo que podemos mencionar que la poblacional a estudiar en el presente trabajo de investigación, son los 114 alumnos de entre 19 y 20 años de edad, ubicados en el 7º semestre de la Licenciatura en Educación primaria de la Escuela Profra. Amina Madera Lauterio de Cedral S.L.P., quienes en el transcurso de sus estudios en esta escuela han tenido varios acercamientos a esta temática en la malla curricular donde en segundo semestre los alumnos, llevaron el curso de Bases Psicológicas para el aprendizaje, en donde uno de los principales propósitos a lograr es que los alumnos pudieran identificar los procesos psicológicos que deben considerarse para gestionar aprendizajes con los niños en edad escolar, en tercer semestre, llevaron el curso de adecuación curricular y ambientes de aprendizaje, en los cuales debió de haber desarrollado planeaciones de clase acordes a los estilos y ritmos

de aprendizaje de los alumnos, aprendiendo a gestionar el uso de recursos adecuados para su grupo clase.

En cuarto semestre cursaron evaluación educativa, en donde profundizaron en cómo elaborar rubricas de evaluación y que criterios y productos se deberían pedir para valorar el desempeño de los alumnos. En quinto semestre llevan el curso de Atención a la Diversidad en donde se debe priorizar en el estudio teórico de los problemas de aprendizaje y discapacidades más comunes que pueden ser atendidas dentro de un aula clase.

En el sexto semestre de formación, los alumnos normalistas tienen la posibilidad de elaborar un proyecto de intervención desde el curso denominado Diagnóstico e intervención socioeducativa, en donde su principal propósito es que los alumnos atiendan una problemática educativa que ellos detecten y que con ayuda de la investigación propongan alternativas de solución fundamentadas, cabe mencionar que estos proyectos no siempre se orientan a niños con dificultades de aprendizaje.

Casi para concluir con su formación inicial de licenciados en educación primaria en el séptimo semestre se única el curso denominado Atención Educativa para la Inclusión, el cual tiene como propósito principal que los estudiantes se apropien de los conceptos básicos relacionados con la Educación Inclusiva, reconozcan sus fundamentos legales tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y adquieran herramientas que les permitan realizar adecuaciones para planificar de manera diversificada a fin de minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos de educación primaria.

Como es en este curso, en donde se enfoca la investigación, el propósito anterior configuró el propósito general de este trabajo, así como sus derivados que fueron:

### **Objetivo general**

- Promover competencias profesionales en los docentes en formación que promuevan la inclusión educativa para mejorar sus procesos de intervención pedagógica.

### **Objetivos específicos**

- Conocer la bibliografía básica y complementaria de la comunidad científica en las temáticas de inclusión educativa para realizar una guía de aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias profesionales inclusivas en los docentes en formación.

- Favorecer la investigación permanente de los docentes en formación para que identifiquen alumnos con posibilidades de inclusión educativa mediante el seguimiento de casos.
- Concientizar a los docentes en formación mediante estrategias vivenciales, de la importancia de la inclusión educativa para que mejoren sus intervenciones pedagógicas en sus aulas clase.
- Diseñar material y prototipos didácticos que permitan a docentes y alumnos una alternativa para lograr la inclusión educativa en el aula clase.
- Promover la divulgación y concientización a nivel local de grabaciones de casos exitosos para que la comunidad normalista reconozca la importancia de la integración educativa.

## Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, dentro del paradigma de la investigación acción en el aula planteado por Miguelez (2000), en donde tanto en la fase de diseño como en la de implementación de estrategias está presente el trabajo colaborativo entre el investigador y los propios implicados del proyecto, cabe mencionar que la población considerada son los alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Normal, del CREN, "Profra. Amina Madera Lauterio", en donde la recolección de datos será por medio del diario de campo y análisis de los mismos se realizara con un corte descriptivo interpretativo de hechos y el apoyo del proceso de análisis denominado FODA para elaborar y categorizar los hallazgos.

En el diseño de las estrategias de intervención se contará con un equipo de colaboradores integrado por alumnos del centro escolar 2 de cada grupo involucrado haciendo un total de 8 estudiantes.

## Resultados por estrategia implementada

- **Primera estrategia: Diseño e implementación de la guía de aprendizaje.**

El diseño de Guía de aprendizaje se realizó grupos operativos como lo marcan las comunidades de aprendizaje como lo menciona (FLECHA, 2011) en donde el momento del diseño de cada actividad del curso a desarrollar fue pensado, planeado y modelado por un grupo de alumnos previamente seleccionados por sus características y talentos, es

decir se configuró un equipo de diseño integrado por 4 alumnos, uno de cada grupo, que sobresalen en el aspecto de la participación asertiva en clase por su hábito de la lectura e investigación permanente, otros 4 estudiantes de cada grupo fueron seleccionados por sus destacadas habilidades en las Tics. para que pudieran diseñar los sitios virtuales necesarios, o se encargarán del diseño físico de las actividades, además se realizaron en varias ocasiones consultas a maestros de la institución, para que aportaran ideas creativas que han resultado en sus clases como actividades exitosas con sus alumnos, para que estas ideas y otras abonaran a la construcción de la guía de aprendizaje que se trabajaría durante todo el semestre que dura el curso de Inclusión Educativa.

El trabajo en un inicio fue complicado, debido a que los alumnos seleccionados tenían muy diversos estilos de trabajo y opinaban diferentes acerca de la manera en que se deberían abordar los temas, esto se fue resolviendo una vez que se seleccionaron las temáticas que desde su punto de vista y con base al programa del curso se deberían de abordar para su estudio.

Cabe mencionar que cada alumno tenía la oportunidad y responsabilidad de compartir una lectura o actividad que él quisiera que se incluyera como parte del material a diseñar.

La participación de todos en un periodo de dos semanas, en reuniones de 3 horas cada dos días, permitió que se fueran exponiendo las ideas y concretando las actividades calendarizadas por fechas, con objetivos y productos definidos por sesión clase, llegando a lograr que fueran los mismos alumnos los que decidieran los espacios, los tiempos, las modalidades y hasta los plazos de entrega de productos, proponiendo inclusive las maneras y procedimientos de evaluación del curso.

- **Segunda estrategia: Investigación permanente para seguimiento de caso seleccionado**

En el curso de inclusión educativa, luego de trabajar en la guía de aprendizaje y por sugerencia específica del consejo de planeación previamente establecido, se diseñó la estrategia denominada Seguimiento de caso en donde la propuesta tiene que ver con el siguiente procedimiento.

Los alumnos inscritos al curso, deberán elaborar un diagnóstico grupal de sus alumnos, durante el primer periodo de visitas de observación que van a vivir en las escuelas primarias asignadas para sus prácticas profesionales, en donde cuidarán la identificación de los con problemas de aprendizaje, con ritmos de aprendizaje distintos, ya sea

sobresalientes o de lento aprendizaje o la tipificación de casos con niños con discapacidad, con la intención de tener la información necesaria y suficiente, para poder diseñar planeaciones didácticas que involucren los procesos de inclusión educativa de la manera más pertinente posible.

Para que la actividad de planeación didáctica fuera posible, los alumnos tendrían que identificar, los posibles casos a atender en su aula clase, además deberían explorar más acerca de las condiciones, circunstancias y teorías que les pudieran auxiliar en el diseño metodológico y operativo de las actividades al planear sus clases, lo que generó que en las sesiones de clase todos los días pudiéramos trabajar y aprender un poco sobre las diferentes problemáticas a las que se enfrentaban los alumnos en sus aulas clase.

Al momento de compartir sus experiencias y hallazgos en algunas problemáticas en específico se lograba desarrollar un aprendizaje dialógico entre pares como lo llama Gabriel Cámara (2010), puesto que en ocasiones alumnos con casos similares, complementaban o debatían sus puntos de vista a partir de sus notas de investigaciones o lecturas realizadas.

- **Tercer Estrategia: Viviendo la discapacidad**

Esta estrategia, sin duda fue la que más polémica causó en un inicio puesto que el planteamiento de la actividad en un primer momento consistía en que los alumnos inscritos al curso tendrían todo el semestre para vivir en carne propia 3 discapacidades (la visual, la auditiva y de movilidad, específicamente esta última de una extremidad inferior) con la intención de que cada uno de ellos entrará un poco en la experimentación por un día de las dificultades que enfrenta una persona con esas condiciones de manera cotidiana y pudiera así identificar de manera tangible las posibilidades de apoyo reales que pudiera tener como docente al intervenir didácticamente en una situación similar.

Esta estrategia de Role Playing situó a los alumnos ante la realidad permitiéndoles identificar desde su perspectiva las necesidades que tiene o que enfrenta un individuo, familia o comunidad en función de su discapacidad con respecto al contexto y la cultura que se tiene de la inclusión en México, como lo menciona (Partis, M. 2001 y Cornelius, JB. 2004), Sólo el role playing permite crear escenarios similares para que las personas involucradas reflexionen acerca de la necesidad o responsabilidad, que siente un individuo en el desarrollo de sus tareas cotidianas.



Esta estrategia se enfrentó a varias dificultades operativas que fueron surgiendo conforme a la puesta en práctica del proyecto, puesto que las reacciones entre alumnos y docentes no se hicieron esperar, los alumnos argumentaban que la sensibilización no se desarrollaba de esta manera y que era injusto que se les obligara a vendarse y modificar su estilo de vida por un día solo por cumplir con una clase o la idea de un profesor, puesto que el estar vendados de los ojos simulando tener ceguera total, podría tener riesgos en los traslados al centro escolar, afectaría su desempeño en las clases de otros maestros y les dificultaría realizar las actividades cotidianas propias de su vida social.

Además la polémica se amplió a las academias de docentes, en donde se debatió ampliamente la inconformidad que tenían otros docentes que atendían a los alumnos de la misma generación implicada, puesto que no estaban dispuestos a que los alumnos estuvieran vendados o sin posibilidades de desplazamiento o escucha en su clase, puesto que esta actividad trastocaba su actividad pedagógica, llevando la polémica al grado de mencionar consignas como: yo no quiero alumnos que anden jugando con eso en mi clase, si están vendados, los voy a sacar del salón, otros planteamientos fueron más diplomáticos, externando por ejemplo las implicaciones de salud que los alumnos tendrían que cuidar, porque era muy delicado tener vendados los ojos por tiempos prologados, o tener obstruidos el paso de ventilación a los oídos por la generación de infecciones probables.

Estas posturas fueron analizadas y concretadas en un documento a manera de acuerdo entre los jefes de grupo y el coordinador del curso en donde a consideración de los comentarios y los posibles riesgos que podían vivir o enfrentar los alumnos se bajó considerablemente el periodo de duración de la estrategia de 12 horas continuas a solamente 8 horas escolares, es decir mientras que duraba la jornada escolar, también atendiendo la poca disposición de algunos cursos, se estableció que si era indispensable en cierto horario determinado, se podría retirar el vendaje para que no se vieran afectados en otros cursos.

Lo más sorprendente de esta actividad fue que una vez que se tomaron estos acuerdos que no fueron los que en un principio se proyectaban, el 100% de los alumnos ya vivieron 2 de las discapacidades de las 3 posibles, además cada vez fue más común ver a alumnos viviendo su discapacidad en horarios de diferentes cursos inclusive a la hora del receso, lo que origino en la escuela una propuesta para poner rampas de discapacidad en la escuela en lugares donde todavía no las hay.



Se fue erradicando poco a poco el bullying, que a manera de juego entre los mismos alumnos se originaba con los pioneros que experimentaron la experiencia, actitudes de apoyo y ayuda se empezaron a ver reflejadas de manera inesperada, por alumnos y docentes que ni siquiera pertenecían a la generación implicada, frases como “a ver tú no sabes, mira la manera correcta de conducir a un débil visual es esta...”, “ten cuidado se siente muy feo que a alguien que no ve lo toquen sin avisarle que va a suceder, es mejor primero decirle”, “mírame a los ojos y se más expresivo no vez que no te escucho”, “tenme paciencia, la verdad no oigo nada”, “a ver háganse un lado para que el compañero pase a escoger sus gorditas no ven que anda en silla de ruedas”

Para con los docentes la situación fue distinta, los comentarios que llegué a registrar fueron, “fíjate que es muy interesante ver como los muchachos se las están ingeniando para tratar de entregar sus apuntes de clase, y medios salidos del renglón pero aunque no ven escribe y eso facilita la tarea”. “La verdad que el muchacho traiga yeso en el pie a mí, no me entorpece nada la clase, pero el hecho de que no escuche, realmente si, por que yo me la paso hablando y exponiendo y aquí de lo que se trata es compartir con los demás, pero entre ellos se están ayudando a escribirse lo que les pregunto y problema resuelto”.

Es complicado dejar de utilizar frases como: “A ver muchachos fíjense bien” cuando tenemos alumnos que no ven, además los grupos me preguntaron que cual iba a ser mi adecuación con tal o cual estudiante y yo creo que eso no nos toca hacerlo a nosotros.

En resumen, esta actividad fue como una bomba de tiempo, que no tardo en explotar, pero, aunque se modificó un poco el diseño inicial, los costos beneficios fueron significativos, al menos se inició una nueva cultura de la inclusión educativa en alumnos, docentes y en la comunidad escolar en general, que a partir de esto empezó inclusive a planear actividades de esta misma naturaleza en sus grupos clase de las primarias en donde les tocó practicar.

- **Cuarta estrategia: Diseño de prototipos didácticos**

Esta estrategia, representó un reto creativo para los alumnos del curso, quienes se vieron ante la necesidad de identificar prototipos o modelos de materiales didácticos, que pudieran facilitar la enseñanza o el aprendizaje de los niños que presentaran alguna dificultad física o psicológica asociada o no a alguna discapacidad.

Las primeras investigaciones resultaron ser de alguna manera impactantes para los alumnos del curso, quienes se vieron inmersos en una gran variedad y gama de productos tecnológicos y terapéuticos que ya existen en el mercado para la atención de algunas discapacidades o dificultades, pero en su mayoría parecían en un principio inalcanzables para el ciudadano común o de nivel económico bajo, puesto que los productos son sofisticados y caros.

Fue la creatividad del estudiante quien se encargó de romper con estas premisas iniciales y comenzaron a implementar dispositivos con materiales reciclados y productos de fácil acceso para reconstruir modelos o materiales que realmente presentaran utilidades prácticas a las problemáticas encontradas.

Se puede mencionar que esta actividad desencadenó en una gran muestra de material didáctico que tuvo lugar en el CREN "Profra. Amina Madera Lauterio", en donde la comunidad normalista tuvo la oportunidad de conocer acerca de los materiales que se pueden utilizar para diferentes discapacidades o problemas de aprendizaje, además de que disfrutaron del talento y la creatividad con que fueron adaptados algunos dispositivos para su uso práctico, económico y funcional.

Entre los grandes logros, están los audio cuentos elaborados, para la debilidad visual, los softwares interactivos mostrados en aplicación de celular o tablets, para dar voz a alguien que no se puede comunicar por esta vía, también el material presentado en braille, o los bastones y dispositivos de escritura para niños con amputaciones de extremidades, o los softwares con ratón inalámbrico para niños con paraplejia, pero sobre todo la TRICICLETA, que es una adaptación de silla de ruedas pero con dispositivo manual para pedalear con las manos, en donde cabe resaltar que una de las alumnas que vio el diseño, manifestó su intención de comprarlo para su hermana quien presenta una dificultad de esta naturaleza, al hablar con los dos equipos que habían diseñado estos móviles, manifestaron su buena intención de hacer uno más puesto que cada uno de ellos ya estaba comprometido para con otras personas, por lo que actualmente se está trabajando en el diseño de un tercer producto para hacer la donación correspondiente.

## Conclusiones

En referencia al primer propósito específico que fue conocer la bibliografía básica y complementaria de la comunidad científica en las temáticas de inclusión educativa para realizar una guía de aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias

profesionales inclusivas en los docentes en formación, se logró contundentemente, puesto que el material diseñado fue trabajado en su totalidad, se apegó a los tiempos dispuestos e inclusive permitió organizar de mejor manera los tiempos por actividad, un dato interesante fue que además el hecho de que los alumnos tuvieran el material y la actividad previamente organizada, permitió que en ocasiones que el docente se ausentó el trabajo áulico pudiera continuar sin interrupciones.

En cuanto al segundo propósito específico que era favorecer la investigación permanente de los docentes en formación para que identifiquen alumnos con posibilidades de inclusión educativa mediante el seguimiento de casos, se puede mencionar que los alcances sobrepasaron las expectativas, puesto que algunos muchachos focalizaron y formalizaron sus temáticas de titulación a partir de este ejercicio, además los debates intelectuales en las puestas en común entre pares permitieron compartir estrategias y materiales a los alumnos para atender de mejor manera a sus alumnos, además esta actividad posibilitó en sobremanera el conocimiento profundo sobre algunas discapacidades y las posibilidades reales de atención que el docente puede experimentar.

El tercer propósito específico permitió concientizar a los docentes en formación mediante estrategias vivenciales, de la importancia de la inclusión educativa para que mejoraran sus intervenciones pedagógicas en sus aulas clase pero además movilizó los saberes en toda la comunidad escolar, permitiendo que tanto alumnos como docentes interactuaran con la discapacidad directa o indirectamente, además de que movilizó actividades específicas como la creación de rampas y cultura inclusiva entre los participantes.

En cuanto al diseño de material y prototipos didácticos que permitan a docentes y alumnos una alternativa para lograr la inclusión educativa en el aula clase, se puede mencionar que se logró que los alumnos rompieran los estigmas de que solo la gente con buenos recursos económicos puede tener acceso a estos materiales, además, de que se generaron dispositivos de utilidad tan práctica como en el caso de la TRICICLETA, que ya tiene tres pedidos extras para su entrega como donación especial.

Y el último de los propósitos específicos que es promover la divulgación y concientización a nivel local de grabaciones de casos exitosos para que la comunidad normalista reconozca la importancia de la integración educativa, está en aplicación, pero hasta ahora las expectativas son muy altas, porque los alumnos externan comentarios como, “nombre profe, el caso que encontramos lo va a sorprender” otros, comentan

“nuestro video está quedando muy bien ni nosotros creíamos que existieran casos así aquí cerca” Por lo anterior y aun sin que esta investigación llegue a su fin se puede prever que el objetivo general que era: “Promover competencias profesionales en los docentes en formación que promuevan la inclusión educativa para mejorar sus procesos de intervención pedagógica”, está cubierto en su totalidad, puesto que los alumnos ahora conocen más referentes teóricos acerca de la inclusión educativa, conocen a profundidad la temática a la que le dieron seguimiento en el estudio de caso, diseñan y conocen materiales didácticos de implementación didáctica con funciones educativas propios para lograr la inclusión, vivieron su discapacidad y en estos momentos promueven actitudes positivas hacia la integración educativa con sus videos de inclusión.

## Referencias

- Cámara, G. (2008). Otra educación Básica es posible". Introducción Pp. 9-18. Edit. Siglo XXI.
- Flecha, R, Freire L. (2001) Nuevas perspectivas críticas de la educación, Paidós. Barcelona p. 19
- Martínez M, M. (2000). La investigación acción en el aula. Agenda académica, 7 (1), pp. 27-39.
- Manual de Educación Inclusiva (2006). Ministerio de Educación.
- Foro: Abramos paso a la Educación Inclusiva – Foro Educativo – 2004, Perú
- Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002 – 2010, PCM, MIMDES.

# EL CAMINO A SER DOCENTE: DESDE LA EXPERIENCIA DE UNA DOCENTE EN FORMACIÓN

Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera  
maguilera\_gpe@hotmail.com  
Claudia Isabel Obregón Nieto  
cobregon@beceneslp.edu.mx  
Julián Saavedra López  
jsaavedra@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

Esta investigación analiza y describe el contenido del libro El camino a ser docente escrito por la alumna Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera perteneciente a la generación 2014-2018 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí mismo a publicarse por la editorial que la institución cuenta: Pedro Vallejo. El trabajo se apega al enfoque cualitativo en donde se enfatiza que la metodología usada por la autora al escribir sus experiencias docentes alude al método narrativo. El objetivo general es reflexionar cómo los docentes en formación asumen desde su recorrido por la Escuela Normal su ser como futuros profesionales de la educación mismo que revela el contenido de la obra. Su aportación intelectual permite valorar que la teoría enseñada en las instituciones formadoras ayuda a elaborar un sentido crítico respecto a lo que los estudiantes normalistas viven en las situaciones reales de trabajo docente, describiendo, argumentando y construyendo propia teoría educativa.

## Palabras clave

Escuelas Normales, formación docente, identidad profesional.

## Planteamiento del problema

¿Por qué ser maestro? Muchos jóvenes adolescentes que han priorizado la docencia en sus opciones con la finalidad de ingresar a una Institución de Educación Superior han de responderse a sí mismos esta pregunta, cuando creen estar convencidos de esta decisión, sin duda, pertenecer a una Escuela Normal es la meta a alcanzar.

Elegir “ser como mi maestro” es el sueño de muchos en México cuando somos niños, sin embargo, al crecer, como parte de la vida se pasa por procesos en busca de una identidad como personas y que la formación profesional conlleva, en este sentido, momentos de ruptura y choque por adaptarse a la realidad docente que para muchos no es clara cuando se es estudiante de una Escuela Normal. Un estudiante normalista interioriza en todo su transcurso dentro de la formación inicial como docente la relación

sobre lo que es como persona, lo que observa del magisterio y lo que cree corresponder a la imagen del ser un maestro.

Este trabajo opina desde la propia narrativa de la autora cómo ha sido la experiencia en el recorrido a formarse como profesor. Esto expresado en un libro escrito durante la estancia en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí por Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera el cual se titula El camino a ser docente; mismo que se encuentra en proceso editorial para su próxima publicación.

Por lo cual para la presente investigación el objetivo general es Reflexionar cómo los docentes en formación asumen desde su recorrido por la Escuela Normal su ser como futuros profesionales de la educación. Como objetivos específicos se plantean:

- Detectar el esfuerzo intelectual por plasmar la conformación del ser docente desde la propia experiencia estudiantil;
- Identificar cuáles son los temas en específico que se priorizan en la obra propuesta, los cuales estructuran el desarrollo de la narrativa;
- Resaltar la importancia de que los estudiantes escriban sus experiencias pedagógicas para valorar la formación inicial y los retos en formar profesionales de la educación.

## Marco teórico

Mencionan Albarrán & Jiménez (2017) que la formación de docentes en México corresponde un proyecto educativo nacional, comisión que se le atribuye desde sus aperturas a las escuelas normales, así lo registra el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su informe correspondiente al 2015. Reafirmando este dato lo constata la honorable trayectoria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, siendo una de las más antiguas instituciones a nivel superior en el país cumpliendo a marzo del 2018 su 169° Aniversario desde su fundación. Es en este escenario donde muchos jóvenes optan por formarse en el camino de la docencia.

Hacer referencia a la Escuela Normal es de relevancia pues la tradición educativa que cada institución refleja constituye un elemento primordial en la formación de cada uno de sus estudiantes, ya que “las instituciones en sí, y concretamente la cultura institucional también ejercen un papel fundamental, facilitando o dificultando el desarrollo de una identidad positiva o negativa” (Madrid & Mayorga 2015, p.376).

Siguiendo lo que dice Madrid & Mayorga (2015) el recorrido por la formación inicial desde el paso por la escuela normal no deja de edificar un elemento más a considerar en

el desarrollo de la configuración de su ser docente. La construcción de esta identidad “requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant, 2007, p. 3).

Sumado lo que hace cada escuela (dotar de conocimientos, habilidades y actitudes) en busca de crear mejores profesionales de la educación, no olvidemos que el estudiante normalista requiere interiorizar ciertos elementos culturales (de donde viene) y personales (lo que él es) lo que hará que cada uno le dé su propio sentido a la práctica docente desde su propia filosofía de vida, de sus experiencias personales dentro y fuera de la educación, del contexto en el que se desenvuelve y perspectivas acerca de la profesión lo que conlleva la formación inicial un proceso único y especial; no olvidemos que “el docente es antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida” (Gómez, 2005, p. 10).

El proceso de escribir estas experiencias no es nada sencillo, más cuando son los alumnos que van iniciando en tratar que en sus trabajos resalten sus saberes disciplinares con los didácticos a través de la argumentación, aspectos que no se enseñan en asignaturas o cursos específicos sino es una tarea transversal de todo el curriculum de las Licenciaturas pues tal como lo marca el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2002)

es necesario, entonces, que entre maestros y alumnos normalistas existan formas de enseñanza y de relación que estimulen la formulación de las ideas, la curiosidad, la creatividad, el juicio crítico y el rigor intelectual; la participación de los estudiantes; el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación; la práctica de la lectura, por placer, comprensiva y analítica; la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de los textos producidos por los alumnos; y el trabajo en equipo (p. 63).

Eduardo Noyola (2017) prologuista de *El camino a ser docente* menciona que el escrito de la autora es “una muestra de lo que puede provocar la escritura. Escribir es invitar al diálogo, a entrar en los pensamientos de quien escribe y recrear la experiencia, es aprender para compartir” (cit. En Martínez, 2017, p. 8).

La reflexión de la práctica docente y el cómo el estudiante intenta plasmar sus experiencias en un escrito, es pertinente reconocer y valorar, puesto que va más allá de



solo conocer reglas de ortografía y redacción, es ver de qué forma nos narra, nos platica y nos lleva a esos escenarios donde se crea la teoría educativa.

## Metodología

Esta narración de la autora es fruto de las experiencias personales aludiendo a la educación que tuvo desde el núcleo familiar, teniendo un papel de alumna en las escuelas de educación básica y finalmente como docente en formación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; así lo referencia ella al inicio de su libro, es alumna de la generación 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Física.

Este trabajo contiene la característica de usar la narrativa como parte de la redacción y el estilo, es por esto que se atribuye a enfocarlo a la corriente de la investigación cualitativa. Ver la escritura narrativa como un método nos remite a diferenciar que la escritura como parte de los procesos de hacer investigación no solamente puede usarse con el fin de presentar resultados sino como un medio en sí de investigar. Aunque mencionan los especialistas que no existe una definición exacta de lo que es este método científico, uno de los elementos que le atribuyen es que esta investigación “tiene como eje de su análisis a la experiencia humana, más específicamente la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia” (Blanco, 2011, p. 5).

Desde esta perspectiva del enfoque narrativo “más que ver las personas como simples recipientes pasivos permite investigar las relaciones entre las acciones personales (agencia) y la estructura social” (Sparkes & Devís, 2007, p. 48). Es así como el libro está contextualizado, no solamente recurre a relatos personales específicos sino de lo que ha aprendido de otros, de cómo se ha ido insertando en el contexto institucional de la Escuela Normal y de las escuelas de educación básica rescatando también relatos fuera de estos escenarios como ejemplos de la vida diaria de la autora. “Acudiendo a ellos se recoge la versión de los hechos de las circunstancias que rodearon, no sólo a los acontecimientos, sino también a los sentimientos y creencias que sostenían en tales circunstancias” (Aceves, 1998, p. 228).

Izcara (2014) nos menciona que la información cualitativa y su análisis es un proceso singular, en este sentido, la estructura de los capítulos del libro que se detallaron correspondió a cada una de las etapas técnicas que él refiere que son:

- a) Simplificación de la información: los conceptos estudiados en el marco teórico servirán de base para reducir el enorme volumen de información, para seleccionar aquellos fragmentos más relevantes con relación a los conceptos manejados.
- b) Categorización: La simplificación de la información. Se pondrá en orden a toda la diversidad temática mediante una categorización y ordenamiento de los diferentes temas. Implica la construcción de un nexo entre los datos y nociones conceptuales.
- c) Redacción de informe de resultados: El análisis de contenido de estos datos tiene que aparecer refrenado por la constatación empírica. El discurso literal debe aparecer necesariamente referenciado en el análisis de los datos.

## Desarrollo

En la parte introductoria del libro ella menciona que su intento por llegar a ser una Licenciada en Educación, mismo que decidió desde tiempo atrás, le permitió reflexionar sobre la importancia de promover un desarrollo integral en las personas por medio de la educación. Manifestando que, en el libro se encuentra parte de su filosofía pedagógica sobre temas que logran llevar esa aproximación del desarrollo óptimo y armónico de los individuos, de profesores y estudiantes. Explica que su propósito es ocasionar en el lector (a) una reflexión general o específica de las temáticas que aborda, analizar situaciones para mejorar la práctica profesional o reforzar el crecimiento personal. *El camino a ser docente* está dividido en seis capítulos que se describen a continuación:

### Capítulo I: Mi Alma Mater

En este capítulo comienza describiendo la historia personal del relato sobre la vivencia de su recorrido formativo de la educación, desde el momento de elegir la docencia como su carrera profesional. Como breve semblanza se explica la historia de la Educación Normal en México lo que la llevó a entender el significado de ser una docente en formación. Su análisis y puntos de reflexión inmersos en los subcapítulos del libro se han vaciado en una tabla donde se identifican los conceptos relacionados en los mismos, como en la tabla uno que a continuación se presenta.

Tabla 1. Capítulo I

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo I: Mi Alma Mater</b>	1. Las escuelas normales y mi Alma Mater	- Orientación vocacional - Historia de la Escuela Normal
	2. El ser un docente en formación	- Cultura - Tradición educativa - Educación - Formación

Elaboración propia.

Para Hegel la formación es la transformación de la esencia humana, en su devenir va siendo, es una tarea que le resulta interminable, por ello necesita de la formación para llegar a ser lo que en su devenir logra ser. Cuando un sujeto alcanza cierto dominio sobre sus pasiones, desencadena nuevas y originales formas de pensamiento, crea mecanismos de identidad y alcanza cierta imagen, decimos que se ha formado (Martínez, 2017, p. 21).

Lo anterior es un fragmento construido por la autora, en donde en esta parte inicial del libro explica el por qué se les nombra “docentes en formación” a los estudiantes de las Licenciaturas.

### **Capítulo II: El conocimiento**

En este apartado ella reflexiona sobre el complicado mundo de “El conocimiento”. Ya que explica que al enseñar contenidos de manera objetiva se cierran oportunidades para el libre desenvolvimiento, expresa que es esencial que el profesor sea quien entienda que el saber nos brinda oportunidades para abrir campos de actuación que permiten seguir estudiando y aprendiendo, pero sobretodo, que al aplicarlo eleva la calidad de vida de las personas. Nos pone ejemplos desde su experiencia acerca de lo importante que es enseñar en las escuelas de educación básica. Las temáticas que aborda se vacían en la tabla número dos.

Tabla 2. Capítulo II

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo II: El conocimiento</b>	1. Los contenidos de enseñanza	- La función de la escuela - Contenido - Necesidades básicas de aprendizaje - Currículum escolar
	2. El conocimiento es poder	- Conocimiento - Aportaciones de “conocer” a la vida cotidiana - Calidad de vida
	3. El conocimiento es dinámico	- El papel del profesor - Responsabilidad - Retos y desafíos en la actualización docente

Elaboración propia.

A continuación, se ejemplifica como ella termina un párrafo del subcapítulo dos, al hablar de las llaves que nos da el poder del conocimiento:

El que ha estudiado informática sabrá programar mejor una computadora que yo, que tal vez solo me apoyo de un video de internet, él es especialista en ese campo; aquel que es doctor sabrá recetarme el medicamento que necesito cuando enfermo porque lo primero que hago es automedicarme; aquél que ha hecho una carrera de empresas turísticas sabrá orientarme mejor en la planeación de un viaje, y el proceso que debo hacer para no equivocarme y así con muchos otros ejemplos. El conocimiento es poder, dominio (Martínez, 2017, p. 32).

### Capítulo III: El aprendizaje

Más adelante en el desarrollo del capítulo da respuesta a lo que significa aprender, narrando lo que percibe de una sociedad tan evolucionada en las ciencias y tecnologías y la relevancia de que tanto profesores como alumnos tengan habilidades intelectuales que permitan apropiarse del entorno con mayor eficacia. La capacidad de seguir estudiando manifestando una autonomía y regulando el propio aprendizaje proliferan desde su experiencia en este capítulo.

Tabla 3. Capítulo III.

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo III: El aprendizaje</b>	1. ¿Cómo aprendemos?	- Aprendizaje - Inteligencia
	2. Aprender a aprender	- Tecnologías de la información - Leer - Investigar
	3. Aprendemos de todo y de todos	- La memoria - Percibir el entorno que nos rodea - Aprendizaje significativo

Elaboración propia.

El “ahora, explícamelo con tus propias palabras” es tan importante, más que el aprender de memoria algún dato o concepto tal cómo lo dice el autor. En este escenario la teoría no se vuelve tan tediosa ni tan pesada como lo llaman coloquialmente, cuando la escuchamos de diversas maneras, esa forma diversa de comprender se vuelven guía para razonar con nuestra propia apreciación, entender que todos nos apropiamos del conocimiento de distintas maneras (Martínez, 2017, p. 46).

Ella nos narra que en la Escuela Normal una de las estrategias más utilizadas por los catedráticos son las exposiciones orales sobre los temas que se abordan, donde reflexiona que este tipo de aprendizaje promueve una autonomía por descubrir el conocimiento en una diversidad de posibilidades, cosa que ejemplifica que antes no había, la apertura de que un estudiante pudiera dar una clase y no solamente el catedrático siendo una enseñanza tan monótona.

#### **Capítulo IV: Las competencias**

En el cuarto capítulo “Las competencias” ella expone lo que significa el saber, saber hacer y saber ser en la ejecución de acciones. Reflexiona la importancia del fundamentar el saber disciplinario con el didáctico y el cómo llevar las situaciones de enseñanza a la realidad de la escuela de educación básica, no es lo mismo al solo saber planear una clase que aplicarla; el maestro debe poseer y estimular habilidades que ayuden a cumplir con los objetivos educativos. Además de que propone un conjunto de características que

los maestros hoy en día deben de asumir en su rol como docentes en el subcapítulo tres (ver tabla cuatro).

**Tabla 4. Capítulo IV**

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo IV: Las competencias</b>	1. ¿Qué es una competencia?	- Competencias - Capacidades - Habilidades
	2. Las competencias docentes.	- Competencias docentes - Didáctica - Ambientes de aprendizaje
	3. El educador moderno	- Aprendizaje lúdico - Autonomía - Formación continua - Hábitos saludables

Elaboración propia.

Es claro el lugar de la motivación intrínseca como requisito para construir conocimientos y habilidades de forma significativa, y para ello el maestro tiene un papel clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo estos influyen en su aprendizaje: que los docentes conozcan lo suficiente a sus alumnos. El cómo nos relacionamos con ellos es uno de los factores que inciden de forma positiva en crear ambientes de aprendizaje eficaces (Martínez, 2017, p. 53).

Un aspecto que ella realiza en el subcapítulo dos son las actitudes que el docente refleja al dar una clase, pues enfatiza que las relaciones interpersonales son una característica que debe tener el profesor ya que la forma de interactuar con los alumnos influye notablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alcanzar o cumplir con los propósitos educativos no solo es gracias al dominio de los saberes didácticos del educador, reconocer que el aprendizaje es también fruto de la socialización.

### **Capítulo V: El contexto en el que se educa**

En este apartado reconoce el papel de la familia en los procesos de enseñanza, esto, cotejándolo con las diferentes formas de concebir la educación por parte de los padres al incluir ejemplos incluso desde cuando fue niña y cómo fue educada a comparación de lo

que observa en la actualidad con algunas familias. En él, ella menciona que para lograr aprendizajes significativos es producto del trabajo colaborativo entre profesores, padres de familia y alumnos, en la escuela se educa, pero sobre todo se enseña. Algunas de sus percepciones se sitúan en la tabla número cinco.

**Tabla 5. Capítulo V**

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo V: El contexto en el que se educa</b>	1. El contexto en el que se educa	- Contexto - Percepción del entorno - Características del contexto urbano y rural
	2. El papel de la familia en la formación de los alumnos	- Comunicación - Interacciones familiares - El papel de la familia
	3. Si confiamos, avanzamos	- Empatía - Autoestima - Confianza

Elaboración propia.

En el primer apartado del capítulo refiere al contexto, el como el espacio en el que las personas viven y crecen les da características socioculturales que influyen en su educación, en cómo el maestro tiene que enseñarles y también, que esos símbolos permean en se devenir del papel que tiene como docente, rescatando su propia experiencia contextual. El siguiente párrafo fue también extraído del libro al hablar sobre el tema.

[...] nos podemos dar cuenta de ello al identificar que todo lo que hemos vivido, ha contribuido a formar lo que somos ahora, para esto solo hay que recordar la escuela a la cual asistimos en la primaria y en la secundaria, rememorar aquellas cosas que nos hacían felices y nos disgustaban, la forma que nos influenciábamos por las personas, lo que estaba en ese entonces “de moda”, las amistades que generamos ahí, de los conflictos de los cuales fuimos partícipes, todo eso se junta y hoy algunos de esos rasgos siguen presentes en nosotros, porque dentro de ese contexto nos criamos y somos hoy una parte de las personas y las situaciones que nos acompañaron en ese entonces (Martínez, 2017, p. 62).

## Capítulo VI: Lo que nos mueve día a día

Cierra su reflexión con el capítulo número seis, donde en gran parte de él habla sobre valores y el cómo su actuación moldea una figura propia de un ejemplo a seguir por los niños. En esta parte hace referencia a su filosofía de vida y la forma de ver el mundo vinculado a su profesión y cómo asume desde su perspectiva el trabajo desde la parte afectiva. Asegura que la vocación se fortalece en el tránsito por la Escuela Normal, y que de ella nace otro elemento clave que solo la práctica docente estimula; el tacto pedagógico.

**Tabla 6. Capítulo VI**

	Subcapítulos	Conceptos vinculados
<b>Capítulo VI: Lo que nos mueve día a día</b>	1. Predicando con el ejemplo	- Valores - Ética - La moral
	2. El tacto pedagógico	- El tacto pedagógico - Personalidad - Sensibilidad
	3. Lo que nos mueve día a día	- Vocación - Motivación - Filosofía de vida - Resiliencia

Elaboración propia.

¿Cómo se aprende a actuar con tacto? Esta cualidad sin duda alguna, no se aprende en una asignatura ni en un ningún libro porque entonces existiría “Guía para saber tratar a Ricardo”, “Guía para saber tratar a Javier” “Guía para saber tratar a Gustavo”, gracias a una estimulación adecuada podemos adquirir habilidades sociales. Sin duda alguna cualquiera puede aprender a convivir o a comunicarse, pero el tacto va más allá que solo ser “hábil socialmente” esto es más profundo porque implica la personalidad y espíritu de la persona en la sensibilidad que posee ante todo acto humano (Martínez, 2017, p. 75).

Al hablar sobre lo que hace únicos a los maestros al dar una clase que otros que no lo son es la sensibilidad, ella manifiesta que las emociones son elementos que el profesor intenta controlar siempre, en el ambiente del aula y también en sí mismos. La cita anterior es una parte del cómo explica lo que es tratar con tacto pedagógico a los alumnos.



## Conclusiones

En esta investigación se detectaron las temáticas que se tratan en el libro de Guadalupe del Rosario Martínez Aguilera, obra de una docente en formación de la Escuela Normal de San Luis Potosí. Al analizar como asocia la narrativa de su propia experiencia permite valorar que la teoría enseñada en la institución formadora le permitió elaborar su propia crítica respecto a lo que ella vivía en las situaciones reales de trabajo docente. Describe, argumenta y construye su propia teoría pedagógica.

Ese intento por escribir experiencias resulta enriquecedor porque nos permite reconocer que los estudiantes normalistas no solo valoran la institución que los forma, sino que el camino por el que cada uno transita en el intento de ser buenos profesionales lo viven de una forma única y especial al identificar que la cultura y el contexto caracteriza el devenir ser de las personas.

Este libro, desde la interpretación personal, valora a todos aquellos profesores jóvenes que se atreven a seguir su instinto vocacional y que en él nos plasma cómo un estudiante de entre 18 a 21 años asume con compromiso social su formación docente desde diversos ámbitos del desarrollo personal; lo cognitivo, procedimental, social, intrapersonal, etc., relacionándolo con su preparación profesional. Aunque refleja las perspectivas personales, honra a los demás profesionales de más trayectoria al reconocer la experiencia como un elemento que caracteriza a la profesión y que asume, que a pesar de que todos tenemos retos distintos seguimos un mismo objetivo; hacer un mundo mejor, y por tal el maestro debe ser valorado por la sociedad.

En cuanto al aporte que da a la investigación educativa desde un enfoque narrativo, abre nuevas oportunidades para que la escritura, en el intento de plasmar experiencias para su misma reflexión pueda usarse e investigarse para estudiar las subjetividades docentes que contribuyen en gran parte a configurarse como profesionales tanto de estudiantes como profesores y catedráticos ya en servicio.

Es claro que la escritura en los alumnos dentro de las Escuelas Normales debe incentivarse, pero sobre todo practicarse, porque tal como lo mencionan los programas de estudio de las distintas Licenciaturas, los alumnos deberán al concluir sus estudios tener la capacidad de transmitir oral y de forma escrita ideas, siendo críticos reflexivos y analíticos de su propia práctica, retos que enfrentan las instituciones formadoras de docentes y los mismos estudiantes de manera permanente.

## Referencias

- Aceves L., Jorge E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo C., J. (Coord.) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (207-265). México: Pearson Educación.
- Albarrán B., J. & Jiménez F., E. (2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. En Memorias 1er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (1-13). Mérida: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. En Nueva Época, 24 (67), 135-156.
- Izcara P., S. P (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Fontamara.
- Gómez G., E. N., (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. En Didac, Nueva Época 46 (1), 10-13. Consultado el 2 de enero del 2017 en [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2619/Art%C3%ADculo\\_Identidad%20docente%20%20Vida%20profesionalvida%20personal.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2619/Art%C3%ADculo_Identidad%20docente%20%20Vida%20profesionalvida%20personal.pdf?sequence=2)
- Madrid V., D. & Mayorga F., M. (2015). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. En Revista Complutense de Educación, 28 (2), 357-389.
- Martínez Aguilera, G. D. R. (2017). El camino a ser docente. San Luis Potosí: Editorial Pedro Vallejo.
- SEP (2002). Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Física 2002. México: SEP.
- Sparkes, A.C. & Devís D., J (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En Moreno G. (Ed.) Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales (43-68). Medellín: Funámbulos Editores.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En I congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación permanente del profesorado (1-15). Barcelona: Grupo de Trabajo sobre

# LOS CUERPOS ACADÉMICOS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Karina Alejandra Cruz Pallares  
cruzaleka@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua  
"Profesor Luis Urías Belderráin".

## RESUMEN

La investigación como la vía para la transformación y el progreso, demanda para quienes se dedican a este quehacer el desarrollo de competencias que empatan con las necesidades de aprendizaje autónomo y permanente para hacer frente a las naturaleza evolutiva de la sociedad del conocimiento. El trabajo que se presenta da cuenta de las características que perfilan al investigador educativo de escuelas normales, en la complejidad de las dimensiones en las que desarrolla su actividad profesional y de cómo se lleva a cabo su formación como investigador. La aproximación al objeto de conocimiento se realiza desde distintos ángulos, etapas y actores en la vida institucional; se establecen categorías de análisis que agrupan los aprendizajes que configuran la identidad del investigador educativo donde se emplea como estrategia su formación en un Cuerpo Académico; se aborda desde una perspectiva metodológica de investigación-acción que hace partícipes del cambio a los propios agentes protagonistas, docentes que en su mayoría recién incursionan en la investigación. Entre los principales resultados se da cuenta del incremento de conocimientos, habilidades y competencias que fortalecen los catedráticos durante su tránsito y que lo facultan para participar exitosamente en los programas federales que apoyan esta función sustantiva.

Palabras clave:

## Palabras clave

Formación de investigadores, grupos de investigación, educación normalista, competencias profesionales, investigación-acción.

## Planteamiento del problema

La investigación como elemento clave para el cambio que lleva a la evolución, permite aumentar los conocimientos de manera fidedigna y da lugar a la innovación; se nutre de la creatividad, sistema y rigor metodológico que caracteriza a la ciencia; así desde 1984 las Escuelas Normales (EN) se incluyen entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y a partir de entonces se habla de una diversificación en las actividades de sus catedráticos que deberán cumplir con la encomienda del desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, extensión, difusión e investigación, siendo esta última la que ha

evolucionado con parsimonia. La razón principal es que la realidad educativa no se transforma a través de decretos, para que la transición fuera eficaz y efectiva debían instrumentarse los andamios necesarios para garantizar las condiciones, sin embargo no fue así; debido a ello a más de tres décadas la investigación sigue siendo en las instituciones de formación inicial de docentes la asignatura pendiente; si bien es cierto que hay avances como se muestra en los siguientes datos, queda aún mucho por avanzar.

Las estadísticas 2016-2017 del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), reflejan un padrón de 15,373 maestros de los cuales 5,217 son Profesores de Tiempo Completo (PTC), es decir la población que podría estar en condiciones de realizar las citadas funciones inherentes a su categoría y participar en proyectos de apoyo a la investigación como son el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) y en las diversas becas y financiamiento que ofrece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre ellos el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Docentes distribuidos en las 251 Escuelas Normales Públicas de México (PACTEN, 2016) empero la realidad es otra, de los 5,217 PTC la cantidad que cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable que otorga el PRODEP es de 478 (Sánchez, 2017) y no todos se integran en Cuerpos Académicos (CA's), algunos obtienen el reconocimiento pero realizan investigación individualmente. Los números muestran 168 Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) y 26 Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC), que suman un total de 194 CA's (PRODEP, 2017), en los que participan 675 PTC (Sánchez, 2017), cantidad que refleja no sólo a los docentes con el grado de habilitación mínimo o deseable que corresponden a maestría o doctorado, debido a que en los CA's se pueden incluir también docentes con un nivel de estudios de licenciatura, con el compromiso de obtener el nivel subsecuente a la brevedad posible, de manera que puedan acceder a los beneficios de los diversos programas; finalmente los datos del SNI reflejan 19 PTC de EN reconocidos por la instancia, 11 en el Nivel de Candidato y 8 en el Nivel 1 (Sánchez, 2017), donde el universo inicial de los profesores queda reducido al ser representado en estas cifras.

De ahí que la investigación que se realiza pretende vislumbrar qué ruta seguir para favorecer las circunstancias que permitan a los PTC de EN formarse como investigadores para generar conocimiento científico que resuelva las preocupaciones y necesidades de

su contexto; que cuenten con el nivel de habilitación de posgrado; obtengan el Reconocimiento al Perfil Deseable; se congreguen en Cuerpos Académicos e ingresen al SNI y parte de la premisa de que los CA's son espacios idóneos para la formación de estos profesionistas.

### Marco teórico y referencial en la formación de investigadores

La globalización de la economía ha trastocado la organización de todos los sistemas entre ellos el educativo, al cual la sociedad demanda el egreso de personas más capacitadas para dar respuesta a las necesidades sociales, así hablar de formación profesional remite a un constructo que se ha generalizado desde la segunda mitad del siglo XX, donde la división de tareas fue requiriendo cada vez mayor especialización y conocimiento específico de las diversas áreas del saber, misma que se legitima y delega a través de los estudios universitarios. La palabra formación deriva del término en latín *formatio* que se refiere a dar forma o adquirir una figura de:

En tal sentido, 'forma' hace referencia a 'figura', 'imagen', 'configuración', 'hermosura', 'contorno' (Merani, 1983), acepciones que evocan aquello que es captable por medio de los sentidos y que aluden al aspecto exterior de las cosas u objetos, a la 'apariencia' (Foulquié, 1976; De Cobarrubias, 1943). En un sentido filosófico, la acepción primera de 'forma' es 'lo que hace que algo sea lo que es' (Venegas, 2004, p. 5).

Por lo que hablar de la formación de investigadores, se puede traducir de manera metafórica en la figura que adquiere una persona dedicada a éste ejercicio; aunque implica mucho más que la imagen, es contar con las características que debe poseer el catedrático de nivel superior de modo que sea agente de evolución e innovación en su entorno, capaz de favorecer su crecimiento y el de otros en los que tiene área de influencia. Razón por la cual la autoridad señala que la investigación que se realiza en las IES debe impulsar la capacidad institucional, mediante la generación y aplicación de nuevo conocimiento que permita "...identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología del país" (Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 118).

Formarse como investigador requiere de la conjunción de elementos de carácter conceptual que van desde la identificación y distinción de enfoques teóricos,

epistemológicos y metodológicos; así como del desarrollo de las habilidades y actitudes que le son propias, las que se generan a través del ejercicio reiterado que forman un habitus y que de manera inicial son un reto a superar, debido a que movilizan las estructuras con las que cuenta, se refuerzan y gradualmente se constituyen en parte del quehacer cotidiano; el términos de Bourdieu para los investigadores:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin [...] (Bourdieu, 2002, s/p).

Tiene relación también con la adquisición de competencias; Gallardo (2013) define el quehacer del investigador como la apropiación de la competencia investigativa, que demanda la formación que se da acorde al contexto en el que se desenvuelve el profesionalista, la cual incluye entre otras la habilidad para resolver problemas a través de una incorporación novedosa de elementos que lleven a la evolución. Apunta también la autora que contar con esta competencia requiere de la existencia de un "...desarrollo de lo cognitivo-afectivo y lo axiológico-actitudinal en los investigadores, ambos aspectos están estrechamente ligados a la creatividad" (Gallardo, 2013, p. 11).

Afirma que esta relación cognitivo afectiva es un aspecto nodal que permite comprender el desarrollo de la personalidad, en la que se manifiesta la "... síntesis de ambos procesos, o bien en la activación de uno u otro a través de la expresión intencional del sujeto" (Gallardo, 2013, p. 11). Desde otro punto de vista teórico, la persona debe contar con componentes que Delors (1996), señala como pilares de la educación, en torno a los cuales se organizan los aprendizajes fundamentales que son:

[...] aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 1).

Aunado a lo anterior, la formación integral de un investigador implica según Rojas (2008) que el sujeto domine el conocimiento metodológico para llevar a cabo un trabajo y para exponer los resultados del mismo. Gallardo (2013) agrega que la competencia investigativa se integra a su vez de cinco más, la primera de ellas la indagativa que tiene que ver con identificar y definir problemas u objetos de estudio, reconocer, localizar y

procesar de manera crítica fuentes bibliográficas y de referencias; saber y aplicar los pasos de método científico y tener dominio metodológico para que se seleccione el congruente con el tema a indagar.

La siguiente competencia la define como innovativa que como su nombre lo indica es la posibilidad de develar nuevo conocimiento a partir de las premisas con las que cuenta; puede manifestarse también en la instrumentación de procesos y métodos o en cualquier elemento que constituya un aporte; implica el buen manejo de los cuatro componentes que son hablar, escuchar, leer y escribir textos para expresar conocimiento científico, manifiesta en todo el trabajo de investigación. La siguiente, la competencia gerencial se vincula a la dirección de proyectos de investigación, así como a la organización y planificación de actividades de ciencia y tecnología, evidente en la toma de decisiones y en la coordinación de equipos de trabajo y finalmente la competencia tecnológica es “[...] referida a la utilización de la tecnología, como un indicador de eficiencia en el presente milenio” (Gallardo, 2013, p. 19), que el investigador debe conocer y emplear.

Por otra parte, una de las premisas que comenzaron a generalizarse en la década de los años 70´s es que los investigadores se forman a través de los posgrados, razón por la que es también el espacio temporal en el que tienen gran auge y comienzan a surgir por doquier; no obstante la calidad de la oferta educativa y la tendencia en su definición curricular los constituye como una opción de profesionalización, donde diversos autores indican que la disposición es mayor hacia la credencialización para el logro de puntos escalafonarios.

Así Jiménez (2007 y 2011); Pacheco (2009); Pacheco y Díaz-Barriga (2010); Rueda (2011) y Martínez (2010) refieren que estos niveles influyen “...en la inserción, permanencia y movilidad ascendente de los distintos empleos; lo que disminuye la orientación hacia las actividades de investigación para las que fueron formados” (Jiménez 2011, citado por Ramos, 2013, p. 8), si es que se constituyeron con esa tendencia; por lo que se vuelve al planteamiento inicial más para los catedráticos de EN, que los CA´s constituyen una alternativa viable donde se forman investigadores en la práctica misma del quehacer, como los señalan las Reglas de Operación del PRODEP:

[...] constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación del capital humano [...] (Diario Oficial de la Federación, 2017, s. p.).



## Metodología

Se selecciona la investigación-acción (I-A) en el marco de la investigación cualitativa como la estrategia que da cuenta de cómo se desarrolla el proceso de la formación de investigadores en un CA y cómo se realiza la aproximación al objeto de estudio para conocerlo, describirlo y transformarlo. Definida por Kemmis en 1984 como una averiguación autoreflexiva de individuos en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia a cerca de sus propias prácticas, para comprenderlas y/o las situaciones e instituciones en las que éstas se desarrollan Taylor & Bogdan, 1994). Permite la reflexión, el reacomodo de acciones y el cambio en la acción educativa mediante el acopio de información que favorece la mejora, a través del diseño y ejecución de un plan de acción que obedecen al diagnóstico inicial y a las subsecuentes evaluaciones; como lo indica Latorre (2005, p. 21)

[...] vemos que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación.

La I-A involucra a los agentes que forman parte del estudio y permite que sean corresponsables, para que desentrañen las intenciones que se persiguen y tomen conciencia de los elementos requeridos para progresar, debido a que permite "... resolver problemas de la vida cotidiana e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 159). Puede considerarse un modelo de formación del profesorado, ya que brinda la posibilidad de interactuar, adquiriendo experiencia durante la práctica, fortaleciendo el profesionalismo que el docente pueda brindar en el aula; permite una innovación constante para el funcionamiento adecuado de las acciones o estrategias que sean implementadas.

## Desarrollo y discusión

La conformación de CA's en las Escuelas Normales es un fenómeno relativamente novedoso y complicado, en tanto que se deben superar dificultades de carácter administrativo, al no existir una normativa clara que defina la asignación de tiempo y apoyo al que pueden aspirar los docentes que desarrollan investigación y que conforman los



equipos, entre otras. La complejidad estriba por otra parte, al ser un trabajo colegiado donde se empatan diversas visiones personales y profesionales para nivelar la formación metodológica y científica que permita llevar a cabo procesos de investigación asequibles a las posibilidades y necesidades.

La definición del proyecto de I-A que guía la formación de investigadores en un CA se plantea mediante diversos ciclos; el primero de ellos se realiza durante tres semestres de agosto de 2012 a diciembre de 2013, donde el diagnóstico permite el reconocimiento de los antecedentes con los que cuentan los profesores y en base a sus características se definen las estrategias a seguir en el plan de acción. De inicio fue necesario solicitar a los compañeros que se documentaran sobre la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), en la cual la líder del equipo tenía una década trabajando y proporciona a los integrantes del CA bibliografía para tal fin y queda como responsabilidad individual ampliar las fuentes de consulta, con lo que se emprende la conformación del habitus que señala Bourdieu (2002) y con las habilidades investigativas que conceptualiza Gallardo (2003).

La fecha de integración del CA coincide con la encomienda institucional que se hace a la líder del mismo; quien funge de agosto 2012 a julio 2016 como jefa del área de investigación y como Representante Institucional PRODEP (RIP), por lo que otra tarea inmediata consistió en que el equipo conociera también las Reglas de Operación del Programa, que llenaran sus perfiles en línea en la plataforma del Sistema Unificado PRODEP (SISUP) y que se familiarizaran con las convocatorias y apoyos que podían obtener; se definen también en este ciclo dos protocolos de trabajo, se hace una fundamentación teórico-referencial de los temas y el diseño de instrumentos, así como la recuperación de datos que permitió iniciar con la producción científica derivada de los avances preliminares de las sistematizaciones.

Al integrarse al CA una de las integrantes tenía pendiente la titulación de maestría y los trabajos iniciales le sirven también para obtener el grado con una línea de investigación derivada del equipo; el 50% del CA obtiene el Reconocimiento al Perfil Deseable y se avanza de manera intensiva en la producción académica colegiada mediante la participación en congresos, encuentros y coloquios en los que se envían ponencias y posters; se publican también dos artículos arbitrados en revistas con registro ISSN y se redactan tres capítulos de libro. Los integrantes del CA se integran a una Red Nacional de Colaboración de CA's, con grupos que ya tenían el reconocimiento ante el PRODEP y

participan con ellos para la publicación de un libro colectivo que se presenta en uno de los congresos de mayor prestigio y tradición en México.

Fruto del balance que arroja la evaluación de esta etapa, en septiembre de 2013 se decide participar en la Convocatoria de Registro de Cuerpos Académicos del PRODEP (REGCA) y en noviembre de ese mismo año se obtiene el dictamen satisfactorio de su ingreso al Programa, donde se reflejan los resultados que se alcanzan durante el periodo y queda manifiesto además del ánimo renovado las áreas de oportunidad a cubrir para alcanzar las siguientes metas. La evaluación hace evidente la necesidad de fortalecer teórica y metodológicamente a los investigadores en formación y se hace a través del análisis de distintos documentos y con el diálogo crítico al interior del equipo.

El segundo ciclo de la I-A lo constituye un periodo más extenso donde el CA tiene la encomienda principal de atender cada uno de los rubros que demanda el PRODEP de manera individual y colegiada, abarca de enero 2014 a julio de 2016, etapa en la que el colegiado se fortalece y crece, donde se realiza una investigación documental para profundizar en la línea y en otros aspectos como referencia al trabajo que se lleva a cabo; se consolidan los quehaceres que apuntan a la caracterización del investigador a través de las acciones que le son propias y que se reiteran. Durante este intervalo los dos protocolos de investigación con los que se venía trabajando se fusionan y complementan en uno sólo que indaga la implementación de la Reforma Curricular para la Educación Normal (RCEN 2012); con el que se participa en la Convocatoria de Fortalecimiento del PRODEP y se obtiene un resultado favorable que otorga financiamiento para la investigación.

Así mismo, el 100% de los docentes consigue el reconocimiento como perfil PRODEP y acatando la sugerencia que reciben del Programa en el dictamen de reconocimiento, se integran a la Action Research Network of the Americas (ARNA) red internacional de I-A con sede en San Diego, California, EEUU; en la que participan hasta la fecha y de la cual la líder del CA es editora asociada bilingüe inglés-español. Aunado a lo anterior se realizan actividades de gestión académica, el 50% del equipo es designado por la institución para participar con la instancia estatal de formación y actualización de docentes para hacer una investigación diagnóstica que lleve al diseño curricular de cursos optativos que se incluyen en la malla de la RCEN 2012 y se proponen los mismos, los cuales fueron aprobados por la DGESE y están disponibles para su empleo.

En atención a las actividades de gestión se participa además en tres periodos de titulación de alumnos normalistas en la dirección y revisión conjunta de tesis y en la integración del sínodo que evalúa a los candidatos a licenciados, trabajo que evidencia la vida académica colegiada; se atienden también de manera particular o como CA comisiones institucionales de investigación que les permite un rápido progreso en sus competencias, como son asistir o facilitar cursos, talleres y conferencias. Además la líder del equipo que cuenta con perfil de doctorado es reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT como SNI en el nivel C.

El CA acumula a través de la difusión del conocimiento desde el momento de su integración hasta que termina el segundo ciclo, quince memorias en extenso o ponencias que redactan en binas, triadas o individuales; seis artículos científicos publicados en revistas arbitradas; cuatro carteles, diez capítulos de libro que forman parte de los textos que se publican de forma colaborativa con la Red Nacional de CA's y participan en la presentación de siete libros en congresos y eventos de investigación; además el CA convocan y organiza a un Coloquio Nacional de CA's con los integrantes de la red nacional y acuden a dos reuniones más de esta naturaleza a Morelia, Michoacán y a Xalapa, Veracruz; así como a tres congresos internacionales con la red de ARNA y colaboran con la IBYCENECH en la organización de dos encuentros nacionales de investigación; trabajos que diversifican el quehacer del investigador y favorecen la adquisición de habilidades específicas como lo mencionan Delors (1996); Rojas (2008) y Gallardo (2013).

El tercer ciclo se identifica desde julio de 2016 hasta la fecha, enero de 2018; como primer estrategia de éste el CA se prepara para la evaluación obligatoria que establece el PRODEP en atención al tiempo transcurrido desde su reconocimiento como CAEF, espacio en el que se conjunta el expediente que evidencia lo realizado y donde los integrantes del CA adquieren clara conciencia del avance que han tenido en cada uno de los elementos que integran la competencia de investigar. La atención a los detalles que requiere cada aspecto evaluado, permite un resultado favorable que coloca al equipo como el primer Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) de la IBYCENECH que logra este nivel; sus integrantes a más de un lustro de haber iniciado el camino han evolucionado en la construcción de su identidad como profesor-investigador, mediante el fortalecimiento o generación de las competencias para alcanzar las metas colegiadas e individuales.

Es importante señalar que de acuerdo a las cifras que reflejan tanto el SIBEN como las estadísticas del PRODEP, el equipo está dentro del 10% nacional de los CA's que han alcanzado dicho grado de consolidación y el reto siguiente es mayor, debido a que aún no hay un Cuerpo Académico Consolidado de Normales, lo que constituye la siguiente meta a la que se aspira. La evaluación además del resultado que arroja, es en sí misma un indicador de las necesidades que se deben cubrir para continuar con el progreso, en este sentido el equipo reconoce que para mantenerse y avanzar en su formación profesional, requiere que la mayoría de sus integrantes cuenten con el nivel de estudios de doctorado y que las publicaciones derivadas de la investigación se difundan de manera preferente en artículos arbitrados o en revistas indexadas; desafíos en los que se ha comenzado a trabajar, toda vez que ya cuentan con los elementos mínimos de conocimiento teórico, epistemológico y metodológico.

## Resultados y conclusiones

En tanto que la investigación es parte de las funciones que caracterizan y distinguen a un profesional de la educación en el nivel universitario y es la vía más fiable para dar insumos que guíen la transformación, es también la función que de manera gradual se asume en las IES; en ese sentido los CA's son para las EN's y más para el caso del CA que se presenta, la estrategia idónea para la formación de investigadores que les permite crear o fortalecer las competencias que se requieren. Los resultados se presentan de manera sintética por razones de espacio, en base a dos guías de análisis, a través de las competencias que maneja Gallardo (2003) y que empatan con las definidas por Delors (1996), que en suma configuran algunas de las características más notables de un investigador.

El tránsito de los profesores normalistas en CA's favorece a la competencia indagativa (Gallardo, 2013), en tanto que les facilita el reconocimiento de problemas científicos y la necesidad de definir las preocupaciones que se están averiguando en los estados del conocimiento como referentes nacionales e internacionales y que les faculta para traspolarlos en la exploración de su realidad. Delors (1996) caracteriza este tipo de habilidades como aprender a aprender, es decir es el cúmulo de elementos de carácter conceptual y la estrategia para adquirirlos de manera permanente.

De tal suerte que entre los aprendizajes adquiridos los profesores manifiestan que han desarrollado la capacidad para detectar necesidades de investigación en su entorno cercano y se aproximan a ellas con interés profesional, en este sentido el CA investiga

sobre el uso de una plataforma virtual que recientemente se había implementado en la institución enmarcada en la reforma curricular que vive en la IBYCENECH; sobre la integración de CA's y la operación de la RCEN 2012 en las misma institución. Se focalizan mediante estas tareas áreas de interés y de oportunidad, se define la metodología y herramientas más adecuadas para recurrar datos; lo que lleva también a la búsqueda del estado del arte, referentes de investigaciones anteriores, teoría y de características de los textos científicos para la redacción de resultados.

La siguiente competencia que adquieren o fortalecen los profesores del CA a través del trabajo de investigación es la innovativa (Gallardo, 2013) que tiene aspectos relacionados con aprender a hacer (Delors, 1996), como su nombre lo indica consiste en la generación de elementos novedosos. El docente va desde un objeto estudio que no se había abordado en su medio y que es necesario conocer, en tanto que se implementa como indicación de los diversos niveles de la autoridad. Además se aprecia la novedad en la forma en que se diseñan instrumentos y recuperan datos mediante una plataforma virtual y de software especializado para este fin, que no era conocido y que el propio CA aprende a usar. Se relaciona también con las particularidades personales de los integrantes del equipo que ostentan el grado de maestría dado que el 50% no habían incursionado en la investigación y sólo uno de ellos que representa el otro 25% había hecho un trabajo antecedente con la que obtiene el grado de maestría, por lo que las estrategias que se generan y aplican permiten múltiples aprendizajes desconocidos.

Se innova en presentación de los hallazgos, donde la creatividad permite a través de elementos multimedia difundir datos valiosos para quien toma decisiones en la institución y como referentes del proceso que viven las EN con la reforma curricular, lo que implica la progresión de habilidades combinadas con conocimiento para la generación de propuestas y nuevas perspectivas.

Los resultados en tercer competencia, la comunicativa de Gallardo (2013) se vincula con el aprender a hacer que expone Delors (1996); y es donde se aprecia el progreso más evidente debido a que el catedrático incrementa de manera notable su expresión oral y escrita, con énfasis en esta última, ya que al carecer de práctica en la generación de productos científicos, se requirió de una ardua labor para hacerse de las habilidades y tener la posibilidad de exponer los resultados de su trabajo, tanto en foros locales como internacionales; se aprende también con la retroalimentación que se recibe, mediante la interlocución y la escucha activa relacionada con la competencias de aprender a ser y a

convivir con colegas de amplia trayectoria con quienes se dialoga de manera afectiva, efectiva y respetuosa; con un evidente crecimiento en cada experiencia compartida, mediante una comunicación que tiene relación con los temas de interés común, aún en espacios informales, el docente se manifiesta cada vez más familiarizado y genuinamente interesado en temáticas de los diversos campos del conocimiento.

En esta misma competencia, al revelar los resultados de los procesos desarrollados el catedrático responde cada vez con mayor fluidez de forma "...esencial y sintética las inquietudes y señalamientos de los interlocutores" (Gallardo, 2003, p. 15); con lo que de manera gradual configura su personalidad y la identidad, tanto con el CA como con la comunidad científica. La conversación entre académicos es un elemento de vital importancia además de lo citado, para la consulta con expertos, asesoría, la solución de necesidades de tutoría y de las acciones que son propias de este ejercicio, donde el profesor-investigador aprende a desenvolverse.

Dentro de sus quehaceres en la escuela normal el catedrático de CA debe dirigir tesis de licenciatura, que parten del diseño de un protocolo hasta la redacción final y que se constituye en una de las evidencias notables donde se manifiesta la competencia gerencial (Gallardo, 2012) que se compone entre otras de las habilidades para dirigir y realizar proyectos de investigación, donde se fortalecen aprendizajes de carácter conceptual y procedimental, así como de saber convivir con los demás. En este tenor el integrante de CA asesora la elaboración del documento de titulación del alumno, con todo lo que implica; organiza y dirige coloquios donde se presentan los avances de las investigaciones de sus estudiantes; se participa en la coordinación de congresos, encuentros de investigación y se elaboran informes parciales o finales. Configura además su propio plan de trabajo para llevar a cabo la investigación que se plantea y fortalece los conocimientos de carácter procedimental y actitudinal (Delors, 1996) a partir de su carácter protagónico en los eventos que de nueva cuenta robustece su identidad como investigador.

En conclusión los CA's representan una oportunidad real para la formación de investigadores, para la construcción entre iguales que favorece el aprender de quien tiene mayor experiencia y lleva a un crecimiento conjunto; es uno de los caminos por el cual las EN han logrado configurar los quehaceres de la función sustantiva de investigación y la identidad como profesor de nivel superior que diversifica su ámbito de acción con

resultados que benefician y retroalimentan los procesos de docencia en favor de la calidad de la educación que reciben los estudiantes que se están formando en las aulas.

Es un vehículo para detectar e intervenir en las problemáticas donde la sinergia que genera la comunidad constituye una experiencia completa y formativa en múltiples dimensiones. Los profesores que conforman el CA del que se hace referencia, figuran a través de la investigación a nivel local, nacional e internacional donde manifiestan las competencias que fortalecen o generan; clarifican sus conocimientos y habilidades desde una visión teórica, científica e instrumental, lo que indiscutiblemente complementa su perfil.

Es para la mayoría de los profesores de CA's una ruta por la que no habían transitado o lo habían hecho pero de manera individual y es más noble al apoyarse en el colectivo; es un mecanismo primordial para que el profesional de la educación inicie su trayecto en la investigación y constituye en muchos casos el primer o único espacio donde convergen las diversas labores del docente al ser coordinadas por una LGAC que dirige las acciones; es además una oportunidad donde el catedrático avizora la posibilidad de trascender mediante la generación de conocimiento valioso que permanece a través de las evidencias que plasma en productos académicos.



## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, D. F.: Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.
- Bourdieu, P. (2002). *Estructuras, hábitos, prácticas*. Taller interactivo: *Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Recuperado de sitio <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/bour1.pdf>
- CONACYT (2017). *¿Qué es el Sistema Nacional de Investigadores?* Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DGESPE (2016). *Listado de Escuelas Normales Públicas que conforman la población objetivo del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Poblaci%C3%B3n\\_Objetoivo\\_PACTEN\\_2016.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Poblaci%C3%B3n_Objetoivo_PACTEN_2016.pdf)
- Diario Oficial de la Federación de México (2017, 27 diciembre). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx>
- PRODEP (2017). *Listado de Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>
- Ramos, Y. (2013). *Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa*. *Revista Edähi. Boletín científico de ciencias sociales y humanidades del ICSHU*. Vol. 2 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n3/editorial.html>
- Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, A. (2017, Diciembre). *Investigación y posgrado en las escuelas normales*. Conferencia presentada en el Encuentro de Cuerpos Académicos de Profesionales de la Educación. Secretaría de Educación Pública Cultura del Estado de Sinaloa. Mazatlán, Sinaloa.



- SIBEN (2018, 14 enero). Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Estadísticas 2016-2017. Recuperado de [http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas\\_recientes](http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes)
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Dykinson. 2ª reimpresión.
- Venegas, M. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28 (2), 13-28.

# TÓPICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES PARA LAS ESCUELAS MULTIGRADO

Miguel Ángel Vértiz Galván  
miguelvertiz@yahoo.com  
Nelly del Pilar Cervera Cobos  
nececo@hotmail.com  
Mónica García Hernández  
mgarciah@g.upn.mx  
Universidad Pedagógica Nacional

## RESUMEN

A continuación, se presenta un análisis sobre la importancia de la escuela multigrado como medio para garantizar el derecho humano a la educación en condiciones de calidad que aseguren la equidad social, bajo las limitantes presupuestales de países como México que demandan la máxima eficiencia en el gasto público. Se destaca que, para transitar de la visión asistencial de la escuela multigrado a una visión de modelo de educación alternativo con calidad, el reto es formar profesionales de la educación especializados en educación multigrado, no solo en cuanto a los conocimientos sobre las prácticas docentes y didácticas, también en lo que se refiere a la organización escolar que permita realizar los cambios organizacionales, administrativos y de gestión que potencialicen y den viabilidad a un modelo basado en la adaptación de las prácticas de la escuela etaria.

## Palabras clave

Escuela multigrado, formación docente, organización escolar.

## Introducción

La educación es un derecho humano de tercera generación, indispensable en la complementariedad con otros derechos sociales como son el trabajo, la salud y una vida sin discriminación en condiciones de equidad. Para todo individuo, el derecho a la educación es irreductible para garantizar su máximo desarrollo como ser humano (Cordero, 2006), su inclusión en la vida social y cultural (Dewey, 1916) y para convertirse en partícipe de la transformación social (Freire, 2004).

Después de las reformas de 2011 al artículo primero y del 2013 al tercero constitucionales, toda persona en territorio nacional tiene el derecho humano a la educación gratuita a cargo del Estado, con la calidad que garantice el máximo aprendizaje de los educandos (Gobierno mexicano, 2017). El reto es brindar educación con calidad y eficiencia en las comunidades rurales y alejadas, que por su naturaleza de marginación y

dinámicas migratorias, mantienen una población con una menor calidad de vida, (SEP, 2006) inserta en el contexto de un México que sigue siendo parte de los países con niveles bajos de recaudación fiscal y que debido a su condición de desarrollo, precisa la búsqueda de mecanismos idóneos que aseguren el acceso a la educación en condiciones de calidad y que aseguren la equidad, si representar un esfuerzo fiscal que descuide otras áreas del gasto público.

En este contexto, la estrategia de establecer una red de escuelas multigrado puede cumplir con el reto planteado, siempre que se consideren los procesos de aprendizaje colaborativos y autónomos que el docente requiere conducir bajo este modelo, el uso de la didáctica adecuada, la organización escolar pertinente y la formación de docentes y asesores pedagógicos especializados en esta modalidad de enseñanza. De otra forma, se puede presumir una política educativa con visión asistencial, que reproduce las condiciones de inequidad en las que se encuentra la población de las comunidades más desfavorecidas, al brindar educación bajo esquemas pedagógicos inadecuados a la modalidad multigrado, y con docentes sin la formación profesional especializada.

### Planteamiento del problema

Más de dos millones de estudiantes en México reciben educación básica en más de 43 mil escuelas multigrado, que representan el 44.0% del total de las escuelas del país (INEE, 2015), que atiende al 14.2% de los estudiantes de educación básica (SEP, 2006), con el 18% de los docentes del país (SEP, 2006). La educación en escuelas multigrado es una realidad que si bien ha permitido hacer llegar a una importante población los servicios educativos públicos, dadas las restricciones de acceso, población y recursos, no se ha logrado aún superar el reto de hacerlo con un modelo idóneo para una educación acorde a las características culturales y lingüísticas a las que tiene derecho la población, y que a su vez coadyuve a la reducción de la inequidad y el subdesarrollo social, cultural, político y económico de las comunidades más desfavorecidas del país.

Los esfuerzos en la política educativa no han sido suficientemente específicos para esta modalidad educativa. En los referentes para la educación pública, en el 2005, el gobierno mexicano generó la Propuesta Educativa Multigrado y posteriormente, en el 2007, el *Acuerdo número 427 en el que se emiten las reglas de operación del Programa asesor técnico pedagógico*, que se refieren a un programa que busca mejorar la práctica docente

y contribuir con ello a elevar la calidad de la educación indígena en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte también se aborda la escuela multigrado en el documento perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de asesoría técnico pedagógica en educación básica que emite el INEE para fines de ser referente para la evaluación del desempeño del personal docente en el marco de la reforma que crea el sistema para el servicio profesional decente y conjuntamente, los documentos citados constituyen las definiciones normativas para los asesores técnicos pedagógicos en el marco de la educación básica pública, con especificidades para escuelas multigrado.

Más allá de estas menciones, la educación en escuelas multigrado es asumida a partir de definiciones que se elaboran desde las perspectiva de lo que llamaremos el modelo etario, por grados que corresponden a las diferentes edades de los educandos. Así, las prácticas docentes, la gestión escolar y las acciones gubernamentales, llegan y se desarrollan en las escuelas multigrado adaptándolas a su contexto y realidad, lo cual es representativo del desinterés del desarrollo de un modelo especializado que garantice lo que la constitución mexicana compromete para este derecho humano.

Las escuelas multigrado, en la clasificación gubernamental actual, se integran a partir de una combinación de su indebidamente llamada organización escolar (unitaria, bidocente o trídocente) y de su modalidad (general, comunitaria o indígena):

La calidad de los resultados educativos que obtienen los alumnos de escuelas multigrado depende [...] del tipo de actividad realizada, de la forma en como se aprovecha y usan los materiales educativos y las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores. Además, existen otros aspectos no menos importantes, que repercuten en la calidad de la educación que reciben los niños: la regularidad ( o irregularidad según se quiera ver) del servicio educativo, el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza, el ambiente de trabajo de los docentes, el tipo de relación que la escuela tiene con los padres de familia, el apoyo pedagógico que ofrece la supervisión y la importancia que se concede a actividades periféricas como concursos festivos y asuntos administrativos (SEP, 2006. p.35).

“Si bien es cierto que las escuelas rurales multigrado son limitantes en muchos aspectos, no es menos cierto que, precisamente estas escuelas son las que pueden proporcionar una interesante oportunidad para un desarrollo del potencial intelectual de niños y niñas, sustentado en la idea de colaboración social. Desde este punto de vista, la

escuela rural multigrado tiene un papel crucial por cumplir” (UNICEF y Secretaría de educación, 1993, citado en Vargas, 2003):

El campo de conocimiento para la educación en escuelas multigrado ha desarrollado importantes aportaciones y hoy puede sostenerse que constituye un modelo educativo específico con características que permite no solo el aprendizaje en condiciones de equidad social, sino que potencializan habilidades de autoaprendizaje, colaboración y sentido de comunidad más que los modelos educativos para escuelas etarias. “En este tipo de ambientes, se hace necesaria una enseñanza personalizada integrada a trabajo de grupo, a procesos de tutoría de pares, de aprendizaje cooperativo que promueva la autonomía y la independencia de los niños/as en el procesos de aprendizaje” (Vargas, 2003)

Desafortunadamente, la realidad que pudiera ser virtuosa para la equidad a través de la educación, refleja un descuido y desinterés que se concreta en la falta de formación profesional de docentes especializados, lo cual ha llevado a que:

“en las condiciones actuales, la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y las competencias de niñas y niños y destaca que uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica” (Rodríguez, 2004).

Para encarar esta problemática, la formación de docentes resulta crucial, pues los estudios en escuelas y aulas multigrado muestran que la mayor cantidad de estudiantes con diferentes edades y niveles de aprendizaje no representa una complejidad cuando se cuenta con los recursos didácticos y pedagógicos adecuados (Rodríguez, 2004).

Uno de los problemas de la educación en escuelas multigrado, radica en el predominio del paradigma pedagógico de la educación etaria, lo que generalmente se observa es que son adaptaciones de las estructuras organizacionales y procesos de enseñanza y aprendizaje desarrolladas para la escuela etaria. Resulta muy evidente la contradicción contenida en la misma definición ya que multigrado o plurigrado, tiene como referencia al modelo organizacional graduado, e insiste en agrupar a los estudiantes por grados y con contenidos diferenciados, asumiendo que los estudiantes de grado superior dominan los contenidos de las anteriores, aunque esto no sea necesariamente cierto, incluso en el modelo por grados.

Una aproximación desde los estudios organizacionales, permite ver con más claridad que el fenómeno que observamos es una estructura organizacional que no corresponde a los procesos adecuados para el desarrollo de las interacciones sociopolíticas que se desarrollan dentro de este tipo de escuelas:

La estructura por grados y contenidos diferenciados es inadecuada en una interacción social donde docentes y estudiantes de distintos niveles de avance y conocimientos comparten espacios, así como tiempo de aprendizaje con recursos educativos y didácticos.

El currículum diseñado para ser impartido en un aula por grupo, no se ajusta a las condiciones reales del grupo.

En síntesis, las problemáticas para la escuela multigrado en México se enuncian como:

- Modelo de organización escolar (curricular, de organización y de gestión) inadecuado para la realidad de sus características.
- Políticas educativas y procesos dentro de la estructura del sistema educativo nacional no especializados a las necesidades de la escuela multigrado.
- Escasa formación docente para el contexto de educación multigrado.

## Formación de profesionales de la educación en México

La formación de docentes en México se da a través de las escuelas normales, tanto públicas como privadas, que se encuentran reguladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde se establece el currículum nacional, las pocas universidades que imparten licenciaturas orientadas a la docencia y la Universidad Pedagógica Nacional complementan el sistema de formación de docentes.

En México, el currículum de la formación de docentes en las escuelas normales y el de licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, no incluyen contenidos específicos para la educación multigrado, relacionados con su didáctica, tampoco sobre planeación para grupos con contenidos integrados y las metodologías individuales y de grupo para el aprendizaje colaborativo necesarias para este modelo de educación.

Un análisis curricular de la formación de docentes de las escuelas normales en México, muestra que solamente la Licenciatura en Educación Primaria en el Estado de Veracruz,

como parte de las asignaturas estatales, cuenta con un materia optativa sobre escuelas multigrado.

El único programa de formación específico para profesionales de la educación es el diplomado “Formación de asesores para la atención a grupos multigrado” y “Formación de comunidades docentes multigrado para la atención a la diversidad en educación básica” de la unidad 241 de la UPN en San Luis Potosí.

### **Condiciones para la investigación que desprenda un modelo de formación de docentes especializados en escuelas multigrado.**

La característica fundamental de las escuelas multigrado es que cuentan con uno o tres docentes, que realizan todas las actividades de la escuela, incluyendo las de gestión y administrativas. Si bien el nuevo modelo educativo y el programa de la escuela al centro proponen que la estructura organizacional de las escuelas de educación básica cuente con un director y dos subdirectores, uno de gestión y otro administrativo, es ingenuo pensar que esto cobre sentido en escuelas que tienen un máximo de tres docentes.

La estructura jerárquica, los procesos de gestión y de administración de las escuela multigrado, en contextos socioculturales y políticos diferenciados, constituye un eje poco atendido por la agenda de investigación educativa en México. Levantar la miopía de pensar en los procesos de gestión y administración de la escuela multigrado desde la misma lógica de funcionamiento de las escuelas etarias, genera no solo distorsiones de la regulación, sino que pone a los docentes responsables de estas escuelas en el constante dilema de resolver en lo cotidiano los requerimientos de gestión y de administración sobre los cuales no cuentan con referentes, en condiciones de alta incertidumbre sobre los resultados y adecuándose constantemente al contexto y realidad sociocultural en la que se insertan.

Por otra parte, igualmente ingenuo es pensar en un sistema de enseñanza por grados que agrupe en 6 niveles a los estudiantes de educación primaria en condiciones donde la didáctica demanda que realicen actividades colaborativas integrando estudiantes avanzados con principiantes. Si bien cada uno persigue objetivos de aprendizaje diferenciados, los supuestos de la organización por grados y edades, claramente son disfuncionales en las aulas multigrado; estudios sobre prácticas exitosas en aulas multigrado demuestran que resulta más funcional la organización escolar basada en tres

niveles (principiantes, intermedios y avanzados) en vez de seis (Escobar y Broitman, 2017).

La investigación sobre las prácticas que permiten resolver estos dilemas desde la práctica docente, coadyuvará al estudio y enseñanza del modelo organizacional y de gestión que potencialice a la educación multigrado en México.

Por otra parte, la investigación sobre procesos de aprendizaje en contextos de aulas multigrado, se encuentra avanzada en la agenda de investigación educativa, dentro de la cual existen suficientes evidencias y conocimientos para avanzar en el desarrollo de programas de formación de docentes especializados, la vinculación de estos conocimientos documentados con los responsables del diseño curricular en las normales debe pasar por la prácticas de la SEP basadas en la integración de equipos multidisciplinares de expertos investigadores para la formulación de planes y programas de estudios pertinentes a la realidad nacional.

## Conclusiones

Garantizar el derecho a la educación con calidad a la población más desfavorecida del país, es una condición para el desarrollo integral de las personas bajo principios de equidad social, lograrlo con la eficiencia que requiere un país con importantes necesidades de desarrollo social que demandan gasto público, impone el reto de desarrollar las potencialidades del modelo de escuela multigrado para conducir exitosamente los procesos de aprendizaje de las comunidades de escasa población que se encuentran en zonas marginadas del país.

Transitar de la visión asistencial de la escuela multigrado a una visión de modelo de educación alternativo con calidad que garantice el derecho humano a la educación en condiciones de equidad social, imponen el reto de formar profesionales de la educación especializados en educación multigrado, no solo en los conocimientos sobre las prácticas docentes y didácticas, también en lo que se refiere a la organización escolar, que permita realizar los cambios organizacionales, administrativos y de gestión que potencialicen y den viabilidad a un modelo que no debe basarse más en la adaptación de las prácticas de la escuela etaria. El principal reto para ello es el desinterés que los responsables de la política educativa han tenido sobre la introducción de estos temas en la formación de docentes y el de la incorporación de la investigación sobre escuelas multigrado a la paulatina implementación de un modelo de educación exitoso.



## Referencias

Cordero, Gerardo (2006), Educación y Humanismo, Lima, praxis 59.

Dewey, John (1975), Democracia y educación, México, Morata.

Freire, Paulo (2004), Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires, Siglo XXI.

INEE (2015), Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2014 educación básica y media superior, México, INEE.

Rodríguez, Yolanda (2004), "Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado", en Benavides, M. (ed.) Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

SEP (2006), Retos y necesidades de la escuela multigrado, México, SEP

Vargas, Tahira (2003), Escuelas multigrado ¿cómo funcionan?, Santo Domingo, UNESCO.

Vargas, Tahira (2003), Escuelas multigrados: cómo funcionan. Cuadernos de educación básica para todos, República Dominicana, FLACSO.

## Leyes

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (1917), 4ª ed., Diario Oficial de la Federación.

# EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

José Antonio García Mora  
jagm200@gmail.com  
Eduardo Mora Vello  
moraeduardo1@live.com.mx  
Miguel Santos Abraján  
mikelsaints@gmail.com  
Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación es realizado en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Gro., con el objetivo de profundizar en esta importante temática que orienta el trabajo docente en el nivel básico y en consecuencia en las escuelas formadoras de docentes, para tal efecto y después de cinco años de haberse implantado este nuevo enfoque en el subsistema de normales surge la interrogante ¿Cuál es el grado de dominio del nuevo enfoque por competencias de los formadores de docentes? Dicho trabajo permitirá reflexionar el ejercicio docente en la escuela normal e identificar si existe congruencia con el enfoque que marca el Plan 2012. Lo que permite expresar que deben ser los formadores los primeros en dominar este enfoque y por consiguiente tendrán las herramientas necesarias para trabajarlo con los alumnos. El método aplicado fue de tipo mixto, debido a que se tuvo que cuantificar mediante un instrumento la información requerida, así como interpretar y analizar de manera general los resultados obtenidos. Por lo anterior, la institución tiene un reto muy importante en su quehacer docente, aunado al activismo político estudiantil, para lo cual se exige un doble esfuerzo entre maestros y alumnos por eficientar los procesos académicos.

## Palabras clave

Enfoque, competencias, formadores, trabajo docente.

## Marco teórico

En los últimos años el enfoque por competencias ha interrumpido fuertemente en la educación, tornándose gradualmente en una perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta superior (Coll, citado por SEP, 2008, p.19).

Bajo la anterior perspectiva, las reformas curriculares realizadas en el Plan de Estudios 2011 de nivel primaria y subsecuentemente en el 2012 en el subsistema de educación normal, llevan esa principal característica, el enfoque por competencias. Dejando a un lado los modelos mecánicos y muy tradicionales donde se “transmitían conocimientos” para pasar al desarrollo de capacidades en los alumnos, resaltando el “saber hacer”, lo

que significa un gran reto para los educadores, es decir replantear toda una concepción pedagógica en la forma de educar, dicha tarea no es nada fácil.

Ante tal situación, el Plan de Estudios 2011 de educación básica expone que las competencias para la vida:

Son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad (SEP, 2011, p.38).

Partiendo de este documento rector como referencia, se instrumenta el plan de estudios 2012 para las escuelas formadoras de docentes, para lo cual la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) plantea que:

En este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

En todos los casos el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida. ([http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias))

Etimológicamente el concepto de competencia significa habilidad, del latín *habilis* “capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad», de lo cual se deriva la palabra *habilitas* que puede traducirse como «aptitud, habilidad, suficiencia o destreza” (SEP, 2009, p.19).

Ante tal situación, la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Gro., asume en el 2012 el nuevo Plan, con mucha incertidumbre y dudas debido a las múltiples concepciones e interpretaciones del nuevo enfoque. Sin embargo, se tuvo que retomar esa encomienda institucional para el trabajo escolar.

## Metodología

El método de esta investigación es de corte mixto, es decir, una combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Lo cuantitativo permitió obtener resultados numéricos, mediante un valioso instrumento como lo es la encuesta.

Lo cualitativo ayudó a describir los escenarios y prácticas docentes, así como también explicar e interpretar la información obtenida.

El escenario de estudio fue la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Gro., institución identificada con un gran activismo político estudiantil desde su creación en 1926. Siendo testigo de múltiples episodios en la vida social de México.

De acuerdo al objetivo de la investigación, se intentó aplicar una encuesta a la totalidad de la población de docentes, es decir 59 catedráticos que componen la institución educativa, sin embargo, por motivos diversos únicamente 44 maestros accedieron a resolver la encuesta.

La encuesta aplicada constó de 5 preguntas con respuestas de opción múltiple, con la intención de conocer el grado de dominio del enfoque por competencias de los formadores de docentes marcados por el Plan 2012.

## Objetivos

En todo proyecto de investigación resulta necesario, establecer los objetivos de la misma, éstos permitirán iluminar todo el trayecto metodológico, evitando distraerse de los fines planteados. Para lo cual, en la presente indagación se plantean los siguientes:

1. Conocer a fondo el trabajo docente que se desarrolla en las aulas, conforme a lo que se expone en el Plan 2012 de Educación Normal.
2. Identificar el grado de dominio del enfoque por competencias de los formadores de docentes mediante un instrumento, que permita obtener información eficaz.

## Desarrollo y discusión

A cinco años de haberse implementado este nuevo enfoque, resulta muy importante reflexionar acerca del trabajo por competencias que se realiza actualmente en dicha institución, es decir si se está haciendo congruente entre las prácticas cotidianas con los planteamientos y enfoque que establecen los planes de estudio. En el entendido que para

las jornadas de observación y práctica docente que realizan los alumnos normalistas en las instituciones del nivel primaria deberán estar centradas al trabajo por competencias, lo que implica que los alumnos tengan pleno dominio de esta perspectiva educativa.

Para lograr la hazaña anterior, resulta trascendental realizar el **planteamiento del problema: ¿Cuál es el grado de dominio del enfoque por competencias de los catedráticos de la institución?** Dicha interrogante se convirtió en nuestro tema de investigación, partiendo del hecho que, si los formadores de docentes tienen dominio del enfoque, por añadidura también tendrán las herramientas para desarrollarlas a los alumnos normalistas.

Por tanto, la importancia de estudiar dicho tema estriba en su intención formativa, debido a que a través de los resultados del estudio permitirá reflexionar autocríticamente nuestra labor docente, las debilidades y fortalezas, y de esta manera emprender acciones de mejora a partir de los datos arrojados.

Del mismo modo, y considerando las complejidades del trabajo docente en las escuelas normales por su alto grado de participación política estudiantil, existe tierra fértil para elegir múltiples situaciones o fenómenos que atañen a las escuelas formadoras, en tanto, se consideró de mucho valor y relevancia estudiar esta temática porque permitirá en todos los actores de la comunidad escolar sacudir conciencias sobre el rol que se juega actualmente en la formación docente, ya que sin la realización de este tipo de ejercicios se podría estar trabajando con viejas prácticas tradicionales de “enseñanza” donde se pone al maestro como el actor protagónico, quedando desfasado de los nuevos planteamientos curriculares, donde el alumno es la figura central del trabajo académico, en la que no basta aprender nuevos conocimientos, sino aprender a usarlos en su vida cotidiana.

Esta nueva concepción docente sustentada por la corriente sociocultural y socio constructivista, exige replantear en los profesores de las escuelas normales sus competencias docentes, haciendo propio este nuevo paradigma en la forma de educar, ya que la realidad exige estar al día con los nuevos requerimientos académicos.

## Competencias docentes

Existen diversas opiniones sobre las competencias que deben poseer los maestros que trabajan por competencias, una de ellas es la siguiente:

Capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposicionales, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema. (SEP, 2009, p.20)

La acepción anterior, permite identificar la rigurosa necesidad del docente de poseer diversas cualidades innatas, así como de otras que se desarrollan y fortalecen en el intento o necesidad de eficientar su labor docente. Lo que nos lleva a entender que su profesionalismo y ética le permitirá abrir cauces de superación y dominio de los nuevos requerimientos curriculares.

La otra opinión en torno al mismo concepto es que: El docente debe poseer competencia: didácticas, académicas, perceptivas, expresivas, organizativas, investigativas, evaluativas, de planificación, de gestión, etc., durante el ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas, al combinar educación formal y no formal en el proceso de profesionalización permanente (SERENO, 2006, p.8).

En consecuencia, el maestro debe estar en un proceso permanente de superación, revisando las nuevas teorías pedagógicas y paradigmas que vayan surgiendo. De tal manera que se debe destacar en él su compromiso ético en su camino a profesionalizarse en lo que hace. Como menciona Marín (2004) “La profesionalización puede definirse como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral”.

Ante lo ya expuesto, se abre un panorama general de todo aquello que los catedráticos de las escuelas normales deben cubrir haciendo frente a lo que el Plan de Estudio 2012 exige. Por lo cual la presente investigación permitirá conocer en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” qué están haciendo los formadores de docentes para desarrollar competencias en los estudiantes normalistas.

Por otro lado, la presente investigación está estructurada de manera sistemática, parte de una introducción que hace un bosquejo general de la problemática, resaltando la importancia del estudio. Del mismo modo se hacen las definiciones teóricas del concepto de competencias docentes según varios autores del tema referido.

Así mismo, se exponen los objetivos de la investigación, es decir los alcances que se tendrán. Estableciendo también la metodología implementada, la cual fue determinante para lograr los objetivos planteados.

Se exponen también los resultados arribados, de manera cuanti y cualitativamente, haciendo uso de los anexos que coadyuvaron a una mejor claridad esquemáticamente.

En otra sección se hacen los agradecimientos a las personas que participaron de una u otra forma en la realización de este trabajo.

## Resultados

Después de haber implementado el instrumento para obtener la información que se necesitaba para identificar el dominio del enfoque por competencias, se llegó a los resultados siguientes:

En la pregunta No. 1 ¿Conoce el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria?

La mayoría de los encuestados determinaron que lo conocen BASTANTE, es decir lo suficiente para el trabajo escolar, sólo un 4.5 % expuso que no conoce NADA de ese importante documento rector. (Ver tabla y gráfico No.1)

La pregunta No. 2 ¿Domina usted el enfoque por competencias?

Dicha interrogante es una de las más importantes a conocer, debido que ahí estriba lo central de la investigación.

Los resultados obtenidos muestran que el 50% de los encuestados opinaron que tienen BASTANTE dominio del enfoque por competencias, así mismo el 31.8 % arrojaron que poseen POCO dominio. Por lo tanto, la mayoría de los encuestados, es decir el 81% tienen nociones sobre el tema. Sólo un mínimo porcentaje expresó no tener NADA de dominio. (Ver tabla y gráfico No.2)

La pregunta No.3 ¿En sus planeaciones de clase en la normal se apega al enfoque por competencias?

Los resultados derivan lo siguiente: el 47.5% mencionó que sí planea sus clases retomando este enfoque, y otro importante grupo de profesores el 29.5% opinó, que POCO planean de este modo. Sin embargo, los dos porcentajes mencionados, nos lleva a entender que la mayoría de docentes se apegan a esta importante forma de planear. (Ver tabla y gráfico No.3)

La pregunta No. 4 ¿Propicia en sus alumnos el trabajo por competencias en sus prácticas docentes?

Dichos resultados exponen una realidad necesaria de conocer, debido a que es en las aulas donde concreta la teoría tan mencionada.

Se hace evidente que el 45.5 % de la población estudiada propicia BASTANTE en sus alumnos el trabajo por competencias en sus prácticas escolares, otro dato significativo es que el 29.5% afirma que POCO propicia en sus alumnos este tipo de trabajo. Cabe mencionar que el 6.8 expreso que NADA hace en cuanto al trabajo por este enfoque. (Ver tabla y gráfico No.4)

Los datos expuestos, nos demuestran que la mayoría de los docentes están siendo congruentes en sus prácticas escolares con lo que marca el plan de estudio de educación normal referido al enfoque mencionado.

La última pregunta planteada, la No.5 ¿Ha recibido algún curso o capacitación para el dominio de este enfoque?

El resultado indica que el 40.9% de los encuestados expresaron que NO ha recibido capacitación alguna para el dominio de enfoque por competencias. Así mismo, el 31,8% alude que POCO grado de ayuda o capacitación ha recibido para dominar este enfoque. (Ver tabla y gráfico No.5)

Los resultados obtenidos en esta última pregunta, nos mostraron la evidencia que existe una situación crítica en el quehacer docente de la institución educativa, por no haber tomado la decisión de capacitar oportunamente a los maestros frente a los retos que representaba el plan de estudio vigente a cinco años de haberse implementado.

## Contribución

Este proyecto de investigación contribuyó a tener un referente autocrítico sobre la práctica docente que se realiza en la escuela normal, permitiendo conocer los aspectos débiles y fuertes en el trabajo por competencias, y de esta manera tomar las acciones de mejora que permita obrar didácticamente en congruencia con los enfoques curriculares que marcan los planes de estudio.

Así mismo, se pretende compartir en espacios colegiados los resultados y conclusiones para despertar conciencias en la necesidad de estar actualizándose constantemente, fortaleciendo las competencias docentes.



## Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos permitieron arribar a las conclusiones siguientes:

De los cinco planteamientos que se realizaron en la encuesta a los docentes, las cuatro primeras preguntas definieron que la mayoría de ellos presentan una tendencia de conocer lo necesario o suficiente referente al dominio del enfoque por competencias. Sin embargo, la última pregunta, expresa un escenario diferente, ya que su resultado denota un vacío o falta de oficio por parte de la institución educativa para capacitar puntualmente a los formadores de docentes ante las nuevas exigencias curriculares. Por lo tanto, si se hubiese atendido oportunamente esta necesidad, los resultados tendrían una tendencia óptima.

Por tanto, una de las tareas pendientes de la institución educativa es de implementar cursos, talleres, diplomados para capacitar en el enfoque por competencias a los docentes.

A pesar de que no se han capacitado a los docentes de manera institucional, la mayoría de ellos en el afán por superarse han realizado acciones de autoformación para conocer y poder desarrollar el enfoque por competencias, de esta forma se hace necesario proporcionar mecanismos que reconozcan e incentiven el esfuerzo personal de los profesores.

Aunado a lo anterior, se requiere fortalecer los espacios de colegiado docente y academias de semestres en la que se pondere la temática del enfoque por competencias, para unificar la diversidad de percepciones conceptuales de los docentes sobre el tema, y mejorar el trabajo académico.

Por lo tanto, todos los actores deben asumir una actitud crítica en torno a la labor que se realiza en el trabajo docente, donde los factores de responsabilidad y compromiso ético conlleve a la superación constante y permanente, que permitirá estar al día con las nuevas exigencias educativas, y de esta forma fortalecer las competencias profesionales docentes.

## Referencias

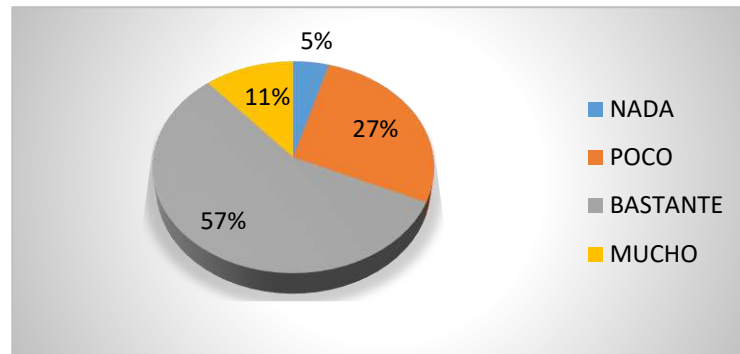
- Coll, César. (2008). "Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". en aula de innovación educativa (34-39).
- Marín, Álvaro Marín. (2004). "Profesionalización docentes y globalización". México.
- SEP (2011). "Plan de estudios. Educación Básica". México, D.F.: Secretaría de Educación Pública
- DGESPE (2012). Enfoque centrado en competencias. Recuperado de: <[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)>.
- SEP (2009). Modelo integral para la formación profesional y desarrollo de competencias del maestro de educación básica.
- Sereno, Tomás Candelario (2006). Congreso estatal de investigación educativa. [http://www.academia.edu/8946824/Congreso\\_Estatal\\_de\\_Investigaci%C3%B3n\\_Educativa\\_LA\\_FORMACION\\_DEL\\_DOCENTE\\_Y\\_LOS\\_PROCESOS\\_DE\\_PROFESIONALIZACION\\_PARA\\_CONTRUIR\\_COMPETENCIAS](http://www.academia.edu/8946824/Congreso_Estatal_de_Investigaci%C3%B3n_Educativa_LA_FORMACION_DEL_DOCENTE_Y_LOS_PROCESOS_DE_PROFESIONALIZACION_PARA_CONTRUIR_COMPETENCIAS)

## Anexos

**Tabla 1: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No.1 ¿Conoce el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria?**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
2	12	25	5
4.5%	27.2%	56.8%	11.3%

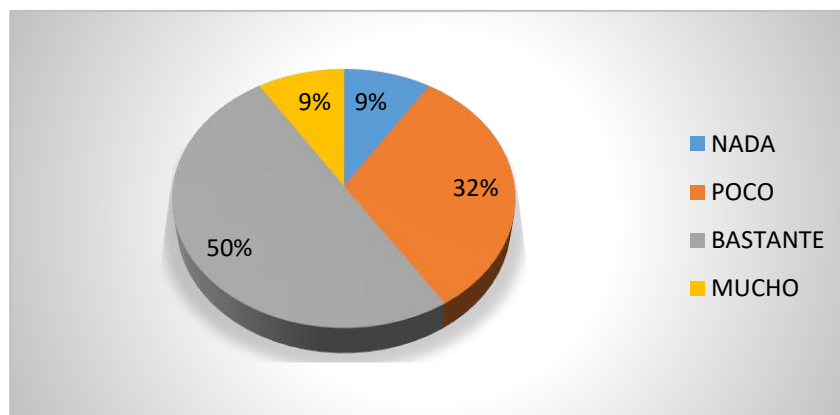
**Gráfico 1: Resultados que arrojó la encuesta de la pregunta No.1  
¿Conoce el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria?**



**Tabla 2: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta  
No.2 ¿Domina usted el enfoque por competencias?**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
4	14	22	4
9.0%	31.8%	50%	9.0%

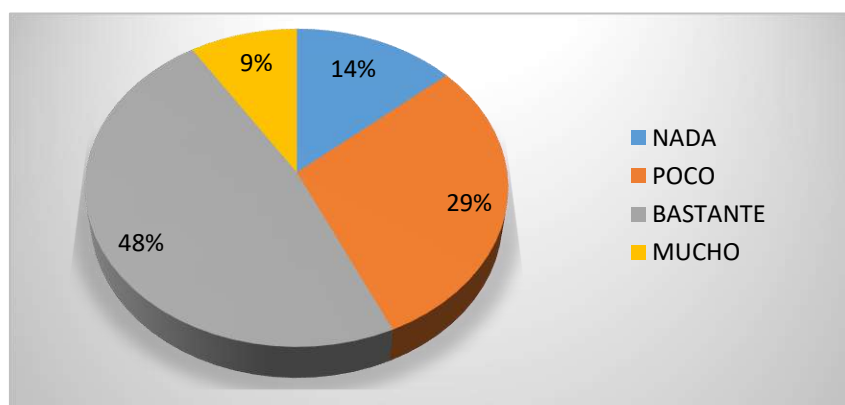
**Gráfico 2: Resultados que arrojó la encuesta de la pregunta No.2  
¿Domina usted el enfoque por competencias?**



**Tabla 3: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No.3 ¿En sus planeaciones de clase en la normal se apega al enfoque por competencias?**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
6	13	21	4
13.6%	29.5%	47.7%	9.0%

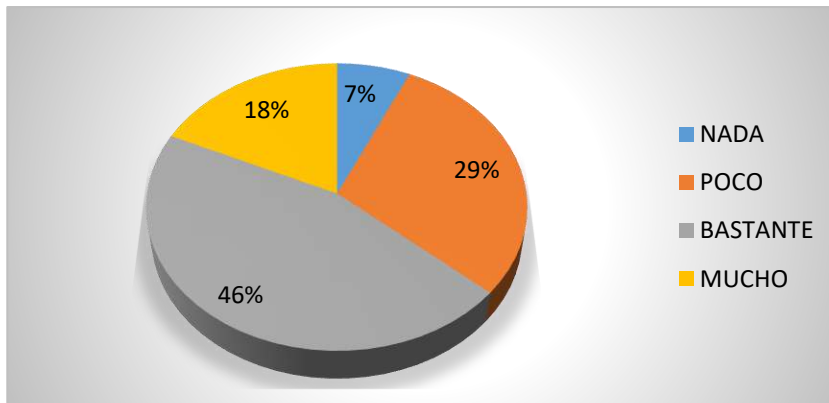
**Gráfico 3: Resultados que arrojó la encuesta de la pregunta No.3 ¿En sus planeaciones de clase en la normal se apega al enfoque por competencias?**



**Tabla 4: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No.4 ¿Propicia en sus alumnos el trabajo por competencias en sus prácticas docentes?**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
3	13	20	8
6.8%	29.5%	45.5%	18.1%

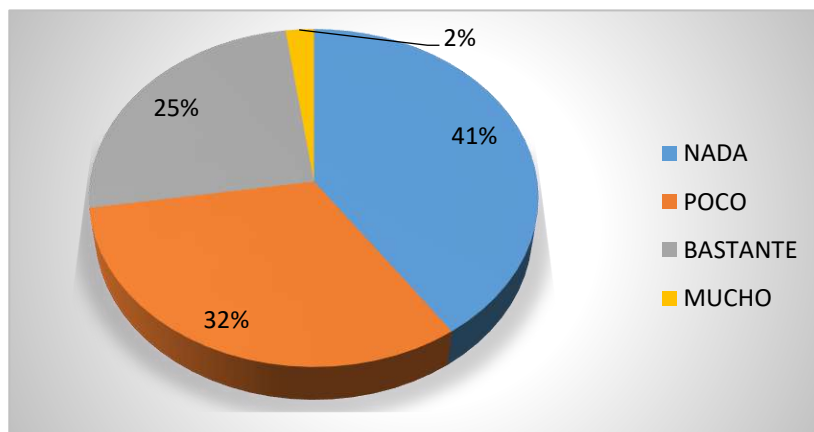
**Gráfico 4: Resultados que arrojó la encuesta de la pregunta No.4  
¿Propicia en sus alumnos el trabajo por competencias en sus prácticas docentes?**



**Tabla 5: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No.5 ¿Ha recibido algún curso o capacitación para el dominio de este enfoque?**

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
18	14	11	1
40.9%	31.8%	25.0%	2.2%

**Gráfico 5: Resultados que arrojó la encuesta de la pregunta No.5 ¿Ha recibido algún curso o capacitación para el dominio de este enfoque?**



# ESTRATEGIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL PREESCOLAR

Jacqueline Mena Osorio  
jackiemena26@gmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar

## RESUMEN

La innovación en el desempeño docente permite transformar la práctica pedagógica de los futuros docentes, mediante el desarrollo de las competencias profesionales, las cuales le permiten incorporar el uso de diversas herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje. El presente trabajo describe el proceso que un alumno normalista llevó a cabo para favorecer al mejoramiento de su práctica docente a partir de la identificación de una problemática en sus competencias para realizar la evaluación en el aula. Este proceso se pudo realizar a través del uso de la metodología investigación- acción, la cual permitió la ejecución de estrategias y acciones encaminadas a la mejora de la práctica, así como una reflexión de los resultados obtenidos que contribuyó al logro de los objetivos planteados.

## Palabras clave

Innovación, práctica, docente, mejora, evaluación.

## Planteamiento del problema

### Definición del problema

Durante el 5º semestre de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) en el curso Trabajo docente e innovación, se realizó una autoevaluación del desempeño del alumno normalista a partir del cual fue posible detectar que una de las áreas de oportunidad que se presentaron en la práctica docente, recaía en la dificultad para establecer niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias de los alumnos.

Se consideró esta dificultad como un problema que es importante atender, puesto que se presentaba de manera constante en la práctica ocasionando que no se pudiera evaluar los aprendizajes, se careciera de un conocimiento profundo de los alumnos pues no se podía saber en qué medida alcanzaron los objetivos y aprendizajes planteados. Es importante considerar que, “la evaluación es una actividad indispensable en el proceso

educativo ya que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos” (Olmedo, 2010).

Es posible darse cuenta que la evaluación cumple un papel fundamental, puesto que intervienen tanto el currículo (programa de estudios), la didáctica y las estrategias, de manera que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los docentes dentro de su planificación, tienen que determinar tanto las estrategias, los instrumentos y el tipo de evaluación que aplicarán, teniendo en cuenta el proceso que cada uno de los alumnos realiza de acuerdo a su forma de aprendizaje.

Así mismo, es indispensable que los futuros docentes elaboren correctamente instrumentos de evaluación, ya que éstos les permitirán tener una orientación para saber en qué centrar su observación y registrar en relación con lo que los alumnos hacen.

A partir de la problemática detectada, se planteó la necesidad que la futura docente pudiera establecer instrumentos de evaluación que sirvan de apoyo para evaluar los aprendizajes de los alumnos, por medio de diversas estrategias que el docente pudiera llevar a cabo para este fin.

## Marco teórico

En este apartado se pretende dar a conocer revisión de la literatura realizada, que aporta el sustento teórico que determinó el enfoque de la investigación realizada.

### Importancia de la Evaluación en la Educación

“La evaluación es el proceso fundamental en la práctica educativa, ya que permite recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje” (Peña y Pascual, 2006), es por ello que se puede decir que la evaluación señala el grado que los alumnos han alcanzado en cuanto a sus capacidades, así como el desarrollo de estas mismas. Aunque el fin último de ésta es la toma de decisiones respecto al proceso educativo.

La evaluación es un elemento fundamental para el proceso de planificación, pues requiere obtener evidencias para reconocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo, lo que dará sustento al diseño de situaciones didácticas posteriores. Así mismo la evaluación con el enfoque formativo debe permitir el desarrollo de habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad

para resolver problemas, cabe mencionar que para lograr lo mencionado anteriormente, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

### **La evaluación en el nivel Preescolar**

En el caso de nivel preescolar, la evaluación es fundamental de carácter cualitativo, y ésta centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje ( Secretaría de Educación Pública, 2011); el docente, por ser quien tiene cercanía con el alumno y mayor oportunidad de observarlo en distintos momentos y actividades de la jornada de trabajo, tiene la responsabilidad de valorar como inicia cada alumno el ciclo escolar, como va desarrollándose y qué aprendizajes va obteniendo.

Los aprendizajes esperados permiten orientar a los educadores para saber en qué centrar su observación y registrar en relación con lo que los niños hacen, con base a esto cabe mencionar que una de las maneras en las cuales se registran estos aspectos están establecidos de acuerdo a los 3 tipos de evaluación que se realizan en este nivel, los cuales son, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

**Evaluación diagnóstica.** El docente debe identificar y conocer en los alumnos sus saberes previos (cognitivos, procedimentales, emocionales y axiológicos) que van a constituir las metas u objetivos a lograr y la puesta en marcha de estrategias. Esta etapa se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Evaluación Formativa.** Es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para establecer las dificultades cuando aún se pueden modificar e introducir sobre la marcha cambios en la planificación y tomar las decisiones adecuadas, para optimizar el proceso y lograr el éxito del aprendizaje del alumno.

**Evaluación Sumativa.** Determina si se lograron los objetivos planteados, y en qué medida los lograron cada uno de los alumnos, así mismo se deben recopilar descripciones y juicios sobre los resultados obtenidos y establecer una relación con los objetivos, para ver si se cumplieron.

### **Estrategias de evaluación**

En el Plan de estudios 2011. Educación Básica, señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.



Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2006), las estrategias de evaluación se refieren al conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno, en este sentido se puede decir que los métodos se refieren a los procesos que orientan el diseño y aplicación de las estrategias, las técnicas son las actividades específicas y los recursos son los instrumentos que permiten tener información del proceso de enseñanza- aprendizaje.

### **Instrumentos de evaluación**

Vincenz (2008), menciona que “cada instrumento de evaluación puede ser pertinente conforme sea el objeto a evaluar y la habilidad que se espera valorar”, así mismo la diversidad de instrumentos promoverá la obtención de información sobre diversos aspectos del desarrollo de la actividad educativa. Definir criterios de evaluación para la construcción de juicios de valor es un requisito inherente al diseño de los instrumentos de evaluación. Los criterios de evaluación deben ser explícitos, anticipados y compartidos con los estudiantes, entre algunos de los instrumentos con los que se puede medir el nivel de aprendizajes que los alumnos han adquirido se encuentran: la escala de rango y lista de cotejo.

**Escala de rango.** Permite registrar el grado, de acuerdo con una escala determinada, en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada es desarrollada por el o la estudiante, del mismo está consiste en una serie de indicadores y una escala gradada para evaluar cada uno.

**Lista de cotejo.** Se refiere a una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que el docente desea evaluar, así mismo contiene un listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de estos mediante la actuación de alumno y alumna.

## Metodología

La metodología que el docente en formación utilizó para la elaboración del proyecto de innovación de su desempeño docente, fue la investigación- acción; esta fue propuesta por primera vez en 1944 por el psicólogo social Kurt Lewin y fue desarrollado por Lawrence Stenhouse, Gary Anderson, Carr y Stephen Kemmis; de acuerdo con Elliott (1993), es una reflexión acerca de las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Se determinó que esta metodología, sería una importante herramienta para alcanzar la meta deseable para el docente. Elliot (1993), propone los siguientes pasos para esta metodología: identificación de una idea general, exploración o planteamiento de la hipótesis de acción y construcción del plan de acción.

La IA permite al docente en formación conocer su principal dificultad en cuanto a su práctica docente, así mismo a través del diseño de la hipótesis de acción, podrá plantear diversas estrategias en función de la mejora de su práctica, implementarlas y por último al realizar una reflexión de los resultados obtenidos, con lo que obtiene información para un nuevo ciclo de mejora que le permitirá una innovación continua.

## Desarrollo y discusión

En este apartado se presentará de manera detallada las fases de la investigación- acción, que el docente en formación utilizó, en función de la mejora de su práctica, así mismo se presenta un análisis de la innovación, con el objetivo de que se den a conocer las mejoras y los resultados que el docente en formación obtuvo.

Se realizó un diagnóstico a fin de contar con elementos que permitieran una identificación profunda de la problemática detectada. Para esto se realizó una autoevaluación, un análisis FODA y con los resultados obtenidos se utilizaron las herramientas del árbol de problemas y de objetivos, a fin de detectar causas y consecuencias del problema, para posteriormente definir un objetivo, así como determinar los medios y fines para alcanzarlo.

Posteriormente el futuro docente realizó una matriz de acción encaminada a alcanzar el objetivo planteado: Que el docente fortalezca su competencia para establecer niveles de desempeño al evaluar el desarrollo de competencias, a través del diseño de diversos

instrumentos de evaluación de acuerdo a los enfoques pedagógicos del plan y programa de educativos vigentes; así mismo la meta que estableció fue, el diseño e implementación de 2 instrumentos de evaluación.

Para alcanzar el objetivo se plantearon tres estrategias: capacitación, diseño e implementación.

Con respecto a la primera estrategia que hace referencia a capacitación, las acciones que se plantearon para llevar a cabo, fueron: capacitación en el uso de instrumentos evaluativos y la manera de cómo utilizarlos, revisión teórica acerca de instrumentos de evaluación, revisión del Programa de Estudios de educación Básica, investigación acerca de cómo diseñar instrumentos de evaluación e investigación de cómo implementar los instrumentos de evaluación; se determinaron como evidencias la elaboración de fichas bibliográficas y resumen de la información encontrada.

Siguiendo con la segunda estrategia, la cual fue diseño de instrumentos de evaluación, las acciones que se llevaron a cabo, fueron: el diseño de una lista de cotejo y el diseño de una escala de rango, contemplando como evidencias dichos instrumentos ya elaborados.

Por último, la tercera estrategia fue la implementación de los instrumentos elaborados, la cual tuvo dos acciones: evaluar a los alumnos utilizando los instrumentos de evaluación diseñados y realizar el seguimiento de los avances; las evidencias de las acciones fueron: la planeación que el alumno utilizó durante la semana de prácticas, los instrumentos con los que evaluó el desarrollo de los aprendizajes esperados de los alumnos y el seguimiento de los mismos (expedientes).

## Resultados

Con respecto a la primera estrategia que se estableció en el plan de acción, la cual fue capacitación, se llevó a cabo del 26 de octubre al 2 de noviembre. De acuerdo a Chiavenato (1998) la capacitación es “un proceso a corto plazo aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas obtienen conocimientos, aptitudes, y habilidades en función de objetivos definidos”.

Para la capacitación en el uso de instrumentos evaluativos y la manera de cómo utilizarlos, se investigó acerca de diferentes instrumentos evaluativos y el las particularidades de su uso, lo que contribuyó a que se tuvieran la comprensión acerca de la función y la manera de cómo utilizar distintos instrumentos de evaluación; sin embargo existieron dificultades que se presentaron durante el proceso, como que al existir

demasiada información, el docente en formación tuvo que buscar estrategias para seleccionar y saber elegir la información más confiable, de modo que le aporte beneficios que le permitan favorecer su objetivo.

La segunda acción que se realizó en el proceso de capacitación fue revisión teórica acerca de la importancia de los instrumentos de evaluación; se revisaron diversas fuentes acerca de la funcionalidad de los instrumentos de evaluación; se puede considerar que uno de los logros fue que el futuro docente pudo tener más comprensión acerca de la importancia que se tiene al evaluar, así mismo contribuyó a que se pudiera tener como resultados, asumir un enfoque más estructurado de cómo poder emplear los instrumentos al momento de evaluar.

Continuando con las acciones realizadas durante la capacitación, el docente en formación realizó la revisión del Programa de Estudios de educación Básica, para conocer las características de la evaluación en el nivel preescolar; esta acción tuvo como aciertos que logró tener presente cuáles son las formas de evaluar en nivel preescolar y la importancia que esta tiene, así mismo esto lo ayudó a recordar cuáles son los tipos o las maneras de evaluación que se dan en preescolar.

El futuro docente logró comprender que el programa de estudios apunta que la función que tiene él como docente recae en poder evaluar los avances y dificultades que presenten los alumnos durante el proceso de aprendizaje, de igual modo debe realizar un seguimiento del avance que los alumnos van adquiriendo.

Siguiendo con la cuarta acción que se realizó, se investigó sobre cómo diseñar instrumentos de evaluación; a partir de la información encontrada el docente en formación tuvo el conocimiento de diversos autores que lo ayudaron a identificar los instrumentos más factibles de utilizar en nivel preescolar y cómo podría utilizarlos. Toda la información encontrada contribuyó a que el docente pudiera elegir los instrumentos de evaluación adecuados para evaluar el desempeño de los alumnos durante la segunda jornada de prácticas.

Las primeras acciones de la estrategia de capacitación, tuvo como principal dificultad que se obtuvieron demasiadas fuentes de información y opiniones diversas de autores, lo que en un principio creó confusión pues cada autor tenía una forma o percepción de elaborar y definir cada instrumento de evaluación, sin embargo para resolver esto el docente en formación realizó un resumen acerca de la información encontrada, de este modo esto contribuyó a que se pudiera tener una información más sintetizada, pudiendo

discriminar la información hasta seleccionar la más adecuada a su nivel educativo y contexto.

La última acción que se realizó durante el proceso de capacitación, fue la realización de una investigación acerca de cómo implementar los instrumentos de evaluación, con lo que se logró que el docente en formación pudiera tener una visión más amplia de cómo implementar los instrumentos de evaluación en el aula.

La segunda estrategia del plan de acción fue el diseño de instrumentos; se llevó a cabo del 3 al 12 de noviembre; el futuro docente estableció el diseño de los instrumentos de evaluación que utilizaría para evaluar los aprendizajes esperados que los alumnos adquirieron. Se diseñó una escala de rango, identificando primeramente los campos formativos con los que iba a trabajar durante el periodo de prácticas, para posteriormente seleccionar los indicadores del instrumento para evaluar los diferentes aspectos que se evaluarían.

Posteriormente se diseñó una lista de cotejo, para evaluar el campo de cultura y vida y social; este instrumento de evaluación, consiste en una lista de indicadores de logro o de aspectos que conforman un indicador de logro determinados y seleccionados por él y la docente, para establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los y las estudiantes (Villacorta M, 2006). Para establecer los niveles de desempeño, el docente en formación se guió de los aprendizajes esperados que los educandos debían lograr y del conocimiento de su grupo.

Por último, la tercera estrategia que se llevó a cabo fue la implementación, la cual se desarrolló del 13 al 24 de noviembre durante el segundo periodo de prácticas, dentro de este proceso las acciones que se llevaron a cabo fueron, evaluar utilizando los instrumentos diseñados y realizar el seguimiento de los avances de los alumnos.

Con respecto a la primera acción, se evaluó el aprendizaje de los alumnos, por medio de los instrumentos de evaluación diseñados; a pesar que el instrumento elaborado pudo contribuir a que se pudieran evaluar los aprendizajes esperados, se tuvieron alguna dificultades; la primera fue que se tuvo un tiempo insuficiente para realizar un análisis profundo de los aprendizajes que los alumnos adquirieron durante el período de práctica, pues las actividades didácticas diseñadas no se lograron llevar a cabo de manera completa, por las diferentes actividades que se tenían en el jardín de niños. Esta misma situación aunada a la inasistencia de los alumnos, ocasionó que se modificaron las

situaciones didácticas, lo que impidió realizar el seguimiento de todos los alumnos, con respecto a la evaluación de sus aprendizajes.

Sin embargo, por otro lado, existieron comentarios de la educadora responsable del grupo de práctica docente, respecto a la planeación y a los instrumentos de evaluación diseñados, quien mencionó que los instrumentos estaban congruentes con la planeación diseñada.

Al finalizar la implementación de los instrumentos, los resultados que se obtuvieron no fueron del todo favorables; si bien se avanzó con la capacitación que permitió un conocimiento profundo del proceso de evaluación en el nivel preescolar, así como elementos para el diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes esperados, no se logró tener un análisis completo del avance de los alumnos, por diversos factores ajenos a l estudiante normalista.

Respecto al seguimiento de los avances de los alumnos, el futuro docente utilizó la información del desempeño que los alumnos tuvieron en cada una de las sesiones de clases, adquirida con los instrumentos implementados; a partir de los indicadores que se establecieron en cada uno de los instrumentos de evaluación, se pudo obtener información que permitieron evaluar el desarrollo de capacidades de los alumnos.

Sin embargo, no se logró seguir el avance de todos los alumnos, porque distintos factores antes mencionados impidieron que se evaluaran los aprendizajes como estaba planeado.

A partir de los resultados obtenidos, y después de realizar una reflexión profunda acerca del resultado de éstos, el docente en formación, considera que el objetivo se alcanzó de manera parcial, quedando como una nueva área de oportunidad la realización del seguimiento de todos sus alumnos.

## Conclusiones

A través del proyecto de innovación realizado, se llegó a la conclusión de que la metodología investigación- acción, fue una herramienta fundamental para el docente en formación, ya que, por medio de esta, se pudo realizar una reflexión, de la práctica la cual le ayudó a identificar sus debilidades, investigar para encontrar estrategias adecuadas de solución y emplearlas en busca de mejoras en su formación inicial.

El proceso del diagnóstico contribuyó a proporcionar elementos que permitieran tomar decisiones necesarias, que lo llevaron a elaborar el diseño de un plan de acción, el cual

le permitió tener sus objetivos claros y definidos y con base a ellos elaboró la hipótesis de acción en donde diseñó estrategias concretas que lo guiarían a llegar a la situación deseable y así contribuir a la mejora de su práctica.

Por otro lado, el método investigación- acción, al realizarse de manera sistemática y mediante ciclos de acción, permite abordar las etapas de planificación, la acción, la observación y la reflexión, a través de las cuales el docente en formación, puede distinguir los resultados que obtuvo, y a partir de ello cuestionarse que es lo que le hace falta por mejorar en su práctica, con lo que se inicia un nuevo ciclo de IA. Tal y como afirma Lirio (2010) “la investigación-acción es una forma constante de evaluar, la práctica docente gracias a las continuas observaciones, a los registros descriptivos de todo lo que sucede y a las reflexiones y mejoras que se producen”.

Uno de los beneficios de la IA, es que se hace reflexión del proceso y no solo de los resultados alcanzados, por lo que cada error o dificultad se convierte en un nuevo aprendizaje que permite mejoras futuras en el desempeño docente; convirtiendo todo el proceso en numerosas oportunidades de innovación.

La investigación- acción permite al docente tener una visión general de su práctica, así como la adquisición de una actitud analítica y reflexiva constante, por medio de la cual se reconocen las oportunidades.

Para finalizar se puede mencionar que los aprendizajes que surgieron de este proceso, recen en un conocimiento profundo del proceso de evaluación y su importancia en el aprendizaje de los alumnos. Se fortaleció la habilidad en el diseño de instrumentos de evaluación para la evaluación de los niños de edad preescolar.

Es importante mencionar, que se debe tener una organización institucional que priorice las actividades educativas, antes que las extraescolares, pues éstas pueden afectar gravemente al proceso de desarrollo de competencias en el jardín de niños, al ver disminuido el tiempo para las actividades pedagógicas.

Para finalizar se recomienda a los docentes apuntar siempre a los procesos de innovación de su desempeño, pues hoy en día la educación, requiere constantemente de ajustes a las nuevas formas de enseñanza y a las necesidades de los alumnos, puesto que en la actualidad vive una sociedad cambiante a nuevas reformas educativas que implican grandes retos para los educadores, los cuales solo pueden afrontarse mediante la transformación e innovación continua de la práctica docente.

## Referencias

- Chivenato, I. (1998). Administración de recursos humanos. México: Mc. Graw- Hill.
- Díaz, F. y Hernández G. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1993). La investigación-acción en educación, Madrid: Morata.
- Lirón Ruíz, Y. (2010). La evaluación en la escuela infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia metodología de la investigación-acción. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 2, Nº 14, abril 2010.
- Olmedo J. (2010). Aproximaciones teórico- metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. En P. Morán, La formación de profesores (págs. 1-27). México, D.F: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios. Secretaria de Educación Pública México D.F.
- Secretaria de Educación Pública (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, secretaria de educación pública, México, D.F
- Peña R. y Pascual P. (1 de enero de 2006). Educación. Obtenido de Educa: <http://www.educa.madrid.org>
- Villacorta, M. (2006). Herramientas de evaluación en el aula, Guatemala: DICADE.
- Vincenz, A. (2008). La evaluación en el desarrollo de competencias. Revista de Educación y desarrollo, 1- 18.



# IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez  
cecilia.alonso@sepdf.gob.mx  
Diana Teresa Quiroz Canales  
mtradianabenm@gmail.com  
Mauricio Martínez Cedillo  
mauriciom@sepdf.gob.mx  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.  
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

## RESUMEN

Se presentan los resultados de la segunda etapa de un estudio longitudinal sobre las concepciones de Educación Artística de los estudiantes de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se analiza la importancia del aprendizaje de los lenguajes artísticos durante la formación docente. Además de la opinión de los estudiantes en esta etapa se indaga también sobre las dificultades para el desarrollo de los cursos de Educación Artística. Las respuestas de los estudiantes manifiestan que no abordaron por completo los contenidos de aprendizaje de los cursos, ni analizaron los textos sugeridos en el programa. Muestran además que aún hay ambigüedad en su conocimiento del enfoque de la Educación Artística al expresar la finalidad de dicha asignatura en la formación de los niños de primaria y menos de la mitad consideran que no cuentan con los elementos necesarios para desarrollar actividades de los dos lenguajes artísticos aprendidos durante el semestre.

## Palabras clave

Formación docente, educación artística, educación primaria

## Planteamiento del problema

En la primera etapa de la presente investigación, presentada en el CONISEN 2017 en Mérida, Yucatán, México, los resultados de una encuesta aplicada a los estudiantes de la generación 2015-2019 que entonces cursaban el 2º semestre de la licenciatura en educación primaria, corroboraron el planteamiento acerca del endeble conocimiento que tienen sobre los lenguajes artísticos al ingresar a la Escuela Normal. Se planteó entonces el enfoque de la Educación a través del Arte (Read, 1991), como una posibilidad de que los estudiantes puedan aprender, desarrollar y ejercitar diversos lenguajes artísticos para que al tener las vivencias en el manejo simbólico, las multipliquen durante sus prácticas profesionales en las aulas de educación primaria.

Sin embargo, al momento de replantear la continuación de la indagación, se presentaron diversas necesidades de servicio en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y las autoridades de esta institución solicitaron a una de las integrantes de nuestro grupo de investigación que interviniera directamente en la formación de docentes en el curso de educación artística de Artes Visuales y Teatro. A partir de esa situación se vislumbró entonces la modificación al planteamiento de la investigación al pasar de identificar las concepciones de los estudiantes sobre educación artística al impacto que tiene el curso mencionado en la práctica profesional.

Es necesario señalar que la organización de los cursos de Educación Artística en la BENM obedece a la disponibilidad y especialidad de los profesores, los cuales dominan solamente un lenguaje artístico, razón por la que intervienen en los grupos por parejas, es decir, un profesor de danza y uno de música conforman un equipo para la atención de los grupos de quinto semestre y comparten las dos sesiones semanales del curso. El sexto semestre tiene el mismo tipo de organización, un docente de artes visuales y un docente de teatro para la atención de los grupos.

Dado que es insuficiente el número de docentes por especialidad para atender a los 15 grupos de quinto y sexto semestre, los horarios de educación artística se organizan de manera indistinta, por lo que los estudiantes pueden tener el curso del sexto semestre durante el quinto semestre, así que ambos cursos se imparten todo el año.

Por el hecho de intervenir directamente en la enseñanza de las disciplinas que eran nuestro objeto de estudio, se replantearon algunos de los objetivos y se diseñó un instrumento que permitiera un acercamiento a la opinión de los estudiantes sobre la formación en dicho campo, sobre todo porque los docentes especialistas en las disciplinas del arte reiteradamente se quejaban del poco tiempo que tenían para impartir los cursos, así como de la gran cantidad de contenidos que los conforman.

De esta manera, se consideró que luego de haber cursado cinco semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, en los que los estudiantes tuvieron además la posibilidad de incorporarse de manera voluntaria a alguna de las actividades complementarias de la institución, que consisten en: dos Ballets Folclóricos de larga tradición en esa Casa de Estudios, llamados “Tezcatlipoca” y “Tzontemoc”; dos talleres de teatro y un grupo coral, podrían manifestar un mayor conocimiento sobre la Educación Artística y su inclusión en sus propuestas de intervención.

Otra de las problemáticas que justifican el presente planteamiento es la experiencia como asesores de documentos de titulación en temáticas relacionadas con la educación artística, en las que los estudiantes manifestaron, inicialmente, un desconocimiento de los elementos conceptuales y metodológicos que requieren para realizar sus investigaciones e intervención en dicho ámbito.

Si bien es cierto que el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012), expresa que los cursos de Educación Artística pretenden ofrecer a los docentes en formación elementos que les permitan acercar a los niños de las escuelas primarias a experiencias artísticas de calidad. Nos interesa identificar si los docentes en formación logran este objetivo, dando a la educación artística la formalidad e importancia que le corresponde para la educación integral de los niños.

### **Pregunta concreta de investigación.**

¿Cuál es el impacto de los cursos de Educación Artística sobre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en su formación?

### **Objetivo general**

Analizar el impacto de los cursos de educación artística en la práctica profesional de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

### **Objetivos particulares.**

- Identificar qué tipo de experiencias prevalecen en los cursos de Educación Artística.
- Examinar la cantidad de textos propuestos en los cursos que leyeron y analizaron.
- Comparar si los supuestos respecto a la educación artística que señalaron en 2º semestre prevalecen o se han modificado.
- Distinguir si están adquiriendo los elementos necesarios para desarrollar actividades de dos lenguajes de la educación artística en su práctica.

### **Marco Teórico**

Las investigaciones realizadas por Jean Piaget (1984) ofrecen una amplia explicación sobre el florecimiento del pensamiento concreto y el pensamiento lógico formal, el primero

mediante la interacción del sujeto con objetos concretos y el segundo sobre propuestas abstractas.

Los trabajos de indagación de Lev Semionov Vygotsky (2012, 2014) destacan la importancia de la relación social para transitar de una zona de desarrollo a otra, con la presencia y ayuda de un experto para apoyar al aprendiz.

Sin dejar de lado los grandes avances para entender el desarrollo del niño mencionados, una línea de la psicología contemporánea dirigida por Howard Gardner (1994, 1998) y bajo el enfoque cognoscitivista, además de rescatar las psicogénesis y la teoría histórico cultural, plantea que el desarrollo humano ha de considerar aspectos como la axiología, la personalidad y la sensibilidad.

Estas premisas, que fundamentan a su vez la teoría de las inteligencias múltiples, han revolucionado las concepciones de enseñanza y aprendizaje y por supuesto de los fines de la educación.

A grandes rasgos, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994) contrapone la idea de una inteligencia en términos de coeficiente intelectual, revalorando las capacidades de todos los individuos, dando, además, su justo valor a los conocimientos de cada una de las culturas. Dicho autor plantea la existencia de siete inteligencias, las cuales configuran la mayoría de los aspectos y necesidades humanas, estas son:

- Inteligencia musical
- Inteligencia espacial
- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico matemática
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia cinestésico corporal

La distinción de estas inteligencias no se realizó al azar, se fundamenta en la utilidad y trascendencia que determinadas actividades han tenido para el desarrollo de la humanidad, en la utilización de un lenguaje específico y no menos importante, su ubicación en una parte del cerebro humano.

Las necesidades de desarrollo en el ser humano, y por supuesto en la infancia, se multiplican y diversifican, planteando nuevos retos a los educadores, y por ende a la

sociedad. Desgraciadamente aún no existe una conciencia de los requerimientos que esta visión plantea y se sigue conservando las antiguas prácticas de instrucción.

Nuestra concepción de enseñanza y de aprendizaje se apoya en los principios cognoscitivistas, rompiendo con esquemas o paradigmas de corte positivista (Riopel, 2005) en el que se establece el conocimiento como algo acabado y a la homogeneización de las capacidades de aprendizaje del ser humano.

Se visualiza entonces el aprendizaje como un proceso individual, sensorial y emotivo que permite la apropiación de la realidad, producto de las experiencias vividas. Los elementos que constituyen el aprendizaje son la información, la memoria, la asimilación, la integración, el pensamiento y la comprensión, como elementos generales, en tanto que de la individualidad se consideran el interés, la necesidad, la asociación y la percepción de la realidad. (Hernández, 1998; Zabala, 1999; Díaz, 2002).

En consecuencia, la enseñanza también es un proceso que debe considerar las formas de aprender, es decir, que tome en cuenta las experiencias previas del educando, asumiendo un carácter de acompañamiento que propicie el descubrimiento, la recepción y la construcción del conocimiento. (Bruner, 1987; Perkins, 2010; Ausubel, 2002).

Se vislumbra entonces a la educación como un fenómeno social multideterminado y multirreferido que recupera los saberes sociales y los saberes científicos, es decir que se da en dos ámbitos a la vez, el formal y el no formal (Sarramona, 1998), por lo tanto, es un co-compromiso. Esta concepción encierra paradojas que es preciso tratar en el ámbito formal de manera asertiva pues la educación no formal es más fuerte que la escolar y ambas forman y determinan al sujeto. El tratamiento acertado podrá permitir una formación transformadora en la que el sujeto sea capaz de percibir su realidad para ofrecer alternativas posibles en su contexto.

Los postulados señalados, al considerar la existencia de diversas inteligencias y lenguajes propios del ser humano, han permitido no sólo la revaloración del arte y la educación artística, sino su resignificación en la práctica docente para considerarla como un eje fundamental en la formación del ser humano.

Bajo este orden de ideas entendemos el arte como una manifestación de la cultura, que Camilleri (citado por Costa-Lascoux, 2000, p.9), definió como “una configuración de significados suficientemente ligados, constante y extendida a través de la cual un grupo toma la totalidad de los elementos que constituyen la trama de su existencia”.

Siendo el arte un concepto polisémico, algunos estudiosos niegan incluso su existencia, afirmando que lo que existen son los artistas (Gombrich, 1999). Es cierto que en un principio el arte estaba dedicado a sublimar la realidad; sin embargo, en el devenir del tiempo fue un reflejo de la realidad y durante la última mitad del Siglo XX la industria cultural lo transformó en diversión y en mercancía (Friedman, 1986).

Algunos de los factores que influyen fuertemente en la inclusión de las artes en tiempos y espacios curriculares, refieren al desarrollo económico, las características de la región y la integración de la política internacional.

Para la incorporación de la educación artística en México se reconoce el devenir del arte y sus diversas concepciones bajo las que fue incorporada esta disciplina en los currícula escolares.

Independientemente de lo que dicten las políticas públicas y la economía, se considera que el arte debe ser un componente esencial de los currícula escolares y un eje transversal enriquecedor del quehacer profesional docente. Por tanto emerge la necesidad de una educación artística, ésta ha sido conceptualizada de diversas formas, por ejemplo en España es una materia o asignatura obligatoria del currículo de Primaria y Secundaria y refiere exclusivamente a lo que en México consideramos Artes Visuales (Marín, 2003).

En México se identifican tres grandes grupos en el campo de la educación artística, el profesional, el no formal y el escolar (Palacios, 2005). La educación artística escolar tiene por objeto contribuir a la formación y el desarrollo integral del niño, señalado en la Carta Magna de México (Secretaría de Gobernación, 2014), y por tanto deben ser atendidas las distintas manifestaciones artísticas, a saber, Música, Expresión corporal y danza, Artes visuales, y Teatro (SEP, 2011). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011 a) reconoce así que la enseñanza de las artes posibilita brindar respuestas a los cambios vertiginosos que vive el mundo del Siglo XXI, demandante de cambios en los centros escolares para que la ciudadanía desarrolle competencias para la vida.

En el Modelo de la Educación Obligatoria, que entrará en vigor en agosto 2018, se establece un espacio curricular dedicado a las artes que “ofrece a los estudiantes de educación básica experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes, lo que en sentido amplio posibilita el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural” (SEP, 2017, p. 467).

Esta nueva visión, basada en las conceptualizaciones de la UNESCO (1982, 2005), exigirá una mejor preparación de los docentes para atender plenamente la formación integral de los infantes.

## Metodología

El diseño metodológico propuesto para la investigación es de tipo mixto, pues pretende mediante técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis, interpretar acciones y discursos que descubran concepciones y prácticas de Educación Artística de los docentes en formación de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM, Plan 2012.

El carácter mixto surge de la necesidad de interpretar los datos para mejorar la formación de docentes, pues como señalan Denzin y Lincoln (2011, p. 48) “la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo”. El enfoque es fenomenológico apegado a lo que señalan Beuchot y Sobrino (1998) la fenomenología “es una ciencia de objetos ideales (...) es una ciencia universal, porque es ciencia de las esencias contenidas en las vivencias” (p. 130-132)

En el presente documento se dan a conocer los resultados de la segunda etapa de la investigación. En esta ocasión se realizó una encuesta que recogió las experiencias de los estudiantes durante el primer curso de Educación Artística de su formación, así como de sus supuestos sobre el impacto de dicho curso en la práctica profesional.

Se construyó un cuestionario de 35 ítems de respuestas cerradas, referidos a los contenidos y textos abordados durante los cursos de educación artística, así como las actividades realizadas y su finalidad, el último ítem fue de tipo abierto en el que se consideró su opinión sobre el aprendizaje de los lenguajes artísticos y su aplicación en la práctica.

## Muestra

Se seleccionaron estudiantes que cursan el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de estudios 2012. 205 estudiantes respondieron al cuestionario en el mes de enero de 2018, la muestra representó el 52% de la generación 2015-2019.

## Desarrollo y discusión

El Plan de Estudios 2011 para la educación básica establece que:

Campo formativo: Expresión y apreciación artísticas en preescolar: Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte; reconozcan que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aprendiendo a valorar la diversidad (SEP, 2011, p. 58).

El planteamiento precedente resulta de corto alcance pues deja en un nivel mínimo, no básico, el valor potencial del arte, lo limita a la expresión de sentimientos y sensaciones, al no incluir o sugerir una orientación de tipo pedagógico, deja de lado cualquier aportación al docente.

Para el caso de la educación primaria y secundaria el Plan de estudios 2011 señala que:

La asignatura en los dos niveles educativos se organiza en distintas manifestaciones artísticas: Música, Expresión corporal y danza –en primaria– y Danza –en secundaria–, Artes visuales, y Teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar.

De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás.

Esta exposición deja ver que el uso docente de la educación artística es el de un tiempo libre y sin intención educativa más allá de la interacción entre pares.

Cabe resaltar que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), no presenta ningún tipo de estándar curricular para este campo formativo, situación que resulta lamentable no sólo porque no se consideró sino porque desconoce los hallazgos del estudio que la propia Secretaría de Educación Pública publicó (SEP, 2011a), en el que se reconoce que las artes no reciben curricularmente el mismo estatus que campos como el lenguaje y la comunicación o el pensamiento matemático, situación que permanece igual, lo que ha ocasionado y generará iguales resultados educativos.



El hecho de que se reconozca en el discurso el valor de la enseñanza de las artes, la nula voluntad política y la inexistente orientación pedagógica por parte de las autoridades educativas para los docentes de educación básica a lo largo del tiempo, ha generado la descalificación de esta disciplina dentro de las propias escuelas.

Esta condición del Sistema Educativo Mexicano en torno a la incorporación de las artes en los centros escolares y en las aulas en particular, resulta verdaderamente lamentable al imponer la homogeneización de la formación pues somos una Nación diversa en su cultura y por ende en su cosmovisión sobre el mundo y lo que se debe aprender para vivir en él.

En el ámbito escolar las artes han sido atropelladas, vejadas y olvidadas. No obstante, existen esfuerzos a nivel internacional que son escuchados por quienes diseñan los planes y programas de estudio para la educación básica, como lo planteado en 2006 en la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la Unesco (UNESCO, 2006).

Otras voces escuchadas en torno a la valoración para el avance de la educación artística son las de quienes han señalado que los artistas y expertos deben implicarse más en el diseño y desarrollo de la educación en el mismo sentido que se involucra a otros expertos de las diferentes disciplinas que se integran a los currícula escolares.

El sentido que tiene la educación artística en otras latitudes ha sido analizado por los investigadores mexicanos, quienes han encontrado que existe un alto impacto en las aulas mejorando la educación en países como Singapur, Afganistán y China, o bien para el desarrollo de una alta cultura en países europeos. No obstante, estas experiencias de éxito educativo no tienen eco en el Sistema Educativo Mexicano, una prueba de ello es el diseño de la RIEB.

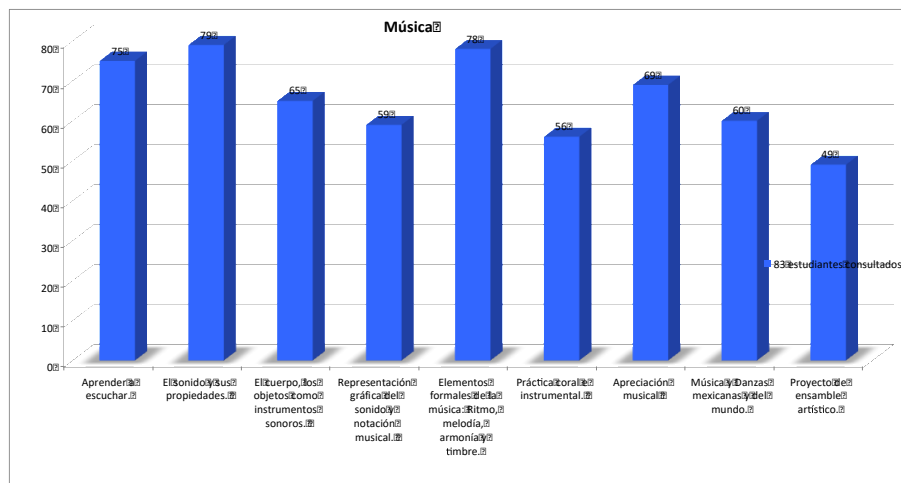
## Resultados y conclusiones

El 74 % de los encuestados tiene entre 18 y 22 años de edad, el 21% tiene entre 22 y 26 años y el 9% restante es mayor de 26 años, siendo el 77% mujeres y el 23% hombres. A continuación, se muestran algunos resultados de la encuesta.

El 59% de los estudiantes manifiestan conocer el programa de estudios del curso de Educación Artística correspondiente, lo que coincide con el 54% que afirman que los docentes de los cursos les presentaron y analizaron con ellos el programa, sin embargo, es preocupante que casi la mitad de los estudiantes desconocen dichos documentos, sería

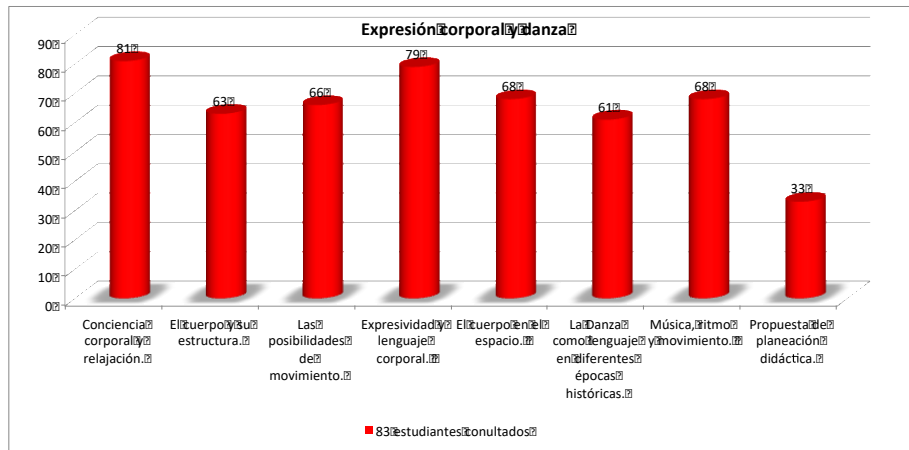
necesario que la totalidad de los docentes realizaran dicha presentación y que los estudiantes registren con su firma la recepción y lectura del programa.

No menos preocupante es el hecho de que el 51% de los estudiantes considere que se cumplió solamente con la mitad de los contenidos, que el 49 % señale que solamente leyó la cuarta parte de los textos propuestos en el programa y que el 50 % afirme que no se analizaron ni la cuarta parte de los mismos. Estos datos corroboran lo señalado por los docentes en el sentido de que es muy poco el tiempo con el que cuentan para atender los contenidos del curso. También denota que los estudiantes no manifiestan autonomía en el estudio pues si los docentes no se los exigen, ignoran los textos sugeridos en los programas.



Fuente: Elaboración Propia.

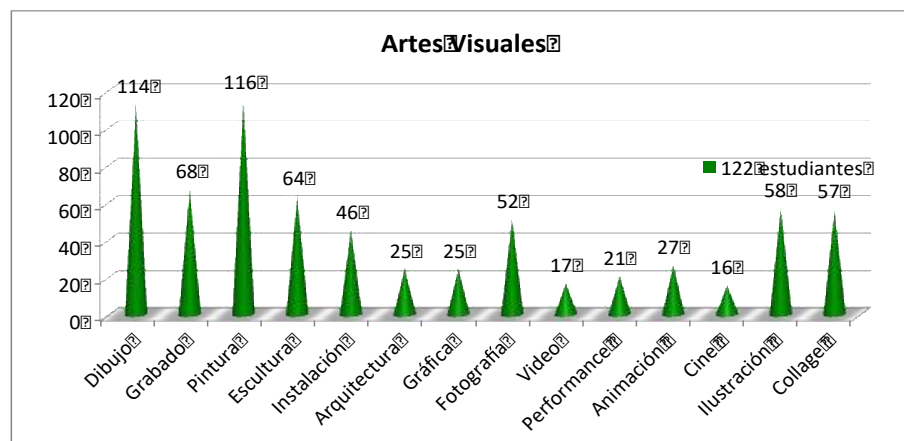
En cuanto a los contenidos abordados en los cursos, el número de estudiantes fue distinto pues el muestreo se hizo de manera aleatoria. 83 estudiantes respondieron sobre el curso de quinto semestre, referente a Música, Expresión corporal y danza.



Fuente: Elaboración Propia.

Como puede observarse en las gráficas, de acuerdo con los estudiantes, la mayoría de los contenidos de música fueron abordados durante el semestre. Sin embargo, sería necesario observar si los estudiantes aplican en su práctica dichos conocimientos.

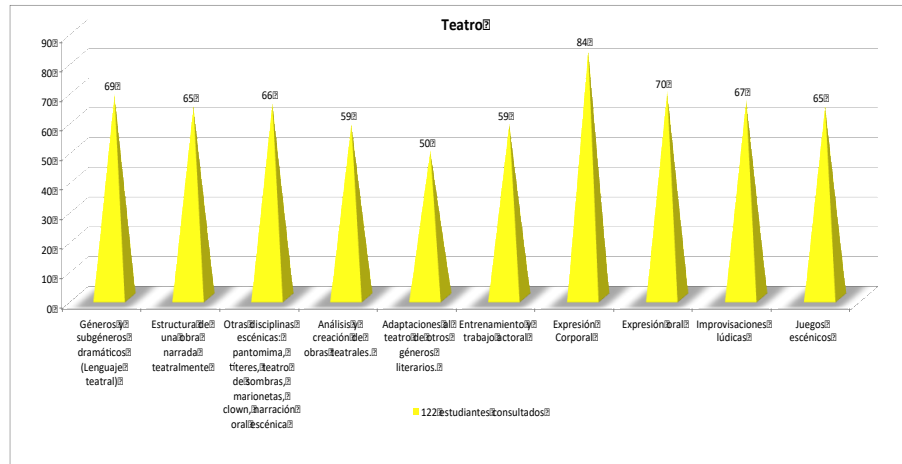
En el caso de expresión corporal y danza, los estudiantes también consideran haber desarrollado la mayoría de los contenidos. Sin embargo, solamente 33 alumnos afirman haber realizado una propuesta de planeación didáctica, se consultará a los docentes sobre este vacío tan importante para la formación.



Fuente: Elaboración Propia.

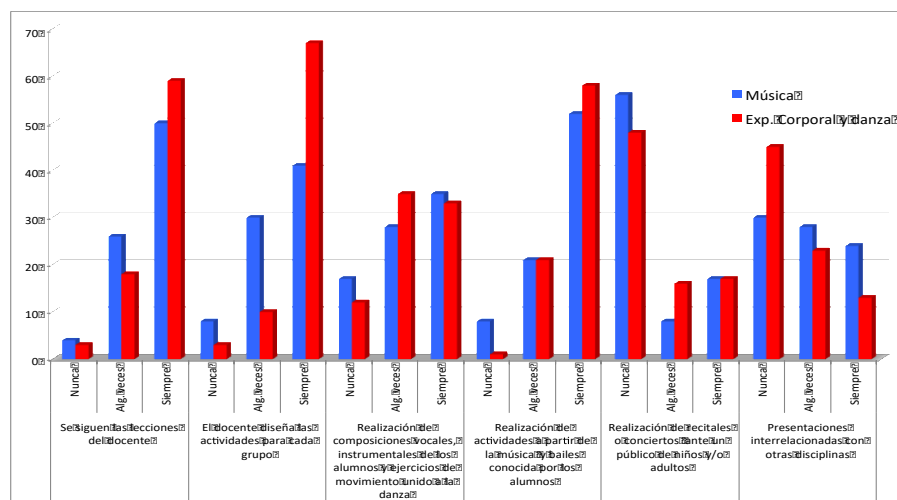
En lo que concierne a Artes Visuales y Teatro, 122 estudiantes respondieron el cuestionario. Esta gráfica muestra a primera vista el gran reto que representan las artes visuales, debido a que no tratan contenidos sino formas audiovisuales y plásticas que incluyen técnicas y metodologías de trabajo que los propios artistas dedican toda una vida en desarrollar. Las respuestas de los estudiantes muestran enfáticamente que la

formación y experiencia de los docentes de la BENM es en Artes Plásticas, por lo que sería necesaria una capacitación que amplíe su campo de intervención.



Fuente: Elaboración Propia.

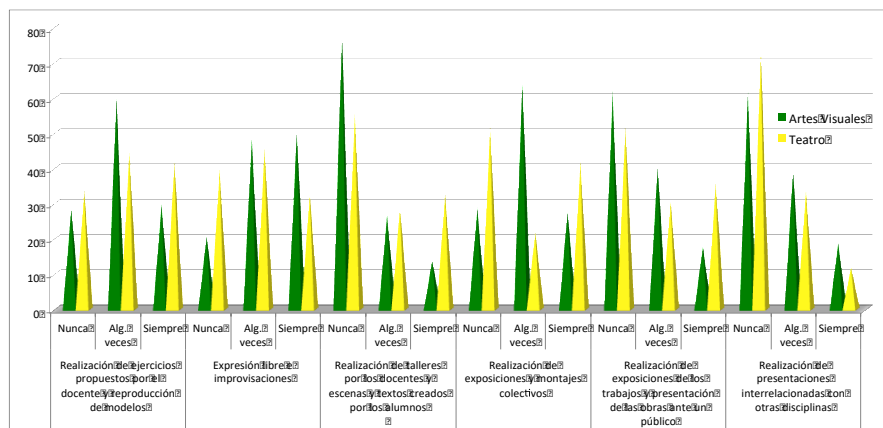
En lo que respecta a las artes escénicas los resultados denotan que sus contenidos son numerosos y complejos, pues a excepción de la expresión corporal, sólo 70 estudiantes o menos señalan haber abordado los contenidos del curso. En efecto en la categoría de otras disciplinas escénicas se incluyen formas de expresión amplias y difíciles de dominar.



Fuente: Elaboración Propia.

Conocer el tipo de actividades que se realizan durante los cursos también resulta importante, porque permite analizar con los docentes cuales son las áreas de oportunidad de los cursos y la importancia de la integración del arte. Sucede que en los cuatro

lenguajes existe una constante, pues un gran número de estudiantes anotan que nunca se realizan presentaciones, recitales o exposiciones ante diversos públicos, además de que nunca se realizan exhibiciones o muestras relacionadas con otras disciplinas. Esto manifiesta que existe poca relación entre los colegiados para generar proyectos interdisciplinarios.



Fuente: Elaboración Propia.

También es relevante que nunca se realizan talleres en artes visuales ni se crean escenas o textos de los estudiantes.

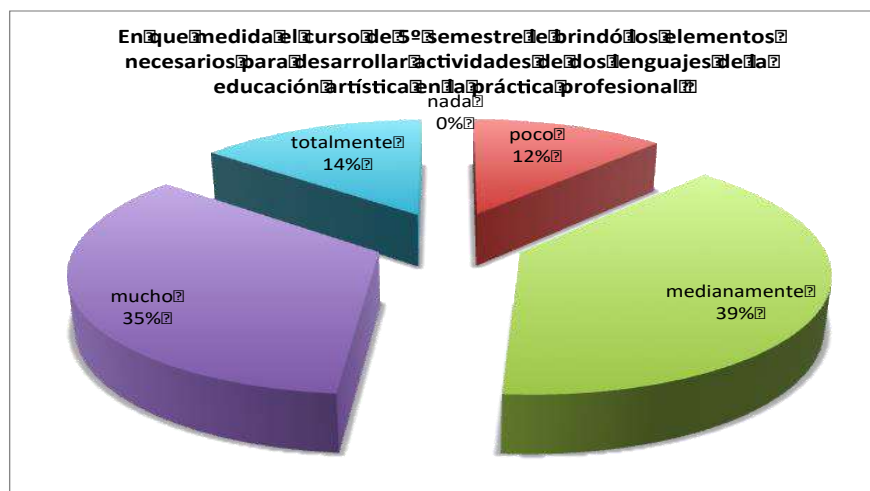
En las demás actividades se puede observar que existe un equilibrio manifestado por los estudiantes.

En esta etapa de la investigación se les volvió a consultar sobre la finalidad que se persigue al desarrollar actividades de educación artística y las respuestas de los estudiantes siguen manifestando una gran indefinición. La mayoría, el 69% de los estudiantes, continúa estando muy de acuerdo en que la finalidad es que los niños desarrollen la capacidad de percibir y expresar emociones, el 59 % en que desarrollen su sensibilidad estética, sin embargo, el 61% está de acuerdo en que la finalidad es que desarrollen su finalidad estética. En esta ocasión solamente el 35% de los estudiantes encuestados se inclinan a pensar que la finalidad es que los niños aprendan los rudimentos de las técnicas artísticas, contrario al 68% del resultado de la encuesta anterior. Esto hace pensar que una vez que se han enfrentado al aprendizaje de los lenguajes artísticos los hizo reflexionar sobre sus propias habilidades y áreas de oportunidad.

Lamentablemente la opinión en cuanto a que los niños se formen como artistas sigue estando totalmente dividida, pues el 35% de los estudiantes encuestados está muy de

acuerdo, mientras que el 28% manifiesta estar algo de acuerdo, el 18% señala estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 13% dice estar algo en desacuerdo y el 6% expresa estar totalmente en desacuerdo. Estas posturas son inquietantes pues hacen patente que los estudiantes aún desconocen el enfoque de la educación artística para la educación básica.

Por otra parte, descendió dos puntos el porcentaje de los estudiantes que consideran que la finalidad que persiguen este tipo de actividades es que los niños desarrollen su capacidad intelectual. Bajó del 67% al 65% con relación a la consulta previa.



Fuente: Elaboración Propia.

Por último, puede observarse que sólo el 14% de los docentes en formación consideran que cuentan con los elementos necesarios para desarrollar actividades que involucren los dos lenguajes artísticos aprendidos en el semestre, lo que hace evidente que aún queda mucho por hacer para mejorar la formación de esta generación en el ámbito de la educación artística.

## Conclusiones

Las opiniones de los estudiantes corroboran la demanda de los docentes de la especialidad para que se reorganice el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria, de manera que a los cursos de Educación Artística se les acuerde una carga horaria mas amplia para que puedan desarrollarse todos los contenidos y atender al enfoque vivencial que los caracteriza.

Si bien es cierto que los documentos normativos establecen claramente cuál es el enfoque de la asignatura, el diseño curricular parece basarse en la racionalidad técnica

pues incluye como competencia del perfil de egreso el uso de las TIC's e ignora la competencia artística y cultural, fundamental en el desarrollo de los docentes y por consiguiente de los niños a quienes formarán.

La implementación del Modelo de la Educación Obligatoria que hace énfasis en la educación socioemocional y plantea una visión de las artes más abarcativa e integradora, requerirá de un cambio de paradigma que otorgue a las artes el lugar que les corresponde en el currículo de la Educación Normal.

El grupo de investigación continuará con la indagación longitudinal vislumbrando la posibilidad de plantear una propuesta de investigación acción con miras a fortalecer la formación de los estudiantes de la generación 2015-2019 en el ámbito de los lenguajes artísticos.

## Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Costa-Lascoux, J. (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage a Carmel Camilleri*. Paris: L'Harmattan.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2a edición ed.). México: McGraw Hill.
- Friedman, G. (1986). *La filosofía política de la Escuela de Franckfurt*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples* (2a edición ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1999). *Historia del Arte* (15a ed.). México: CONACULTA Diana.
- Hernández Rojas, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). México: McGraw Hill.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Palacios, L. (2005). *Arte: Asignatura pendiente*. México: UACM.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Read, H. (1991). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Recuperado de Site de l'auteur: [http://www.er.uqam.ca/nobel/r20507/publications/2005\\_Riopel\\_Epistemologie.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/r20507/publications/2005_Riopel_Epistemologie.pdf)
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEGOB.
- SEP (2002). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.



- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- UNESCO (1982). *Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Informe final*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. (2012). *Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje.
- Vygotsky, L. (2014). *Obras escogidas II Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Lisboa: UNESCO.

## DOS AÑOS DE RESULTADOS

Sandra Edith Tovar Calzada  
tovarcalzada@hotmail.com  
Edgar Omar Gutiérrez  
edgar.gutierrez@iea.edu.mx  
Sergio Eduardo Ángel Vázquez  
eddihotdreams@hotmail.com  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

### RESUMEN

La formación inicial que los estudiantes tienen en las escuelas normales, le da un cúmulo de experiencias que desarrollan en ellos las competencias genéricas y profesionales que les permiten enfrentar las situaciones académicas que se dan en el aula y su entorno, pues el trabajo dentro del salón de clase y fuera de él, hablan de una formación integral de los estudiantes. Las escuelas normales son valoradas en diferentes ámbitos, el principal es la calidad de los docentes que forma, en este sentido, actualmente los egresados realizan una evaluación para tener la oportunidad de insertarse en el mercado laboral, esto es concretamente el examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente. Derivado de este examen, se ubica al egresado como idóneo o no idóneo, haciendo una división de resultados de acuerdo a diferentes aspectos de análisis.

Retomando lo anterior, el estudio que se presenta corresponde a avances parciales de investigación con relación a los resultados de los egresados de la generación 2012-2016 y 2013-2017, los cuales se están analizando para después centrarse en un aspecto específico de formación, que será, la evaluación formativa que los egresados del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes realizan en su ejercicio profesional.

### Palabras clave

Egresados, idóneo, no idóneo, desempeño, competencias, evaluación.

### Planteamiento del problema

Las Instituciones Formadoras de docentes, tienen una responsabilidad que rebasa el espacio de trabajo en el aula, pues lo que realizan, recae en la formación de los docentes que serán los encargados de formar a las personas que, en el futuro, tendrán en sus manos el desarrollo de un país, es por ello que no se debe dejar de lado la importancia que estas tienen ante la juventud, que deposita en las Escuelas normales, la confianza para obtener las bases para ser profesionales de la educación.

La trayectoria escolar que los estudiantes labran en su paso por el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, es un aspecto clave que traza el camino para que los resultados se obtienen sean los esperados. Como consecuencia, la importancia de

continuar con el análisis del desempeño posterior a su formación inicial, corresponde a lo que se conoce como desempeño de los egresados.

En este sentido toda institución debe hacer un alto, valorar su actuar y analizar los resultados que obtiene a partir de los procesos en los que se involucran los actores educativos en diversos momentos históricos. Derivado de esto surgió la necesidad de impulsar un estudio dirigido a los egresados, en el cual, se identificarán aspectos clave de su situación actual en función de los aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo de la formación inicial, así como de su desempeño en las instituciones de educación básica, para ello fue necesario retomar tanto la percepción personal, así como los resultados a nivel nacional.

Considerando esta información, se genera la presente investigación, que pretende hacer un comparativo de los resultados de egreso en las licenciaturas en educación preescolar, primaria y especial de la generación 2012 – 2016 y 2013- 2017. Partiendo de estas consideraciones surgen dos preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de formación inicial que tienen los egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Plan de Estudios de los egresados con el Plan de estudios 2012 y de Educación especial plan 2004?, ¿Cuáles son las principales necesidades con relación al desempeño de los egresados de cada generación con relación a la evaluación de los aprendizajes?

## Marco teórico

Dentro de la búsqueda de la literatura, fueron varios textos que fundamentaron el trabajo que se ha realizado, de los principales se pueden mencionar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 2012 (DGESPE, 2012), que emanan del acuerdo 649 y 650, estos programas tienen una serie de elementos a considerar para comprender el proceso de formación que los estudiantes llevan a cabo en su trayectoria escolar, y cómo es que deberían egresar con relación a las competencias genéricas y profesionales antes de insertarse al mercado laboral, para ello se debe considerar la malla curricular, en la cual se cuenta con cinco trayectos formativos: psicopedagógico; preparación para la enseñanza y el aprendizaje; lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; optativo; y finalmente Práctica Profesional, se hace énfasis en esta última, debido a que es donde se conjugan los saberes, habilidades, aptitudes, actitudes y se movilizan las competencias genéricas y profesionales de acuerdo

al semestre que cursa, pues el trabajo se hace cada vez más complejo de manera paulatina, pues los estudiantes tienen estancias cada vez más prolongadas en las escuelas de práctica, ya sea en primarias o jardines de niños; aunado a lo anterior, se tiene presente el plan y programas de estudios de la licenciatura en educación especial. En este se cuenta con los rasgos del perfil de egreso, pues no ha cambiado este plan de estudios que data desde 2004.

En los tres programas educativos, desde el primer hasta el octavo semestre los alumnos en formación tienen acercamientos graduales y cada vez con mayor responsabilidad en los espacios en donde pueden desarrollar su práctica docente en las escuelas de educación básica. Considerando esta situación se considera importante que las instituciones de educación superior, como lo menciona Barradas (2014), emprendan acciones para alcanzar la calidad educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde su formación inicial, así como las necesidades de la sociedad, por lo que los egresados deben de ser competentes para ingresar al mercado laboral.

En los acuerdos ya mencionados para el plan de estudios 2012, se manifiestan las competencias profesionales que se retoman en este estudio, esta se refieren a: 1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las Competencias en los alumnos de educación básica; 3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar; 4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; 5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; 6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación; 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional; 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación; y, 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (DOF, 2012).

Es importante tener presente, que estas competencias son las que, al movilizarlas dentro de una institución de educación básica, dan cuenta del desempeño profesional que los egresados tienen después de 4 años de formación. Esta idea es importante, debido a que la fase en que la investigación se encuentra es para entrar al mercado laboral a investigar más sobre los resultados de la intervención docente que realizan los egresados de estas generaciones, concretamente se enfocará a la evaluación de los aprendizajes, y la forma en que los egresados la aplican en el aula.

Otros autores base para esta investigación son Fortoul y Rosas (2014), su texto menciona que la Reforma Integral de Educación Básica 2012 (RIEB), impulsa el desarrollo integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria para que se logre el perfil deseable de educación básica, su principal objetivo es que se fortalezca la calidad del sistema educativo nacional.

Por otro lado, el documento de perfiles parámetros e indicadores (2016), el cual es derivado de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente, se convierte en otro referente para identificar qué es lo que se evaluará en los estudiantes que egresan, pues contiene las características deseables de un maestro en servicio de acuerdo a su nivel educativo. Este documento ha sido clave para la elaboración de los instrumentos de recolección de información.

Con respecto a la evaluación dentro del aula, son varios los autores que se están retomando, tal es el caso de Pedro Ravela, Wiggins, Frida Díaz Barriga y por supuesto la colección de documentos de evaluación que emite la SEP. Sin duda, como eje se tiene presente que la evaluación es “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2012:19). Partiendo de esta idea de evaluación, durante el desarrollar la investigación se incorporarán las ideas y convicciones de los autores ya mencionados.

## Metodología

El enfoque metodológico para la presente investigación es del tipo mixto orientado a la descripción, exploración y el entendimiento sobre las preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción de formación inicial que tienen los egresados de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del Plan de Estudios de los egresados con el Plan de estudios 2012 y de Educación especial plan 2004?, ¿Cuáles son las principales necesidades con relación al desempeño de los egresados de cada generación con

relación a la evaluación de los aprendizajes? el enfoque mixto se caracteriza porque recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos; es un enfoque completo debido a que en un mismo estudio o una serie es posible utilizar los dos enfoques de investigación para responder a un planteamiento cualitativo y cuantitativo, por lo tanto, se pueden responder distintas preguntas de investigación desde diferentes perspectivas. (Hernández: 2010)

Surge la necesidad entonces de definir qué es lo que se haría, para ello se consideró elaborar una estrategia para determinar la selección de los cortes generacionales y la elaboración del directorio de egresados, esto retomando la metodología formal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013), con esta orientación, se realizó un estudio para obtener información concreta y precisa acerca del número de egresados que se encuentran dentro del mercado laboral, sus funciones, grado de satisfacción y sus principales necesidades con la finalidad de generar programas de capacitación, diplomados, talleres referentes al fortalecimiento profesional.

El análisis de la información de la primera etapa de obtención de datos ha sido laborioso, pues recabar y sistematizar la información de la totalidad de los egresados demanda tiempo considerable, sin embargo, al momento se cuenta con los resultados nacionales del proceso de evaluación externa de ambas generaciones.

## Desarrollo y discusión

Para iniciar con el trabajo, fue necesario realizar una búsqueda de estudios similares, los cuales sirvieron de referencia, ejemplo de ello fue una tesis de investigación (Garmendia, 2012) que se realizó en la Universidad de Baja California. El estudio tuvo como ejes de análisis cuatro rasgos del perfil de egreso que son: satisfacción del egresado, autoevaluación del egresado, servicios proporcionados por la institución y nivel de cumplimiento del perfil de egreso, y del impacto que tienen estos rasgos en las competencias docentes y en el ingreso al mercado laboral de los egresados.

Hoyos y Cano (2011) desarrollaron otro trabajo que corresponde a un seguimiento a egresados de las Escuelas Normales en el estado de Veracruz en el periodo 2009-2010. El propósito principal fue indagar el proceso de formación en relación con el ingreso al mercado laboral y con el desempeño profesional de los egresados de las escuelas normales en el estado de Veracruz. La metodología que predominó en la investigación fue

del tipo cuantitativa en base a una encuesta, y se complementó con la técnica cualitativa del grupo focal aplicado a los informantes claves que fueron los egresados. El total de la población fue de 21 egresados a investigar, 17 mujeres y 4 hombres de los cuales se obtuvieron las siguientes conclusiones en cuanto a su relación laboral y su formación: las mujeres fueron en su mayoría las que colaboraron con la investigación, todos los participantes en la investigación estaban titulados, la mayoría de los egresados eligieron como primera opción la carrera por vocación y la escuela normal por institución de prestigio, en su mayor parte tienen una maestría y un solo empleo.

En Jalisco se realizó otro estudio por parte de la Dirección de la Normal Superior de Especialidades, se emprendió la tarea de hacer una evaluación y seguimiento de egresados de la licenciatura en educación especial.

Considerando estos ejemplos y el trayecto que siguieron para su implementación, se comenzó con el desarrollo de la investigación y se generó la estrategia con la cual se pudo localizar y obtener los datos de los egresados, esto fue a partir de recolectar información básica en una ficha informativa con la que se pudieron rastrear los resultados que los egresados obtuvieron de manera directa. Es importante destacar que ambas generaciones han presentado resultados favorables en la mayoría de los exalumnos.

Los egresados se convierten en la oportunidad para realizar una valoración del trabajo que se hace en conjunto dentro de la escuela normal y para valorar si los procesos educativos, administrativos y de gestión, están dando los resultados esperados. Hablar de egresados, implica hablar de la formación inicial y sin duda retoma la práctica profesional docente, en la que se ponen de manifiesto las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. Además, tiene repercusión en valorar la calidad de las acciones pedagógicas que genera como institución formadora de docentes el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), quien tiene la misión de formar profesionales de la educación en congruencia con las demandas de la sociedad actual. (PDI, 2016)

Centrando la información en la presente investigación, se retoman las estadísticas nacionales, y a partir de estos, se proyecta la indagación del desempeño en el aula concretamente en lo que a la evaluación de los aprendizajes concierne. La esencia de la investigación se enfoca al logro de las competencias genéricas y profesionales (educación preescolar y primaria) y los rasgos del perfil de egreso (educación especial) de los estudiantes del CRENA, entre los datos que destacan son la empleabilidad, el desempeño

laboral y académico de los egresados, con la finalidad de fortalecer la formación inicial de los alumnos, así como las competencias profesionales de los docentes.

Esta investigación no solo tendrá repercusión en los egresados, sino que además de detectar sus necesidades de actualización permitirá reorientar el trabajo de los docentes del CRENA que son base en la formación de los estudiantes en su paso por la escuela normal; en base a estos resultados, como Institución de Educación Superior, se tiene la preocupación de seguir fomentando y generando oportunidades de crecimiento profesional de los docentes para realizar eficientemente su labor en nuestro estado; como sociedad cambiante, las exigencias y características sociales van cambiando, y para atender estas transformaciones, la superación académica se convierte en un ciclo que se debe atender a lo largo del ejercicio profesional.

Algunos aspectos a considerar que son relevantes, es que actualmente nos encontramos en un proceso de reforma a los planes de estudio 2012, pues a partir de la revisión de resultados, es importante alinear los planes de estudio de la escuela normal, con los parámetros base para la evaluación docente. Esta propuesta aún no se aplica a nivel nacional, aunque ya se cuenta con una malla curricular, no se ha hecho llegar la información final a los docentes normalistas; sin embargo, independientemente del plan de estudios que esté presente en las normales, las necesidades de los docentes en servicio y en especial de los egresados de la escuela normal, se convierten en reto para la institución. La información recabada, sobre las experiencias que los egresados han tenido, serán la base para que como institución se genere un programa de educación continua, esto es importante debido a que es una población con necesidades latentes que deben atenderse a partir del desempeño y las demandas sociales a las que se enfrenta el docente en servicio.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, fue necesario fijar objetivos claros, El principal de estos fue valorar cuál es el grado de satisfacción de los egresados respecto a su formación inicial, así como sus principales necesidades de crecimiento profesional con relación a la evaluación de los aprendizajes y finalmente ofrecer espacios de actualización para docentes en servicio, para docentes de la escuela normal y como consecuencia fortalecer la formación inicial que reciben actualmente los estudiantes de la institución; aunado a lo anterior se fijó un objetivo específico: identificar las principales necesidades con relación a las competencias profesionales de los egresados enfocadas



a la evaluación de los aprendizajes para generar diplomados, cursos y/o talleres de fortalecimiento profesional.

Los primeros resultados de la investigación presentan los siguientes datos:

2017	LIC. PRIMARIA	LIC. PREESCOLAR	LIC. ESPECIAL
<b>IDONEOS</b>	<b>92%</b>	<b>75%</b>	<b>58%</b>
<b>NO IDONEOS</b>	<b>8%</b>	<b>25%</b>	<b>42%</b>
2016	LIC. PRIMARIA	LIC. PREESCOLAR	LIC. ESPECIAL
<b>IDONEOS</b>	<b>83%</b>	<b>73%</b>	<b>78%</b>
<b>NO IDONEOS</b>	<b>17%</b>	<b>27%</b>	<b>22%</b>

Para el análisis de la información, fue necesario clarificar en qué consisten los resultados que emanan del examen de ingreso al servicio, en este sentido se encontró lo siguiente: hablar de idoneidad, se refiere a al puntaje favorable de calificación obtenido en el examen de oposición y en base a esto los egresados se clasifican por grupos de desempeño empezando por el puntaje de calificación más alto y se organizan en Grupo A (nivel de puntaje de calificación más alto), Grupo B (nivel de puntaje de calificación medio), Grupo C (nivel de puntaje calificación menor).

Además de esto la no idoneidad, se determina por un puntaje de califican menor en los instrumentos de evaluación de acuerdo a la siguiente información: “Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente -menos de 100 puntos-; “Habilidades Intelectuales y responsabilidades ético-profesionales” - menos de 100 puntos-.

Considerando lo anterior, se realizó el trabajo correspondiente a la obtención de información, la primera experiencia con la generación que egresó en 2016 fue difícil, pues no se contaba con los datos necesarios de los exalumnos para hacer el estudio, lo que provocó que fuera un poco tardada la obtención de la información necesaria, esta situación se intentó corregir para el siguiente ciclo que se analizó (egresados de 2017).

Derivado del trabajo realizado en la primera generación mencionada (generación 2012-2016) los datos demuestran un alto porcentaje de alumnos idóneos, y, en los resultados parciales, presentan como menos fortalecidos los Conocimientos y Habilidades de la Práctica Docente y con mejor desempeño las Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-profesionales. Esto pone de manifiesto la formación que han recibido, se puede apreciar que es alto el compromiso que tienen al sentirse parte de una profesión que trabaja con personas y que tiene claridad que su actuar toca la vida de personitas que serán el futuro. Vale la pena el análisis de estos resultados, pues las demandas sociales actuales han sufrido transformaciones importantes que requieren ser atendidas por los docentes de nivel básico con las mejores herramientas, conocimientos,

valores y habilidades posibles. Por otro lado, el identificar que hace falta conocimiento y habilidades de la práctica docente, también requiere su atención, pues si esto es el fuerte de la formación docente, debería estar más fortalecido, es por ello que estos resultados deberán analizarse de manera continua ante el colectivo docente, pues lo importante de las investigaciones es que exista una transformación en el ámbito que le compete.

En cuanto a la generación 2013 – 2017, los resultados de idoneidad presentados en la tabla anterior, reflejan un avance significativo en la licenciatura de educación primaria, de la misma manera el porcentaje de preescolar subió, no así en la licenciatura en educación especial, actualmente estos datos se hicieron llegar a los responsables de los programas educativos en la institución para trabajar en su análisis como colegiado, esto es importante, pues con ello se pone de manifiesto la importancia de este estudio, que, brinda a la institución insumos para su mejora en la formación que ofrece a los estudiantes.

Si se hace un comparativo con la información presentada de la generación egresada en 2016 con la 2017, aún falta sistematizar algunos datos de la segunda, hasta el momento se terminó con la recopilación de la información de idoneidad, estamos en proceso de analizar en qué aspecto tuvieron mejores resultados y en cuales requieren atención.

## Resultados

El desarrollo de la investigación sigue en proceso, debido a que los resultados de la segunda generación siguen en análisis, no se ha llevado a cabo el trabajo de campo, el siguiente paso después de concluir con la revisión de los resultados nacionales del Ingreso al servicio profesional docente, es la observación en el aula sobre los procesos de evaluación que llevan a cabo los egresados de estas generaciones en cuestión.

Además, se pretende conocer la percepción del egresado con respecto a su formación inicial, y por otro lado indagar con los empleadores sobre el desempeño del egresado en el ejercicio de su profesión en condiciones reales de trabajo, con la finalidad de que los procesos educativos que se dan al interior del CRENA se fortalezcan. Debido al avance de la implementación del proyecto, se habla de un primer acercamiento, y en la generación 2012- 2016, en su mayoría los estudiantes se ubicaron como idóneos en el examen de oposición de ingreso al servicio profesional docente resultando favorecidos en los conocimientos y habilidades para la práctica docente y en las habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, pero también en un minoría hubo egresados no

idóneos cuyas áreas de oportunidad están en las habilidades en la práctica docente ya que obtuvieron un menor puntaje respecto a esta competencia.

Haciendo un análisis comparativo entre las dos generaciones con relación a los resultados de idoneidad, como institución se ha avanzado, pues los estudiantes de las licenciaturas en primaria y preescolar han incrementado los resultados, esto impacta en que como institución se redoblen esfuerzos para no perder las fortalezas identificadas, pero también buscar que estos resultados sean mejores cada año, por otro lado, en educación especial, se retomó la información para que la academia de esta licenciatura valore los resultados y esta investigación realmente tenga un impacto en el medio en que está inmersa.

## Conclusiones

Al ser un estudio parcial, en efecto, las conclusiones tienen la misma característica, hasta el momento los datos duros son el eje de los avances que hasta el momento se tiene. Sin embargo, la realidad es que a nivel nacional esto es uno de los principales referentes por los que se evalúa el trabajo de las escuelas normales. Por lo tanto, se tienen que atender las áreas de oportunidad que en el proceso se vayan detectando, el equipo de trabajo de esta investigación ha presentado ante las autoridades de la institución los resultados parciales que son importantes para que se vayan haciendo los ajustes necesarios en el trabajo en el aula, lo que realmente puede ser el indicio del aporte al estado del conocimiento lo cual lleve a la transformación y mejoramiento de los procesos educativos, administrativos y de gestión que se dan en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

En este sentido, se retoma el análisis de los resultados de los egresados de la generación 2012 – 2016, en su mayoría los estudiantes se ubicaron como idóneos en el examen de oposición de ingreso al servicio profesional docente resultando favorecidos en los conocimientos y habilidades para la práctica docente y en las habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, pero también en un minoría hubo egresados no idóneos cuyas áreas de oportunidad están en las habilidades en la práctica docente ya que obtuvieron un menor puntaje respecto a esta competencia, por lo que esto lleva a redirigir esfuerzos y alternativas de solución para fortalecer en el plan de estudios actual estas competencias profesionales y mejorar la formación inicial de los alumnos y la práctica de los docentes de la institución.

Es importante resaltar que los egresados con buenos resultados de la generación 2012 destacan en la intervención docente y que los que salieron no idóneos en el examen de ingreso al servicio, es precisamente en la intervención donde salen con mayor carencia, por lo que puede trabajarse con mayor énfasis en las actividades de tutoría y asesoría académica, debido a que al detectar de manera temprana las necesidades de los estudiantes en los aspectos en que se encuentran más carentes, se pueden revertir los resultados que se están presentando, esto llama la atención, pues es en el mismo rasgo donde se identifican los mejores resultados y los que requieren atención. Gracias a estos datos valdría la pena revisar dentro de la institución otros factores que pudieron influenciar estos resultados, tal vez una comparación con la trayectoria escolar de los estudiantes y contrastarlo con la información que en este estudio se rescata para valorar la coincidencia o no, de los elementos que pudieron estar presentes en su formación inicial.

Como parte de una institución formadora de docentes, se tiene la convicción de hacer un trabajo que toque la vida profesional de los estudiantes que deciden convertirse en maestros, esta escuela normal se ha caracterizado por ser una institución que busca que sus estudiantes se vean inmersos en procesos educativos de calidad en su formación inicial; de obtener información relevante con relación al desempeño laboral y académico de los egresados del CRENA se busca propiciar en un futuro oportunidades de capacitación y actualización para los docentes en servicio.

Con relación al aporte del trabajo presentado para la línea temática, se puede decir que el estudio a las trayectorias y al desempeño de los egresados es una parte necesaria en las Instituciones de Educación Superior, el equipo de trabajo responsable de esta investigación, pretende generar información que fortalezca el trabajo que realiza con sus estudiantes, y sus esfuerzos están dirigidos a la formación de profesionales de la educación con las competencias profesionales necesarias para atender las transformaciones sociales y los dilemas educativos que se presentan en las aulas de educación básica. Es en el aula donde se ven reflejadas las competencias profesionales de los estudiantes y egresados de las escuelas normales, es en situaciones reales de trabajo en donde se puede apreciar si la formación inicial les dio las bases para desarrollar el trabajo en las aulas. Sin duda, este trabajo permitirá generar propuestas específicas en las que, a partir del análisis, los procesos de formación inicial y continua en general y con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se vean fortalecidos y los egresados del Centro Regional tengan mejores oportunidades dentro y fuera de la institución.

## Referencias

- ANUIES (2013). Programa de Seguimiento a Egresados. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anui.es.mx>
- Barradas, M. (2014). Seguimiento de Egresados. Una excelente estrategia para una educación de Calidad. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=896jAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=seguimiento+a+egresados+&ots=hX8H\\_\\_ecD6&sig=kgSDp6fz8QsdQb\\_xkK1x4x2R7pk#v=onepage&q=seguimiento%20a%20egresados&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=896jAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=seguimiento+a+egresados+&ots=hX8H__ecD6&sig=kgSDp6fz8QsdQb_xkK1x4x2R7pk#v=onepage&q=seguimiento%20a%20egresados&f=false)
- DGESPE (2012). Planes de Estudio. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Perfil de egreso de la Educación Normal. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012)
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). Metodología de la investigación. Edit. Mc. Graw Hill. 5ª. Edición, México. ISBN 978-60715-0291-9.
- SEP (1997) Plan de estudios primaria. Secretaría de Educación Pública. México, D. F.
- SEP (1999) Plan de estudios preescolar. Secretaría de Educación Pública. México, D. F.
- SEP (2012) El enfoque formativo de la evaluación. Secretaría de Educación Pública, México D. F.
- SEP (2016) Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Secretaría de Educación Pública. México, D. F.,

# LA FORMACIÓN DOCENTE. UN ANÁLISIS COMPARADO ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

María del Rosario Bringas Benavides  
rbringasb@gmail.com  
Jorge Pérez Mejía  
jorgepermej@mail.com  
Rosa María González López  
rossyadmon@gmail.com  
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.  
Instituto Jaime Torres Bodet.  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

## Resumen

Se realiza un análisis comparativo de la productividad académica de 3 escuelas formadoras de docentes ubicadas en la ciudad de Puebla, Puebla, la primera es pública de origen estatal, la segunda es pública de origen federal y la tercera privada. Se trabajó con documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (ProFEN) y los proyectos integrales de cada una de las escuelas normales derivados del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2016 y 2017 (PACTEN).

Se abordan los aspectos: habilitación docente (nivel de estudios, personal con perfil PRODEP, Cuerpos Académicos y redes de investigación, movilidad, certificación en otra lengua y en TIC), y se analizan las variables asociadas a la productividad académica: docencia e investigación. Para las actividades de docencia se consideraron: tiempo de dedicación a la docencia, a los programas de tutoría, asesoría académica de 7° y 8° semestres, seguimiento a egresados y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; para las actividades de investigación: horas dedicadas, número de publicaciones, presentaciones en congresos, pertenencia a los programas Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

## Palabras clave

Escuela formadora de docentes, educación superior, productividad académica, habilitación docente, docencia, investigación.

## Planteamiento del problema

Las escuelas normales en México atraviesan por un momento difícil la política educativa de los últimos gobiernos junto con algunos medios de comunicación y grupos empresariales han puesto contra la pared a estas instituciones, esto se refleja en la caída de la matrícula y en el devaluado reconocimiento social hacia los docentes. Al comparar estas instituciones donde hay claras diferencias entre una escuela pública y una privada, los datos consultados así lo revelan, al final estas disparidades se reflejan en la débil formación de los docentes.

Investigar qué hacen los docentes en las escuelas normales permite conocer la situación de estas instituciones, y el análisis que se presenta tiene como objetivo general comparar la productividad académica, es decir, la habilitación docente, las actividades de docencia e investigación que realizan los profesores de 3 escuelas formadoras de docentes de origen federal, estatal y privado. Se parte de la información contenida en documentos oficiales pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública nacional y estatal, así también los que se generan en las instituciones educativas referidas.

#### Marco teórico

Los estudios comparativos realizados sobre las escuelas formadoras de docentes son muy escasos, en la revisión de la literatura se encontró un estudio de Pérez (2014) denominado *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* en donde se realiza un análisis comparativo de las reformas que se han realizado para mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria en cuatro países de América Latina (Argentina, Costa Rica, Chile y México). El análisis hace énfasis en tres aspectos: a) la normatividad que sustenta a la formación docente; b) las iniciativas tendientes a conformar una política integral de desarrollo profesional de los maestros; y, c) las propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial. Por otra parte, Cantú y Martínez (2006) en el artículo *La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México* realizan un estudio sobre los problemas que enfrentan las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica de la ciudad española de Madrid y la ciudad mexicana de Monterrey, en cuanto a los problemas que enfrentan de carácter académico, organizacional, social y de material y tecnología. El artículo de Ramírez (2015) titulado *Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España*, analiza, a partir de documentos nacionales y europeos, los sistemas actuales de formación de maestros de infantil y primaria de Alemania, Francia, Italia y España y mediante el método comparado detecta las tendencias europeas subyacentes a estos sistemas.

Finalmente, el libro por realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREAL (2006), *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, es un estudio comparado de modelos o experiencias institucionalizadas de formación docente en siete centros académicos de



otros tantos países de América Latina y Europa: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. Los estudios de caso partieron de un marco común de análisis, aunque abierto y flexible, estuvo conformado por cuatro grandes apartados: a) Panorámica general de la organización de la función docente en cada país (tipos de profesores, niveles que imparten, requisitos de entrada en la profesión, etc.) y una visión general de la formación de docentes en el país (requisitos de ingreso, currículum nacional, evaluación...); b) Descripción de la formación de docentes en cada una de las instituciones que incluyan aspectos como: historia de la institución, organización académica (titulaciones, planes de estudio, certificación...), organización docente (acceso del profesorado de la institución, número, condiciones laborales, distribución horaria, políticas institucionales para el desarrollo profesional de sus académicos...), organización administrativa (dirección, organización en departamentos...), infraestructura, y alumnado (número, características, distribución, egresados...); c) Análisis de un modelo específico de formación de docentes, entre cuyos apartados se encontrarían elementos tales como fundamentación teórica, estructura curricular, metodología, articulación teórica y práctica, selección y desarrollo de los académicos, sistema de evaluación, valoración del modelo...(síntesis de evaluaciones externas, en caso de existir); y d ) Valoración global del modelo y los retos que tiene hacia el futuro.

## Metodología

En la presente investigación se llevó a cabo una comparación de la productividad académica de 3 escuelas formadoras de docentes: la primera es pública de origen federal ofrece 6 programas educativos: Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidades en Español, Matemáticas, Biología e Inglés, Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Educación Preescolar; la segunda institución es de sostenimiento estatal imparte 6 programas educativos: Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación en Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Física y tercera normal es privada oferta 3 programas educativos: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Psicología y Desarrollo Infantil.

La población en estudio se conformó por 320 docentes distribuidos de la siguiente manera: 44 de la normal federal, 263 de la normal estatal y 13 de la normal privada. El



estudio tiene como base un trabajo de investigación documental con fuentes de información de acceso público, emitidos por la Secretaría de Educación Pública nacional y del estado de Puebla, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (ProFEN) y los proyectos integrales de cada una de las escuelas normales derivados del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2016 y 2017 (PACTEN), bases de datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), informes trimestrales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP); documentos privados de las escuelas normales como los Informes de evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a los programas educativos, los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), bases de datos e información de las páginas web.

Se abordaron los siguientes aspectos: la habilitación docente (nivel de estudios, personal con perfil PRODEP, Cuerpos Académicos y redes de investigación, movilidad, certificación en otra lengua y en TIC), y se analizan las variables asociadas a la productividad académica: docencia e investigación. Para las actividades de docencia se consideraron: tiempo de dedicación a la docencia, a los programas de tutoría, asesoría académica de 7° y 8° semestres, seguimiento a egresados y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso; para las actividades de investigación: horas dedicadas, número de publicaciones, presentaciones en congresos, personal con perfil y en cuerpos académicos en el PRODEP y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

## Resultados y discusión

Se presentan los aspectos comparados de las 3 escuelas formadoras de docentes públicas y privada:

### 1. Características de los formadores de docentes

En las 3 instituciones en el ciclo escolar 2016-2017, la planta docente se encontraba de la siguiente manera: de los 320 sujetos que conforman la población, 124 son hombres y 196 mujeres.

La planta docente expresa la tendencia que siempre han tenido las escuelas formadoras de docentes en México, una feminización del trabajo docente, en la privada el 69.2% y en las públicas el 60.9% son mujeres.

En la escuela normal privada los docentes son más jóvenes, pues alrededor del 38.5% tienen entre 30 y 40 años de edad. En cambio, en la normal estatal el 57.8% se ubica en

el grupo de entre 41 y 60 años, y el 11.4% tiene 61 años o más, este último porcentaje equivale a 30 profesores que podrían iniciar el proceso de jubilación por cumplir con el requisito de edad.

El grupo de sujetos con mayor edad se concentra en los rangos de edad de 41 a 60 años, 221 docentes en la escuela normal estatal, mientras que en la institución federal la mayoría de los profesores (37) se concentran entre los 40 a los 60 años y en la escuela privada el número más alto de catedráticos (11) se encuentra ubicados entre 31 a los 50 años edad. La planta docente en las escuelas normales públicas es donde se presentan el mayor número de profesores de más de 40 años.

## **Habilitación docente**

### ***Nivel de estudios***

Aunque en la escuela normal estatal todavía 3.8% de los profesores (10) tienen estudios de bachillerato, carrera técnica y normal básica, en las 3 instituciones hay proporciones mayores de docentes que cuentan ya con estudios de doctorado y maestría, este último porcentaje se ubica por arriba en la escuela normal federal 84.1% del registrado en las normales: estatal 54.8% y la privada 46.2%; en las 3 instituciones la mayoría de los profesores (61.7%) cuenta con estudios de maestría.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes.

Tabla 1.

Porcentaje de docentes de educación normal según nivel de estudios y tipo de sostenimiento

Nivel de estudios	Porcentaje			Absolutos		
	Sostenimiento					
	Federal	Estatad	Privada	Federal	Estatad	Privada
<b>Bachillerato</b>	/	0.8	/	/	2	/
<b>Carrera técnica</b>	/	1.9	/	/	5	/
<b>Normal Básica</b>	/	1.1	/	/	3	/
<b>Licenciatura</b>	11.4	39.2	53.8	5	103	7
<b>Maestría</b>	84.1	54.8	46.2	37	144	6
<b>Doctorado</b>	4.5	2.3	/	2	6	/
<b>Total</b>	100	100	100	44	263	13

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Listado de Formas de contratación y Niveles de estudio por Docente. Ciclo escolar 2016-2017. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", Instituto Jaime Torres Bodet y Colegio Miguel Hidalgo.

### Personal con perfil PRODEP

De acuerdo con la convocatoria (2016), el PRODEP otorga reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable, a los catedráticos de las instituciones de educación superior adscritas al programa, en el caso de las escuelas normales los docentes para obtener este reconocimiento deben:

Poseer un nivel de habilitación académica superior a la de los programas educativos que imparten, preferentemente de maestría o doctorado en el campo de la educación y de la formación docente, lo cual les permite contribuir a la formación pertinente de los profesores de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país; además realizan de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica (p. 1).

Debido a que el programa está destinado a instituciones públicas solamente obtuvieron el reconocimiento a perfil deseable profesores de las escuelas normales públicas.

En la escuela federal existen 44 docentes, pero solo 21 poseen el tiempo completo y el nivel de posgrado (maestría y doctorado), solo 15 tienen perfil deseable vigente (71.4%). (ProFEN 2016-2017). En la escuela estatal la planta docente se conforma de 264 profesores, de los cuales 83 tienen tiempo completo y poseen el nivel de posgrado

(maestría y doctorado), pero solo 8 tienen el reconocimiento con perfil deseable vigente (9.6%) (2do. Informe trimestral, 2017).

### **Cuerpos académicos**

En relación a los Cuerpos Académicos (CA) sólo se enfoca a las instituciones de origen público de acuerdo a las reglas de operación del PRODEP (2018) se define como:

Un grupo de profesores de tiempo completo que: comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden PE para la formación de docentes en uno o en varios niveles. (PRODEP, 2017). Los cuerpos académicos se clasifican en tres niveles: Cuerpo Académico en Formación (CAEF), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y Cuerpo Académico Consolidado (CAC). (p. 84)

Solamente se originaron Cuerpos Académicos en Formación en las escuelas normales públicas, en total existen 9 cuerpos académicos en ambas instituciones, 4 en la de origen federal y 5 en la estatal.

### **Redes de investigación**

En las reglas de operación del PRODEP (2018) es considera una red de investigación la que se constituye por:

Un mínimo de 3 cuerpos académicos, donde al menos 2 de ellos pertenecen a instituciones de educación superior adscritas al PRODEP, el tercero puede ser externo, pero debe reunir las características de un cuerpo académico consolidado. De acuerdo con el programa los Cuerpos Académicos consolidados (CAC) y a los Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) participantes en el Programa, podrán establecer o reforzar vínculos con cuerpos académicos consolidados o en consolidación del país o con grupos equivalentes del extranjero que cuenten con probada experiencia, con el fin de resolver problemáticas específicas de estudio, a nivel teórico o práctico a través de redes temáticas de generación de conocimiento, investigación aplicada y desarrollo tecnológico o en lengua, cultura y desarrollo. (p. 84)

En la escuela normal federal los cuerpos académicos no se vinculan con ninguna red; en el caso de normal estatal, éstos como están en formación se vinculan con 9 redes de investigación que no están registradas en el PRODEP (Información básica BINE, 2016).

### **Movilidad e intercambio de docentes**

Tanto en la escuela federal como en la estatal no existe un programa de movilidad docente e intercambio de profesores, ya sea entre diferentes sedes de la propia institución o con instituciones nacionales e internacionales, pero en ambas algunos docentes han realizado estancias en el extranjero a partir de ser beneficiados con la beca Proyecta 100,000 que es un programa cuya finalidad consiste en impulsar la movilidad de docentes ofreciendo la oportunidad de adquirir competencias globales como el conocimiento y dominio del idioma inglés como segunda lengua a través de cursos intensivos en centros certificados y pertenecientes a una institución de educación superior de los Estados Unidos de América. (Convocatoria, 2016). En la escuela normal federal 3 docentes y en la estatal 4 catedráticos se capacitaron en centros educativos como: Radford University, Wisconsin Whitewater y Marshal University.

En la institución estatal un profesor obtuvo una beca del Programa de Capacitación Académica de Estudiantes y Profesores de escuelas Normales Públicas en España, 2015, para que realicen estudios de práctica docente y disciplinas de áreas educativas en universidades españolas. (convocatoria, 2015). La capacitación se llevó a cabo en: la Universidad de Murcia, la Universidad de Castilla La Mancha, Campus Cuenca y la Universidad de Málaga. La escuela normal privada no cuenta con un programa de movilidad para docentes.

### **Certificación en otra lengua y en Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)**

En relación a la certificación en el dominio en otra lengua, ninguno de los docentes de la escuela normal federal ha adquirido el certificado en otro idioma, aunque ya se están implementado acciones para este tipo de capacitaciones. En la institución educativa estatal hay 9 docentes certificados, 7 en inglés y 2 en francés. En la normal de sostenimiento privado un docente está certificado en inglés.

Tabla 2.

*Número de docentes certificados en otra lengua por escuela normal según tipo de sostenimiento*

Idioma	Escuela normal por sostenimiento		
	Federal	Estatal	Privada
<b>Inglés</b>	/	7	1
<b>Francés</b>	/	2	/

Nota: Elaboración propia con datos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN 2016-2017) del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" y del Instituto Jaime Torres Bodet; Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2017) del Colegio Miguel Hidalgo.

En la normal estatal cuenta con 48 docentes certificados en TIC, de los cuales uno está certificado en Microsoft, uno en ISTE100 y CERTIPORT en el uso de las nuevas tecnologías en educación y 46 profesores la obtuvieron en competencias digitales en el Centro de Enseñanza LANIA. Tanto en la escuela normal federal como en la privada no hay catedráticos certificados en TIC.

## Productividad académica: docencia e investigación

### *Tiempo de dedicación a la docencia*

El tiempo de dedicación a la docencia se considera un aproximado al tipo de contratación, de los 320 docentes que conforman la población de las 3 escuelas normales se distribuye de la siguiente manera, como se observa en la tabla 6.

Tabla 3.

*Número de docentes por escuela normal, tiempo de dedicación a la docencia según tipo de sostenimiento*

Tiempo de dedicación	Escuela normal por sostenimiento		
	Federal	Estatal	Privada
<b>Tiempo completo (40 horas)</b>	22	114	/
<b>Tres cuartos de tiempo (30 horas)</b>	9	23	/
<b>Medio tiempo (20 horas)</b>	5	36	/
<b>Por horas</b>	8	90	13
<b>Total</b>	44	263	13

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Listado de Formas de contratación y Niveles de estudio por Docente. Ciclo escolar 2016-2017. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", Instituto Jaime Torres Bodet y Colegio Miguel Hidalgo.

Los docentes adscritos a la normal privada enfrentan condiciones laborales más difíciles, pues todos (13) están contratados por horas por lo que el tiempo de dedicación a la docencia presenta características complejas para la gestión de la institución.

En las normales públicas (federal y estatal) 42.5% de los docentes cuenta con un contrato de tiempo completo, 10% con uno de tres cuartos de tiempo y 12.8% de medio tiempo. No obstante, un alto porcentaje tiene un tiempo de dedicación a la docencia por horas (34.7%), lo cual limita sus posibilidades de participar en actividades colegiadas en las instituciones donde prestan sus servicios.

### **Programa de tutoría**

La escuela normal de origen federal cuenta con un programa de tutoría para los estudiantes con el propósito de brindarles un acompañamiento en sus prácticas profesionales, así como, para fortalecer su perfil de egreso, con el objetivo primordial de disminuir los índices de reprobación y deserción, así como, mejorar la eficiencia terminal de los mismos, el acompañamiento se realiza con un tutor por grupo los tres primeros años de la licenciatura, participando 12 Docentes.

La institución de sostenimiento estatal posee un Programa Institucional de Tutoría (PIT) que proporciona el acompañamiento bajo tres modalidades: atención individual, pequeños grupos y grupal canalizando a los alumnos que requieran instancias especializadas externas. Participan un total de 58 docentes. El programa se relaciona con el Programa Institucional de Trayectoria Escolar (PITE), el Departamento de Psicopedagogía y la asesoría académica. En la escuela normal privada no existe un programa de tutoría en donde participen profesores, pues su contratación es exclusivamente para actividades de docencia.

### **Asesoría académica de 7° y 8° semestres**

Todas las escuelas normales públicas y privadas deben realizar la asesoría académica en el último año de la licenciatura (7° y 8° semestres), el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 destina los dos últimos semestres de la formación inicial de los futuros maestros a la realización de tres tipos de actividades: a) el trabajo docente con un grupo de alumnos de educación básica, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de

experiencias obtenidas en la escuela de educación básica, y c) la elaboración del documento recepcional. (Lineamientos, 2010)

El papel del asesor aparece en el acompañamiento y desarrollo de las actividades antes mencionadas que constituyen para los estudiantes normalistas, una oportunidad para poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido a lo largo de su formación inicial y les permitan valorar críticamente sus logros y deficiencias, elaborar estrategias para el mejoramiento continuo de su desempeño en la práctica intensiva y perfeccionar sus competencias profesionales. En las 3 escuelas normales participaron docentes en esta asesoría académica, en la de origen federal 13, en la estatal 60 y en la privada 3.

### **Seguimiento a egresados**

La institución educativa de origen federal implementó la Comisión Institucional de Seguimiento a Egresados, dentro de los objetivos están: conocer la satisfacción de los egresados, tener un referente sobre el cumplimiento del perfil de egreso y las acciones que en materia de educación continua se les pudieran ofrecer. Dentro de las acciones que se han emprendido se trabaja con una base de datos con información básica de contacto de los egresados y un análisis de los resultados que obtuvieron en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente<sup>1</sup>.

En la escuela normal estatal se desarrolla el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE) integra a un representante de cada programa educativo de licenciatura bajo una coordinación general. El objetivo del PISE es mantener actualizadas las bases de datos, realizando cada año estudios sobre: La calidad en la formación académica de los egresados; la evaluación del grado de satisfacción de los egresados y de los empleadores con el fin de obtener información para el cierre de brechas de calidad en la formación de los futuros docentes. En la escuela normal privada no existe el programa de seguimiento de egresados.

### **Apoyo a estudiantes de nuevo ingreso**

Tanto en la escuela formadora de docentes federal y en la privada, se apoya a los estudiantes de nuevo ingreso con un curso propedéutico de una semana, que aborda temas que le permiten al estudiante conocer la estructura y organización de la institución,



las características académicas y operativas del plan de estudios, en la primera escuela participan 5 catedráticos y en la segunda 3.

La institución educativa estatal a través del Programa Institucional de Tutoría (PIT), tiene como actividad implementar acciones orientadas a identificar necesidades o principales áreas de oportunidad de los estudiantes de nuevo ingreso con un curso de inducción; así como la aplicación de instrumentos para detectar necesidades de tutoría para fortalecer aspectos académicos, vocacionales y personales de los estudiantes, colaboran 48 profesores en esta actividad.

### **Programa de trayectoria escolar**

En las escuelas normales públicas existe el Programa Institucional de Trayectoria Escolar (PITE), que realiza estudios por cohorte generacional, emitiendo fichas de seguimiento de los casos de alumnos que presentan asignaturas no acreditadas en cada periodo de evaluación, remitiendo esta información al Programa Institucional de Tutoría para que realice estrategias de intervención para apoyar el desempeño de los estudiantes, ya sea abordándolos de manera directa a través de alguna de las modalidades de atención, o canalizándolo a una asesoría académica al interior de los programas de licenciatura, al departamento psicopedagógico, instancias externas según lo requiera. En la Escuela Federal esta actividad la coordina un docente y en la escuela estatal participan 7 docentes: uno como coordinador del programa y los demás como representantes en cada uno de los programas educativos.

### **Actividades de investigación**

#### ***Horas dedicadas***

En ambas instituciones de origen público (federal y estatal), los docentes de tiempo completo (40 horas) y de tres cuartos de tiempo (30 horas) y algunos de medio tiempo (20 horas) dedican horas a la investigación en un rango de 3 a 15 horas a la semana, participando en actividades de aplicación de instrumentos para la obtención de información, lectura y revisión de materiales; escritura y publicación de artículos y ponencias (en revistas y memorias) capítulos de libros, etc.; preparación de presentaciones en congresos, foros, encuentros, coloquios estatales, nacionales e

internacionales, reuniones con los miembros y colaboradores en cada uno de los cuerpos académicos.

### **Número de publicaciones**

En las normales públicas no se ha logrado concentrar el total de la publicación, algunos docentes no informan sobre qué, dónde y cuándo presentan sus producciones tanto en congresos como en revistas por lo que a continuación se muestran la mayoría de estas. En la escuela normal privada los docentes no dedican horas a la investigación por lo que no hay publicaciones que se hayan generado en la institución.

### **Presentaciones en congresos**

Las presentaciones en congresos de ambas escuelas formadoras de docentes fluctúan ya sea por falta de información, ya que los autores no reportan que escribieron, cuando y donde asistieron a las presentaciones de sus investigaciones. En la normal privada no se concentra esta información, en estos profesores su tiempo de dedicación está enfocado a la docencia.

### **Pertenencia a los programas para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)**

El PRODEP es un programa federal que tiene como objetivo general “Contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo que eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior”. (PRODEP, 2017). Es hasta el año 2009 cuando las escuelas formadoras de docentes (Escuelas Normales) se incorporaron al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cabe señalar que este programa nació en el año 2006 para todas las instituciones de educación superior. (PROMEP: Informe 4to trimestre, Ejercicio: octubre, noviembre y diciembre 2009). En los años 2010 y 2011 ningún docente de las escuelas normales públicas participó en las convocatorias del PROMEP; a partir del 2012 comenzó a darse el ingreso de la siguiente manera:

Tabla 4.

Número de docentes que han participado en el PRODEP de 2012 a 2017

Escuela normal por sostenimien to	Perfiles deseables						Becas					
	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2017	2016	2015	2014	2013	2012
<b>Federal</b>	15	16	15	8	8	3	/	/	/	/	/	/
<b>Estatal</b>	8	8	7	7	5	3	/	/	1	1	1	/

Nota: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior, cuarto informe trimestral de los años 2012, 2014, 2013, 2014, 2015, 2016 y segundo informe trimestral por PRODEP del año 2017.

En la normal federal del 2016 al 2017 hay una disminución en el número de profesores con perfil deseable debido al cambio de docentes a otras escuelas formadoras de docentes. Se puede apreciar un crecimiento paulatino en los perfiles en ambas instituciones. En cuanto al otorgamiento de becas solo en la escuela estatal se han proporcionado 3.

El Sistema Nacional de Investigadores fue creado Por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2015). De las 3 escuelas normales en estudio, sólo en la escuela federal existe un docente con nivel I.

Por todo lo anteriormente expuesto en las escuelas normales tanto públicas de sostenimiento federal y estatal, así como en las privadas se requieren de profesionales de la educación con un perfil mínimo deseable (Profesores Tiempo Completo con grado de Maestría en el campo educativo en el cual se desempeñan) o perfil deseable (Profesores Tiempo Completo con grado de Doctor en el campo educativo en el cual se desempeñan) como lo señala el Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

También se necesita fortalecer la formación y consolidación de más cuerpos académicos, de tal forma que se integren las funciones académicas de docencia, investigación y difusión de la cultura como actividades cotidianas en las escuelas formadoras de docentes.

La habilitación docente debe favorecerse a través de la gestión directiva de las instituciones educativas con la inscripción a posgrado que pertenezcan al Padrón Nacional de Posgrados (PNP), financiamiento para diplomados, apoyo la adquisición de material bibliográfico y equipo de cómputo para titulación (licenciatura y maestría) de docentes y directivos en condición de comodato (una vez concluido el proceso, los materiales deberán ser devueltos a la institución).

Implementar acciones para que se certifiquen directivos y más docentes, considerando la relevancia de una segunda lengua (inglés, francés, alemán, indígenas, etc.) y la certificación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que se requieren implementar como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

## Conclusión

El momento por el que pasa nuestro país, hace del campo educativo un espacio bastante vulnerable, los esquemas de competencia y el manejo de indicadores en un mundo globalizado obliga a todas las instituciones de educación superior a no bajar la guardia en ese camino tortuoso hacia la calidad educativa, de manera específica, las escuelas normales en México atraviesan por una coyuntura bastante compleja los ojos de diversos sectores están puestos en ella, por lo tanto están obligadas a dar buenos resultados, experimentan una reingeniería educativa en todas sus áreas.

La situación de las escuelas normales es complicada han sido invitadas a la fiesta de la educación superior muy tarde y por lo tanto entraron por la puerta de atrás y con varias desventajas es decir si van al banquete, pero ya no hay cubiertos y sin vestido de gala es difícil permanecer en el salón en donde las universidades bailan más cómodos y con trajes nuevos, por lo tanto, toca a los docentes normalistas ahora vestidos de investigadores comer en la cocina y ver el evento desde lejos.

Y es que esta dinámica en la que la han metido (Perfiles PRODEP, Cuerpos Académicos, Publicaciones, Gestión, Sistema Nacional de Investigadores) los agarro sin salvavidas la oleada de las políticas neoliberales los alcanzo y hoy sufren las consecuencias y aun así han hecho un gran esfuerzo para entrar en estos procesos, en

la cual las universidades les llevan gran ventaja en muchos sentidos.(Tiempos completos, infraestructura, preparación académica, incentivos, becas etc..) sus condiciones laborales en la mayoría de las veces no les permiten hacer el trabajo académico requerido no porque no quieran o no puedan sino porque las condiciones laborales no lo permiten ,la política educativa las ha metido en un terrible remolino donde sobrevivir es el primer paso y en el caso de las normales privadas su futuro ya no es incierto prácticamente están extinguiéndose sus condiciones no permiten los tiempos completos y con esto prácticamente se ahogan , no pueden participar en las oportunidades que el sector publico ofrece a sus trabajadores en el ámbito educativo, los profesor@s son hora clase, la infraestructura es mínima para desarrollar investigación en fin no se puede pedir peras al olmo.

No omitimos mencionar que además de lo ya señalado hay grupos empresariales (Mexicanos Primero y Televisa) que han denostado la figura magisterial y lo peor es que la sociedad mexicana les ha comprado su discurso y esto se ha reflejado en una bajísima matrícula en los últimos años, lo que ha puesto en jaque a estas instituciones formadoras de docentes. con expectación esperamos el nuevo modelo educativo y el programa de transformación de las escuelas normales que ha anunciado con bombo y platillo la administración del Presidente Peña Nieto, el negrito en el arroz es que el tiempo se acabó y para cuando este entre en funciones, tendremos en México nuevo presidente ,y entonces el rumbo educativo puede cambiar de dirección y esto es lo que ha pasado por décadas en el país se reinventa la política educativa cada 6 años ,y entonces pareciese que es el es el magisterio el culpable del desastre educativo del país y recordemos, la burra no era arisca los palos la hicieron.

## Referencias

- Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" [BINE], (2016). *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal: Anexo 1. Información básica de la calidad educativa y de gestión*. Puebla, Puebla.
- Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" [BINE], (2016). *Listado de Formas de contratación y Niveles de estudio por Docente. Ciclo escolar 2016-2017*. Puebla, Puebla.
- Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" [BINE], (2015-2030). *Plan de desarrollo institucional*. Puebla, Puebla.
- Cantú, M. Y. y Martínez, N.H. (2006). "La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-cantu.html>
- Colegio Miguel Hidalgo. *Listado de Formas de contratación y Niveles de estudio por Docente. Ciclo escolar 2016-2017*. Puebla, Puebla
- Colegio Miguel Hidalgo (2015). *Plan de desarrollo institucional*. Puebla, Puebla
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. (2015). *Sistema Nacional de Investigadores*. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- Instituto Jaime Torres Bodet [IJTB], (2016). *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal: Anexo 1. Información básica de la calidad educativa y de gestión*. Puebla, Puebla.
- Instituto Jaime Torres Bodet [IJTB], (2016). *Listado de Formas de contratación y Niveles de estudio por Docente. Ciclo escolar 2016-2017*. Puebla, Puebla.
- Instituto Jaime Torres Bodet [IJTB], (2015). *Plan de desarrollo institucional*. Puebla, Puebla.
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias pedagógicas* 25 (). Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164831.pdf>
- Sanchez Pérez, Hídalga (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México* (Tesis Maestría). Universidad Iberoamericana. Recuperado en <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>

SEP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015). Programa para el Desarrollo Profesional Docente [PRODEP]. *Informe 4to. Trimestre.* Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>

SEP (miércoles 27 de diciembre de 2017). Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017. *Diario Oficial de la Federación.* Novena sección, 1-154. Recuperado de [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas\\_2017.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_2017.pdf)

---

<sup>i</sup> Es un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.

# EMOCIONES Y AUTOESTIMA. UNA EXPERIENCIA EN LA EIB

Alma Guadalupe Góngora Magaña  
almagongoraa@gmail.com  
Georgina del Carmen Cámara Gutiérrez  
chptgina@yahoo.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar  
Geovany Jesús Cruz Góngora  
geovany.gongora@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de Yucatán

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como propósito, analizar cómo se expresan las emociones y la autoestima en los jóvenes maya-hablantes, como resultado de participar en un taller motivacional, al ingresar como alumnos en la Escuela Normal de Educación Preescolar (en adelante ENEP). Esta ponencia representa el avance de un estudio más amplio titulado "La influencia de la autoestima en el desempeño escolar de los estudiantes maya-hablantes de Yucatán". El diseño de la investigación se fundamenta en un estudio descriptivo de tipo cuasi experimental con pre-post tratamiento, con un grupo. En el estudio se parte de la hipótesis de que los estudiantes que mejoran su autoestima a partir de un curso-taller motivacional, mejorarán su desempeño escolar. Para medir los resultados del taller, se utilizó como instrumento, la adecuación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, el cual se aplicó a 33 estudiantes de nuevo ingreso. Los resultados señalan que, los estudiantes maya-hablantes que tomaron el taller motivacional mejoraron de manera temporal su autoestima y con ello lograron fortalecer sus relaciones sociales.

## Palabras clave

Emociones, autoestima, autoconcepto, estudiante maya-hablante, relaciones sociales.

## Introducción

El propósito del presente trabajo es dar a conocer cómo se expresan las emociones y la autoestima en los jóvenes maya-hablantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), de la ciudad de Mérida, Yucatán.

La LEPIB, es una carrera destinada a formar a los jóvenes maya-hablantes como docentes de educación preescolar para el ámbito indígena. En un principio, para acceder a ella los aspirantes debían presentar un examen oral y otro escrito en los que hicieran evidente su dominio de la lengua maya, aunado a esto, como requisito de ingreso, también presentaban el EXANI II que proporciona el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación Educativa). Sin embargo, se ha notado en los últimos cursos escolares que, para cubrir la



matrícula se ha dado mayor peso al EXANI II, lo que ha permitido el acceso de los alumnos que cuentan con distintos niveles de bilingüismo.

El trabajo que aquí se presenta, está organizado en tres apartados: En el primero se plantea la problemática que da origen a la presente investigación. En el segundo apartado se presenta la fundamentación teórica que da cuenta de las principales perspectivas en torno a la autoestima y las emociones. En el tercer apartado, se traza el diseño metodológico y los objetivos que rigen la presente investigación, así como los instrumentos de recolección de datos. En el cuarto apartado se presentan el desarrollo y discusión. Por último, el quinto apartado comprende los resultados y las conclusiones.

### Planteamiento del problema.

Una de las problemáticas que motivó la presente investigación, es la inseguridad que presentan los alumnos para participar en las actividades escolares, porque en la opinión de los docentes que laboran en la ENEP, se ha escuchado de manera constante, tanto en las reuniones de academia como en pláticas informales, que resulta necesario fortalecer la participación activa de los alumnos en clase y con ello la expresión de opiniones e ideas, así como su integración a todas las actividades que se requieren para su formación como docentes. De igual manera, esta situación se ha observado en las sesiones de tutorías, donde la mayoría de los alumnos ha manifestado su interés para que se aborde el tema de la autoestima durante su formación, porque reconocen su falta de seguridad para participar de manera verbal en las actividades escolares, lo cual también afecta la práctica profesional, porque aunque sienten que cuentan con las herramientas necesarias, no son capaces de desenvolverse con las habilidades que se requieren para trabajar con niños preescolares.

Para atender esta problemática, se realizó un estudio con el fin de fortalecer y estimular la autoestima del grupo seleccionado a través de un taller motivacional. La finalidad del estudio era conocer: ¿Cuál sería el resultado de implementar un taller motivacional para fortalecer la autoestima y la expresión de las emociones en los alumnos maya-hablantes? A partir de la problemática planteada, se contemplaron algunas cuestiones: ¿Cuál es la situación de la autoestima en los jóvenes mayahablantes al ingresar a la ENEP?, ¿Cómo se manifiesta después de la implementación del taller motivacional? Y ¿Cómo evoluciona con el paso del tiempo?

Para dar respuesta a estas cuestiones se combinó la experiencia académica y profesional de un equipo de docentes con la revisión teórica del tema, de tal forma que permitió diseñar e implementar un taller motivacional para fortalecer la expresión de emociones y la autoestima de los alumnos; en él se trató de abordar los conceptos y las dimensiones que se consideraron de mayor relevancia para un estudio de este tipo.

En la presente investigación, la autoestima, se entiende como el sentimiento que condiciona la seguridad que debe poseer el futuro docente para que se sienta capaz de enfrentar los retos y los contratiempos que se le presentan inesperadamente; en cualquier ámbito de la vida, pero en especial en el ámbito académico, porque “cuando un alumno se siente cómodo y seguro es capaz de aprender los contenidos curriculares que le interesan en menos tiempo, con menos esfuerzo y de una forma mucho más completa y efectiva” (Voli, 1997, p 21).

### Marco teórico

La temática de la autoestima está profusamente abordada tanto en la literatura científica como en los medios de comunicación masivos, e incluso en nuestro lenguaje cotidiano. Se refleja, principalmente, en las relaciones sociales que establece el individuo en su trabajo, en la escuela o en cualquier ámbito en el que se desenvuelva. También determina las posibilidades que se tienen para progresar en la vida. En este sentido, se ha comprobado que tener una autoestima alta permite el manejo adecuado de las emociones. De igual forma, y esto es lo más importante, permite mejorar la interacción social y a su vez el rendimiento académico, (Voli, 1997).

La revisión teórica permitió distinguir dos perspectivas para abordar la autoestima, es decir, a través de un constructo unidimensional o multidimensional. La primera perspectiva es considerada como clásica y se basa principalmente en la posición de Rosenberg (Vázquez, et al., 2004). La otra perspectiva distingue varias dimensiones del individuo como persona y una clara influencia en las habilidades sociales. Esta última consideración, se tomó como base para clasificar la autoestima de los alumnos del grupo de estudio, en las cuatro dimensiones del desarrollo integral del individuo: emocional, cognitivo, físico y social, pero como la presente ponencia sólo representa un avance de la investigación, para este caso, sólo se consideró el análisis de la dimensión social.

Desde la perspectiva psicológica de Lang (1968) los procesos emocionales también se pueden clasificar como una experiencia multidimensional, pero a través de tres sistemas

de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo, de acuerdo al planteamiento tridimensional de la ansiedad (citado en Chóliz, 2005). En este sentido, las emociones surgen como reacciones ante sucesos importantes, generando sentimientos y estados motivacionales que activan al cuerpo para la acción. Sirven como un indicador continuo que señala que tan bien o mal se está adaptando el individuo a su ambiente.

Son sucesos que involucran: sentimientos (experiencia subjetiva, conciencia fenomenológica y cognición), estimulación corporal (activación fisiológica, preparación corporal para la acción y respuesta motora), sentido de intención (estado motivacional, aspecto funcional) y social expresivo (comunicación social, expresión facial y vocación (Reeve, 2010)

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales (citado en Chóliz, 2005). La primera se refiere a preparar al individuo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta. La segunda, menciona que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas. Así, la expresión de las emociones permite a los maestros predecir el comportamiento de sus alumnos. La tercera se refleja en la intensidad con la que se activa la conducta del alumno para alcanzar sus metas.

Izard (1989), destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Por último, la emoción energiza la conducta motivada (citado en Chóliz, 2005).

Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que todas las dimensiones de la emoción son de gran importancia, porque funcionan como mecanismo para que el alumno canalice sus energías y conducta para realizar las actividades escolares y cumplir de manera eficaz la tarea encomendada

Por otra parte, algunos autores destacan la importancia del control de las emociones, como el principal indicador de la autoestima. Su resultado oscila entre lo muy negativo y lo muy positivo (Baron y Byrne, 2005). Otros, dan relevancia a la autoevaluación, porque aseguran que la autoestima es parte de la dimensión afectiva y evaluativa del autoconcepto (Musito, Román y García, 1998), pero en general, ambos coinciden en que la valoración se expresa mediante el concepto que uno tiene de sí mismo, según las

cualidades subjetivas y valorativas. Todo ello, conduce a pensar que para el análisis de la valoración que hacen de sí mismos los alumnos de LEPIB, se requiere tomar en cuenta la fuerte influencia de las emociones, es decir, cómo se sienten y conciben ante los demás. Es importante destacar el papel que desempeñan las emociones en los alumnos, porque se considera que favorecen una autoestima alta y con ello la capacidad para interactuar sin temor con todos sus compañeros y el maestro.

Para Rodríguez (1996) y Branden (2002), las principales características que se presentan en el estudio de los niveles de autoestima, son las siguientes:

El individuo con autoestima alta: Tiene confianza, seguridad y en general, se siente bien consigo mismo, Por ello, es tolerante para consigo y los demás; demuestra estabilidad emocional; establece relaciones interpersonales fluidas y espontáneas; muestra curiosidad por las cosas y los acontecimientos de interés; basa su estima en sus logros internos, ya que se siente capaz y valioso; los logros le sirven de incentivo, pues tiene una orientación activa hacia la vida; disfruta las tareas que lleva a cabo, aunque los resultados no sean lo suficientemente óptimos, porque se sabe consciente del empeño y esfuerzo con el que las ha realizado; al conseguir lo propuesto se siente satisfecho y, si no lo logra, analizará los pormenores del fallo, bajando si es necesario el nivel de los objetivos; si algo no le sale bien procura esforzarse más hasta agotar las posibles alternativas, ya que se siente apto para lograrlo.

El individuo con autoestima media: presenta resultados semejantes a los de autoestima alta en muchos aspectos, en especial, porque acepta críticas, pero suele depender de la aceptación social, lo que hace que se sienta más inseguro que los de autoestima alta. Titubea entre sentirse apto o no, por tanto, muchas veces se contiene cuando ha de pasar a la acción. Se caracteriza principalmente, porque su creatividad y originalidad en las tareas son mayores que las de los sujetos de autoestima baja, aunque se mantiene en un mismo estado, no experimenta cambios y se mantiene inflexible.

El individuo con autoestima baja: no se siente satisfecho ni contento consigo mismo, sus sentimientos son de culpa y hay una clara tendencia al reproche; se siente indefenso y débil, lo que puede dar lugar a la ansiedad y angustia; busca ser admirado y querido, con ese propósito trata de equilibrar de alguna manera sus sentimientos de inferioridad, exhibe valores potenciados desligándolos de la realidad experimentada; se siente solo y dependiente de la compañía, afecto y beneplácito de los demás; duda de sus juicios y criterios por el hecho de venir de sí, pues se siente desacertado como persona; procura

evitar responsabilidades, para las que no encuentra la fuerza o la motivación suficiente; si algo no le sale bien, lo abandona fácilmente, pues no se cree capaz de conseguirlo, se percibe como inepto para la vida; sus logros lo remontan momentáneamente, pero no le sirve de motivación permanente; lo novedoso, aunque le interese, suele evitarlo por temor al fracaso; su creatividad es contenida y sus trabajos menos originales, sus dibujos son pequeños o muy grandes, débiles, rígidos y estereotipados.

Por lo tanto, que un futuro docente tenga autoestima alta no significa que todo lo haga bien, no se trata de una persona perfecta, lo importante es que sienta bien emocionalmente y pueda conducirse de manera eficaz ante los retos que se le presenten en la formación docente.

## Metodología

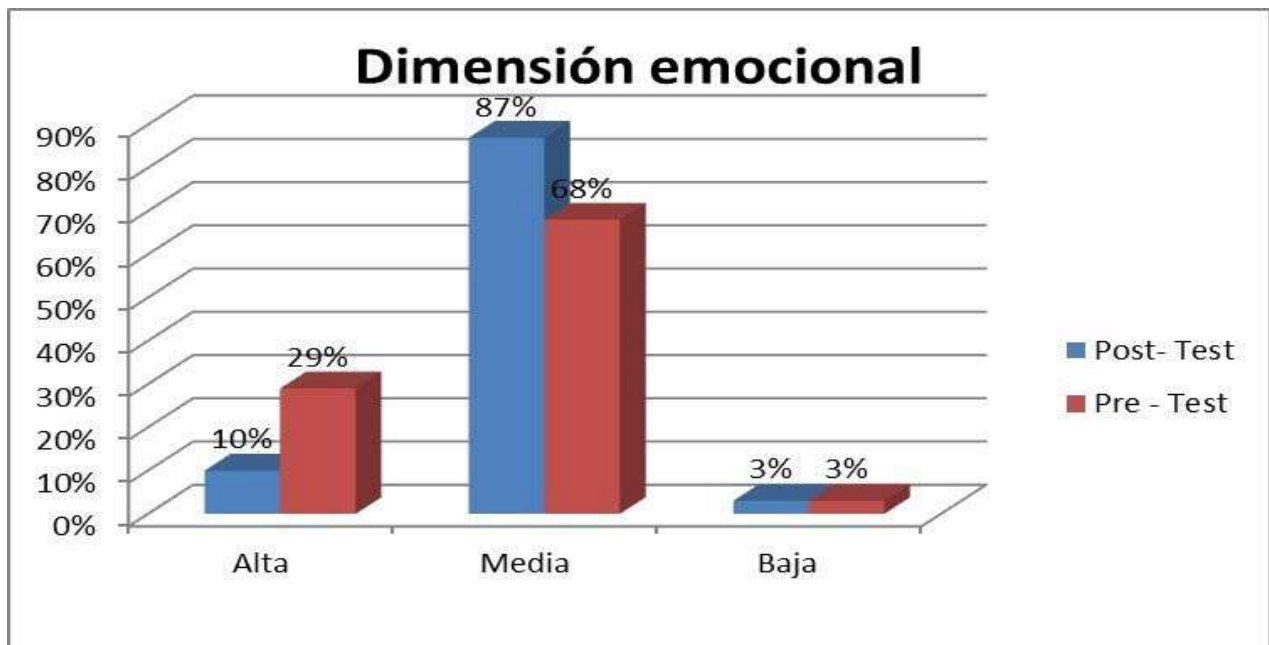
Para determinar el nivel de autoestima de los estudiantes maya-hablantes que ingresaron a la ENEP en el periodo escolar 2014-2015, se realizó una investigación que consistió en un estudio cuasi experimental con tratamiento, cuyo propósito fue contribuir al desarrollo de la autoestima en los estudiantes maya-hablantes de la ENEP de Mérida, Yucatán. El tratamiento consistió en un taller motivacional para fortalecer su seguridad, y con ello, el desarrollo de sus emociones para superar sus dificultades personales y académicas.

El instrumento que se utilizó como pre-test y pos-test fue la adecuación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, quedando de la siguiente manera: se dividió en dos apartados, el primero contemplaba los datos generales y el segundo se integró por 4 dimensiones: emocional (con 18 reactivos), social (25), cognitiva (13), física (4), los cuales deberían ser respondidos de acuerdo al nivel con el que los alumnos se identificaran con los indicadores: totalmente, mucho, poco, o nada.

## Desarrollo y Discusión

En el análisis de los resultados se presenta únicamente la dimensión emocional, porque representa un avance de la investigación realizada con un grupo de 33 alumnos de la LEPIB. Se trata de una muestra seleccionada por conveniencia, cuyas edades oscilan entre 18 y 21 años de edad, siendo la mayoría mujeres solteras (93%) y un varón, también soltero (0.3%). Cabe agregar que, aunque la mayoría proviene de las comunidades indígenas, algunos hubieran preferido estar en la licenciatura general.

Figura 1 Dimensión emocional de los alumnos de la LEPIB



Elaboración propia.

En la dimensión emocional se hace evidente que el 19% de los alumnos logró un puntaje que les permitió transitar del nivel medio al nivel alto, porque la autoestima alta pasó de un 10% a un 29% , pero el 3% permaneció en el nivel bajo, es decir no eran capaces de controlar sus emociones de manera positiva, (Baron y Byrne, 2005).

A continuación, se presenta cada uno de los items que conforman la dimensión emocional organizados en pares a través de tablas, cómo se muestra en los siguientes párrafos.

Tabla 1 Resultados del Item 1 y del Item 2

Niveles	Paso mucho tiempo soñando despierto		A menudo deseo ser otra persona	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	14	10	9	6
<b>N</b>	4	10	15	15
<b>P</b>	14	7	8	12
<b>T</b>	1	6	1	0
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 1 se puede observar que, antes del taller, el mismo número de alumnos que se identificaban como soñadores en el ítem 1 se consideraban un poco escépticos en el ítem 2. Además muy pocos se identificaban como nada soñadores y sólo uno se consideraba totalmente escéptico. Después del taller el número de alumnos que se consideraban soñadores aumentó a 6, pero los que se consideraban nada soñadores también aumentaron de 4 a 10.

En el segundo ítem los alumnos que se identificaban mucho con desear ser como otra persona disminuyeron en 3 unidades después del taller y los que se identificaban poco con esta idea aumentaron, podemos deducir que el puntaje que disminuyó en el nivel mucho y totalmente aumentó en el nivel poco, pero lo interesante es que en el nivel de nada permaneció igual. Lo que nos permite inferir que después del taller aumentó la aceptación que los alumnos tienen de ellos mismos.

**Tabla 2 Resultados del Ítem 3 y del Ítem 4**

Niveles	Soy seguro de mí mismo		Siempre hago lo correcto	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	10	19	12	11
<b>P</b>	14	3	18	6
<b>T</b>	9	12	3	16
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 2 se puede observar que el número de alumnos disminuyó en el nivel poco, pero aumentó en los niveles mucho y totalmente. En cuanto al ítem siempre hago lo correcto aumentó de manera considerable en totalmente y disminuyó en mucho y poco. Con estos resultados es posible inferir que en los alumnos aumentó su seguridad para hacer las cosas.

Tabla 3 Resultados del Item 5 y del Item 6

Niveles	Me siento orgulloso de mi trabajo en la escuela		Puedo cumplir con mis responsabilidades	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	16	15	14	13
<b>P</b>	4	3	1	0
<b>T</b>	13	15	18	20
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 3 se puede observar que el orgullo por el desempeño escolar se fortaleció después del taller, porque aumentó el número de alumnos que se identificaron con el nivel totalmente de acuerdo y disminuyó en los otros niveles. En cuanto al ítem que se relaciona con cumplir con las responsabilidades, los cambios se dieron de manera semejante. Con esto se demuestra que se ha fortalecido la seguridad de los alumnos en el ámbito escolar.

Tabla 4 Resultados del Item 7 y del Item 8

Niveles	A menudo me arrepiento de lo que hago		Soy un fracaso	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	7	3	1	0
<b>N</b>	6	18	25	26
<b>P</b>	19	12	6	7
<b>T</b>	1	0	1	0
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 4 se analizaron dos indicadores negativos y en ambos casos, después del taller, el número de alumnos que se identificaba con los niveles mucho y totalmente disminuyó. De manera complementaria, los alumnos que se identificaban con el nivel



poco o nada aumento de manera importante. Con esto se observa que la seguridad en ellos fue fortalecida, lo que significa que se sentían mejor con ellos mismos.

**Tabla 5 Resultados del Item 9 y del Item 10**

Niveles	Mis padres toman muy en cuenta mis sentimientos		Inspiro confianza a los demás	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	9	5	21	18
<b>P</b>	13	6	6	3
<b>T</b>	11	22	6	12
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 5 se analizó primero, como perciben los alumnos que sus padres toman en cuenta sus sentimientos, los resultados permiten ver que después del taller los niveles poco y mucho disminuyeron de manera considerable y aumentaron en totalmente. Asimismo, en el ítem relacionado con la forma en que perciben la confianza que inspiran a los demás también disminuyó en el nivel mucho y poco para aumentar en totalmente.

**Tabla 6 Resultados del Item 11 y del Item 12**

Niveles	Nunca estoy triste		Me siento feliz	
	Primer test	segundo test	Primer test	segundo test
<b>M</b>	5	8	16	20
<b>P</b>	26	12	5	0
<b>T</b>	2	13	12	13
<b>Total</b>	33	33	33	33

En la tabla 6 se analizaron dos indicadores muy relacionados, en el primero el número de alumnos que declara nunca estar triste aumentó de manera considerable en los niveles totalmente y mucho. En el otro indicador sucedió algo parecido, pero lo más interesante

es que ningún alumno se encontraba en el nivel poco. Lo que conduce a pensar en la posibilidad de un mejor control emocional.

## Conclusiones

Los resultados del taller de motivación, resultaron significativos para los alumnos, porque se puede apreciar que casi la quinta parte de los alumnos que tenían un nivel medio en la autoestima lograron transitar al nivel alto. De igual forma, se observa que son muchos los factores que afectan la autoestima y que algunos alumnos requieren de un proceso más largo y de mayor dedicación, como se puede observar en el caso de los alumnos que permanecieron en el nivel medio y de los que permanecieron en el nivel bajo.

En el presente estudio se considera que, un tratamiento que implique dedicación y paciencia para atender las necesidades específicas de los alumnos tiene un impacto positivo en su seguridad emocional. Sin embargo, la experiencia de trabajar con alumnos indígenas, permite afirmar que el control de las emociones es tan frágil que requiere de trabajo y dedicación constante. Esto debido a que una vez aplicado el post-test se observó que en algunos casos se mejoró en la expresión de emociones, pero en otros se hizo evidente que se requería de más tiempo y dedicación para que los alumnos lograran transitar a niveles superiores de control emocional.

Las evidencias anteriores permiten concluir que, el desarrollo de la autoestima demanda el compromiso de toda la comunidad educativa. Asimismo, que se requiere incorporar su estudio en el trabajo colegiado que se realiza con los docentes que tienen a su cargo el grupo de estudio, para que se comprometan a realizar actividades relacionadas con la valoración positiva de sus alumnos, pero sobre todo para que sean conscientes del impacto que tienen en la salud emocional de sus alumnos. Es importante que se reconozca al profesor como la pieza clave para el desarrollo emocional de los alumnos y que desde su formación inicial sea apoyado, reforzado y preparado para desempeñar, adecuadamente, su doble papel: como alumno y como aprendiz de docente.

Una de las fortalezas de este trabajo, es que se demostró que el joven maya-hablante que proviene de comunidades rurales y demuestra timidez e inseguridad en su forma de actuar en el salón de clase, puede ir superando esta situación si se le brinda las herramientas necesarias.

Por lo tanto, se propone que la forma de ver e interpretar esta situación se modifique desde la base. No se trata de añadir más contenidos o más tareas a los ya sobrecargados

programas del profesorado, sino de hacer la praxis de la enseñanza una tarea más sencilla, más afectiva y motivadora, creando para el profesor y para el alumno una dinámica de trabajo que los conduzca a un nivel autorrealizante, entendido como el nivel en el que las emociones se compaginan para conducir al alumno al logro de sus objetivos. En consecuencia, también se propone, que las personas que decidan los cambios en los currículos, sean profesionales de la educación y que hayan llevado a cabo una labor interna de autodesarrollo personal y profesional como docentes en el salón de clases.

## Referencias

- Baron Robert., y Byrne Doon, (2005). Psicología social. (10ª ed.) Madrid, Pearson- Pretency Hall.
- Branden, Nathaniel, (2002). Cómo mejorar su autoestima, México, Paidós.
- Chóliz, Mariano (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional, España, Universidad de Valencia
- Góngora A, Cámara G y Cruz G. (2018). "Emociones y autoestima. Una experiencia en la EIB". En memorias del 2º Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México
- Musito Gonzalo, Román José María y García Enrique (2000). La potenciación de la autoestima en la escuela. España, Paidós.
- Reeve Johnmarshall, (2010). Motivación y emoción, México, Mc Graw Hill
- Rodríguez, Adhámína del Carmen., (1996). Autoestima y motivación de logro de los escolares, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Vázquez, Antonio., Jiménez, Rosa, y Vázquez, Raquel., (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. Apuntes de Psicología, pp. 247-225.
- Voli Franco (1997). La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa, en Autoestima para padres. Manual de reflexión y Acción Educativa, Madrid, ICA.

# **EVALUACIÓN, UN DESAFÍO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE LA BENV.**

Alejandro Edder Verdejo Servín  
Sandra Verónica Melo Rodríguez  
Víctor Hugo Meza Cruz  
caprof.formadoresbenv@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

## **RESUMEN**

El término evaluación, en la actualidad, es uno de los conceptos clave dentro del ámbito educativo esto se debe a que existe una mayor conciencia sobre lo que involucra, lo podemos observar y analizar desde los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje, la práctica docente, y hasta la funcionalidad del currículo, por medio del logro de los objetivos trazados y planteados. Dada la relevancia del concepto y la amplitud con que pueden ser abordados los tópicos, el presente trabajo es fruto de una encuesta aplicada a los alumnos de las cinco licenciaturas que se ofertan en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, en donde se analizan reactivos de manera cuantitativa, acerca de la tipología de evaluación, su uso y aplicación dentro de la formación inicial de los estudiantes.

## **Palabras clave**

Evaluación, formación inicial, enseñanza-aprendizaje, estudiantes, conocimiento, concepción.

## **Hacia una concepción del término**

Sin duda alguna el concepto evaluación no es reciente, e involucra un sinnúmero de elementos, pero sobre todo enfoques, de acuerdo con lo que se pretende, para qué y con qué; históricamente se ha utilizado como formas de control individual y social.

De acuerdo con Rosales (2014) la evaluación se desarrolla como un instrumento ideal de selección y control, y es a partir del siglo pasado que se toma como una actividad técnica, en la cual se pretende valorar el nivel de conocimiento de los alumnos después de “haberles enseñado”.

La evaluación como tal, se desarrolla en el siglo XX, dentro de la psicología experimental y es concebida como una actividad sistemática integrada dentro del ámbito educativo. Fue introducido en 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por profesores, con el fin de adaptar el proceso didáctico a los progresos y

necesidades de aprendizaje en los alumnos. Tiene como finalidad proporcionar la mayor cantidad de información, para de esa forma mejorarlo mediante la modificación de objetivos, revisión crítica de planes, programas, métodos y recursos.

#### Rol de la evaluación dentro de la educación

La evaluación de acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se ha convertido en un instrumento indispensable para el desarrollo de los sistemas educativos, pues el sentido de dicho proceso es identificar qué se hace y valorar los resultados, para con ello poder identificar cuáles son las adecuaciones que se deben hacer para el logro de los resultados.

Perrenoud (1990, citado por Escudero 2005), señala que el éxito y el fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino es el cómo se entiende y se valora el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos, de aquí la importancia de la evaluación en el ámbito educativo.

Cuando se habla del proceso evaluativo dentro del ámbito educativo de acuerdo con Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999) (citado por Mora 2004) se debe cumplir con ciertos requisitos; función diagnóstica: dar a los docentes y autoridades académicas la orientación y/o guía que permita derivar acciones al mejoramiento de la calidad de la educación, instructiva: para permitir que las personas que participan en el proceso aprendan estrategias de evaluación e incorporen experiencias de aprendizaje. Educativa: pues por la percepción entre pares se debe generar una estrategia para erradicar las insuficiencias en relación con los resultados y el desempeño. Autoformadora, debido a que la persona debe ser capaz de autoevaluar de manera crítica y permanente su desempeño.

Al cumplir con esas fases podemos hablar de que el proceso de evaluación se lleva a cabo de la mejor manera posible.

De acuerdo con Hobarth y García (2014), la evaluación debe desarrollarse mediante un proceso comprensivo sobre el desempeño del alumno, debe ser dinámico, constante, creativo y cooperativo pues supone un acompañamiento permanente por parte del docente.

Stufflebeam y Shinkfield (1995) (citado por Mora 2004), afirman que la evaluación debe ser útil, factible, ética y exacta, pues deberá facilitar información empleando los procedimientos adecuados para la descripción objetiva del progreso de acuerdo a los contextos, defectos o virtudes del alumno.

Entonces, el papel de la evaluación dentro del proceso educativo es permitir al docente identificar las características de cada uno de sus alumnos, por medio del análisis de ciertos elementos, de esa forma él podrá realizar una planeación enfocada en ciertos objetivos, y deberá valorar e identificar el grado y/o nivel de avance a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, para de esa forma poder asignar un nivel de cumplimiento a los propósitos, es decir asignar un valor al logro del desempeño de los alumnos. La evaluación constante y dinámica permitirá al docente realizar las adecuaciones correspondientes para alcanzar las metas propuestas.

Se habla, hasta el momento, de que la evaluación es un proceso el cual incide notablemente -cuando se realice correctamente- en la práctica de los docentes que la implementan. Es posible afirmar que la evaluación retroalimenta a la práctica, y ésta a su vez, corresponde a la primera. Es decir, en una labor de ambivalencia un proceso nutre al otro, y viceversa.

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización (Sacristán, 1998. P.p. 337).

Es entonces, un proceso que nutre significativamente la labor de los docentes, incidiendo así en la intervención de cada profesional. En correspondencia, la práctica contribuirá a la evaluación en la medida en que sea ésta más diversificada.

Una intervención docente que cumpla con diversos tipos, instrumentos y momentos de evaluación considerará en demasía la cantidad de factores que tienen influencia en los resultados académicos de los estudiantes.

### **Relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje**

Marquez (s.f) afirma que la evaluación determina el rumbo de la práctica educativa que se desarrolla dentro del aula. En este mismo sentido Biggs (2006), coincide que la evaluación determina tanto el aprendizaje del estudiante como el currículo no formal. El qué y cómo aprenden los estudiantes depende en gran medida de cómo creen que se les evalúa.

Si consideramos los postulados de Biggs (2006), cuando menciona que la evaluación sucede dos niveles; superficial y profundo, debemos determinar en primer lugar el nivel de compromiso del estudiante dentro de su propio proceso de aprendizaje, para de esa

forma generar un mayor conocimiento (profundo) mediante el desarrollo de estrategias y elementos adecuados que estimulen en el estudiante la curiosidad por aprender, y es aquí donde la retroalimentación del proceso evaluativo cobra importancia.

Para poder lograr una vinculación entre enseñanza-aprendizaje y la evaluación, se deben integrar ciertos elementos como son: los métodos de enseñanza que se utilizan, la interacción que existe entre el docente y el alumno, los procesos de evaluación y de comunicación de los resultados. Al no existir una vinculación entre ellos, se crea un desequilibrio y nos lleva al fracaso dentro de la enseñanza aprendizaje.

#### La evaluación en las Escuelas Normales

Los planes de estudios de Educación Básica 2011, basados en el enfoque por competencias, le demandan al estudiante normalista utilizar un tipo de evaluación dirigida y centrada en el alumno, es decir, evaluar para aprender; una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes (SEP, 2011), evaluar el desarrollo y despliegue de competencias en los alumnos de Educación Básica implica concebir la evaluación como un proceso formativo y continuo, donde lo primordial sea retroalimentar al estudiante, involucrando distintos instrumentos y actores (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) para identificar el logro de avances y aprendizaje de los alumnos.

El “Nuevo Modelo Educativo 2017” para Educación Básica plantea dentro de sus principios pedagógicos que los docentes tienen que considerar a la evaluación como un proceso relacionado a la planeación, que parta de la evaluación diagnóstica y dé información al docente para mejorar los ambientes de aprendizaje.

En los planes de estudios 2012, se propone que los estudiantes normalistas reflexionen en torno a los procesos de evaluación desde una

perspectiva de evaluación alternativa y auténtica, situada en contexto y en el aula misma, se plantea un cambio de fondo en la cultura de la evaluación del aprendizaje, más acorde a los principios del constructivismo y de las innovaciones que pretende introducir el currículo en la educación básica, además de introducir los enfoques de evaluación auténtica centrada en el desempeño, la demostración in situ de competencias, la autoevaluación y coevaluación del aprendizaje (SEP, 2012).



Se busca superar la visión limitada del proceso evaluativo dirigida a un examen, trascender la idea de evaluación como fin (sumativa), y no como medio, verla sólo como un cambio de conductas, el uso limitado de instrumentos en el proceso de enseñanza aprendizaje, concebirla como un medio de control o clasificación, cambiar las prácticas evaluativas centradas sólo en el docente, sin involucrar a los alumnos.

Es entonces necesario, identificar las razones por las cuales los alumnos que se encuentran ya dentro de su formación inicial, detectan áreas de oportunidad en lo que a la evaluación educativa respecta.

Uno de los principales retos que tienen los estudiantes de Escuelas Normales, es tener la claridad de lo que el proceso evaluativo conlleva, además de “romper” con el esquema tradicional de que todo el acto educativo se sintetiza en una calificación. Tendrán que comprender cuál es el papel de la evaluación y deberán utilizarla como un instrumento de retroalimentación dentro del aprendizaje.

Surge la interrogante, ante la inminente reforma a la malla curricular; ¿están las escuelas normales en condiciones para ser reformadas en el plan de estudios (nuevamente), a sabiendas de la escasa población que ha egresado desde la última reforma?

### **De la investigación realizada**

Considerando los retos identificados anteriormente, es prudente analizar cuál es la concepción de los estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana, en cuanto al término evaluación y principalmente, la función dentro de su labor docente, en primer lugar se determinó hacer un muestreo estadístico aleatorio con el 95% de confianza, y un margen de error de 10% para la selección de la muestra por lo que se realizaron 387 encuestas a alumnos inscritos en las cinco licenciaturas que se imparten dentro de la BENV.

Los datos a los que se les da mayor relevancia para este primer estudio son a los elementos cuantitativos que nos brinda el instrumento diseñado, esto con el objetivo de identificar cómo, de acuerdo con las prácticas y el conocimiento que tienen los docentes en formación, influye o repercute dentro de sus prácticas profesionales, el nivel de conocimiento y aplicación tanto del término evaluación, así como de los diferentes tipos e instrumentos para llevar a cabo dicho proceso. Para ello se diseñó un cuestionario conformado por 15 preguntas, de las cuales 5 son abiertas, y 10 cerradas. con el que se trata de identificar lo siguiente:

**Tabla 1. Instrumento Evaluación**

<b>Evaluación</b>	Identificar qué saben, uso que dan, autoevaluación sobre el concepto y aplicación de la evaluación educativa	1, 5, 7,8, 9, 10
<b>Instrumentos de evaluación según su tipo</b>	Diagnóstica Sumativa Formativa	2.1 3.1 4.1
<b>Uso de la evaluación en la práctica profesional</b>	Diagnóstica Sumativa Formativa	2 3 6 4.1

Elaboración propia con base en el instrumento aplicado a estudiantes de la BENV 2017.

### **Concepciones de la evaluación de los estudiantes de la BENV**

Partiendo del análisis de la pregunta qué es la evaluación educativa, se dividen y analizan las respuestas en tres categorías: qué es, cuál es el objetivo, y cuáles son las formas o técnicas que ésta trae consigo.

Donde podemos identificar que los alumnos no llegan a comprender del todo lo que el proceso evaluativo implica, pues elementos fundamentales como la retroalimentación no se reflejan en las respuestas.

En cuanto al uso de los diferentes tipos de evaluación dentro de la práctica profesional los alumnos respondieron lo siguiente:

Tabla 2. Respuestas alumnos BENV ¿Qué es la evaluación educativa?

Tipo de evaluación	Instrumentos
Evaluación Diagnóstica 89.3%	Estilos de aprendizaje Sociograma Observación Lista de cotejo Test de intereses
Sumativa 75%	Rúbrica Rúbrica holística Lista de cotejo Escala estimativa Exámenes Asistencia y participación Organizadores gráficos
Formativa 71.4%	Rúbrica Escala estimativa Rúbrica holística Registro de observación Lista de control Examen Preguntas en plenarios Exposiciones Actividades Ensayos Escritos Bitacoras

Elaboración propia

Con base en la tabla anterior, es posible identificar en un primer momento, que los estudiantes de la BENV en su mayoría implementan una evaluación diagnóstica, misma que sin duda coadyuva a que el punto de partida de la práctica profesional, se lleve a cabo de manera contextualizada y partiendo de los conocimientos con que cuentan los alumnos.

Las respuestas acerca de la tipología de instrumentos para diagnosticar conocimientos, se concentraron en la aplicación y análisis; que ayudan al futuro docente a identificar las características del grupo en el que trabaja, y así diseñar situaciones de aprendizaje acordes a los intereses del estudiantado.

Respecto a la evaluación sumativa, un 71% de los encuestados coincidió en que utiliza diversos tipos de rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas para conocer el nivel de desempeño de los alumnos con base en los aprendizajes esperados que planea favorecer.

En cuanto a la evaluación formativa encontramos mayor dispersión en cuanto a las respuestas, esto debido a la gran diversidad de instrumentos o métodos que se pueden utilizar. Mayormente se obtuvieron respuestas que reconocen la importancia de las rúbricas, listas de cotejo y control, registros de observaciones y bitácoras para valorar el desempeño del estudiante durante las situaciones didácticas.

Lo anterior nos hace concluir que, si bien los estudiantes realizan un diagnóstico, es necesario que éstos reconozcan la importancia de implementar diversos instrumentos de evaluación formativa, dependiendo la información que desean obtener de sus alumnos. Un 71.4% de los encuestados respondió que la utiliza, sin embargo, ¿es suficiente el porcentaje de utilización arrojado por las encuestas para que los docentes en formación realicen una evaluación congruente con el enfoque de Educación Básica? ¿qué está haciendo el resto de estudiantado que no implementa este tipo de evaluación?

## Discusión y conclusiones

En las páginas siguientes se muestran algunas tablas que agrupan conclusiones y hallazgos que se pueden extraer de cada una de ellas.

		Frecuencia	Porcentaje
Licenciaturas	PRIMARIA	51	13.2
	PREESCOLAR	97	25.1
	TELESECUNDARIA	87	22.5
	ESPECIAL	62	16.0
	FÍSICA	90	23.3
	Total	387	100.0

La licenciatura con mayor porcentaje de participación fue la de educación preescolar, en donde se obtuvo el 25.1%. Enseguida se encuentra la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, con un 22.5% de actividad al responder el instrumento. La licenciatura en educación física tuvo un 23.3%, mientras que las de educación primaria y especial tuvieron un porcentaje menor.

		Frecuencia	Porcentaje
Grados	PRIMERO	101	26.1
	SEGUNDO	79	20.4
	TERCERO	103	26.6
	CUARTO	104	26.9
	Total	387	100.0

Al tener participación de todas las licenciaturas que se ofertan en la BENV, es pertinente identificar en qué momento de su formación inicial se encuentran. De los 387 docentes en formación que participaron, el mayor índice se encontró en la generación que está por egresar; la de cuarto grado, con un 26.9%.

Es posible visualizar que los alumnos de cuarto grado de las cinco licenciaturas fueron quienes tuvieron una mayor participación en las encuestas, ya que se obtuvo un porcentaje de 26.9% de resultados. Enseguida, y con 26.6%, se encuentran los estudiantes en tercer grado de su formación inicial, seguidos por los alumnos de nuevo ingreso. Encontramos una participación más limitada en la generación correspondiente a segundo año, con un 20.4%.

<b>5.- ¿Qué haces cuando no tienes información necesaria acerca de un instrumento de evaluación que deseas aplicar?</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
	INVESTIGAR POR TU PROPIA CUENTA	223	57.6
	PREGUNTAS A UN PROFESOR	132	34.1
	TE QUEDAS CON LA DUDA	2	.5
	APLICAS LOS INSTRUMENTOS QUE CONOCES	30	7.8
	Total	387	100

Es posible identificar que los estudiantes son capaces de investigar acerca de los instrumentos de evaluación que mejor se ajustan a las necesidades, dado que el 57.6% de los encuestados asegura que su mejor alternativa es profundizar individualmente.

<b>8.- En un ejercicio de autoevaluación y con base en lo que conoces del tema, ¿crees que evalúas adecuadamente a tus alumnos?</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
Respuesta	SÍ	242	62.5
	NO	145	37.5
	Total	387	100.0

El 62.5% asegura utilizar una evaluación pertinente, que contenga elementos integrales con la finalidad que, al término de cierto periodo, se consideren distintos indicadores de logro por parte del alumno.

<b>9.- ¿Qué puntuación te asignarías al evaluar? (Tomando el 10 como mayor resultado)</b>			
		Frecuencia	Porcentaje
Respuesta	1	1	.3
	4	5	1.3
	5	11	2.8
	6	29	7.5
	7	83	21.4
	8	173	44.7
	9	72	18.6
	10	13	3.4
	Total	387	100.0

El grueso de la población encuestada se autoevalúa con una calificación global de 8, ¿es suficiente para realizar adecuadamente la evaluación? ¿Qué haría falta agregar para que esas auto evaluaciones incrementen?

Es posible observar que el número de alumnos que implementa la evaluación diagnóstica, aumenta constantemente en la medida en que el estudiante progresa en su formación inicial.

Resulta importante señalar que, dentro de la formación inicial de las cinco licenciaturas, únicamente existe un espacio curricular en el plan de estudios, enfocado al desarrollo de competencias relacionadas con la evaluación. Lo que permite advertir la necesidad de incluir en otros cursos o asignaturas de manera transversal elementos enfocados a la evaluación, específicamente aquellas con acercamiento a la práctica docente con la finalidad de abonar al perfil de egreso en este ámbito.

A pesar de que se puede observar que los estudiantes normalistas utilizan distintos instrumentos de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se puede asegurar un uso pertinente de la información, ya sea para mejorar su propia práctica docente y/o para retroalimentar al alumno de Educación Básica.

La LGSPD establece que los estudiantes ingresen al servicio profesional contando con competencias generales desarrolladas, y en específico las relacionadas con la evaluación demandan analizar los procesos educativos desde una perspectiva formativa, que conlleve a la mejora continua, esto según la Dimensión 2 del documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para la Educación Básica. Por lo que los estudiantes requieren ampliar el panorama respecto a la evaluación, construyendo una visión más completa sobre este proceso



## Referencias

- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. 2ª. Ed. Narcea, S.A., Ediciones España.
- escudero, Muñoz Juan. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Horbath, Jorge E.; Gracia, Ma. Amalia (2014). LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 59-85 Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia. ISSN: 1909-3063 Recuperado de [<http://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>]
- Márquez, Palazuelos. (s.f). La importancia de la formación en evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro docente de lenguas. [recuperado de: <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v5/2/La%20importancia%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20en%20la.pdf>]
- Mora Vargas, Ana Isabel La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica Recuperado de [<http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>]
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6.
- Sacristán, Gimeno J. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. España. Editorial Morata. pags. 334-397.
- Serrano, S. (2002). La Evaluación del Aprendizaje: Dimensiones y prácticas innovadoras. Educere, No. 19, pp 247-257.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP (2012). Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria: SEP.
- Verdejo, A., Melo, S., Meza, V. (2017). "Evaluación, un desafío en la formación inicial docente. la perspectiva de estudiantes de la benv.". En memorias del 1º Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, México.

# IDENTIDAD PROFESIONAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN: UNA MIRADA DESDE SUS EXPERIENCIAS

Laura Cariño Sánchez  
laura.enuf@gmail.com  
Laura Susana Acosta Pérez  
susan-acostap@hotmail.com  
Margarita Botis ORtega  
magyee2@gmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”.

## RESUMEN

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación sobre el tema “La construcción de la identidad profesional del docente en formación: un análisis a partir de la reflexión de sus experiencias y la de los formadores de docentes”. La finalidad es conocer el proceso de construcción de la identidad profesional del docente en formación, y la mirada desde la experiencia de los formadores de formadores. Para tal efecto, retomamos trabajos de autores como: Taylor, C (1996); Sen, A. (2000), Vaillant, D. (2007); Anguita, R. (1996); Dubar, C. (1991); entre otros. Al tener un acercamiento por medio de la observación surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo influye el trayecto de práctica profesional en la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes? ¿Qué significado le dan a la profesión? ¿En qué momento se reconocen como profesionales de la educación? ¿Qué implica tener identidad? ¿La identidad es una construcción social como lo afirma Taylor o es decisión personal como lo expresa Sen? Estos y otros cuestionamientos son detonadores para el presente trabajo. La metodología a trabajar es cualitativa, descriptiva, con procedimiento inductivo, siguiendo un método fenomenológico, empleando técnicas de recogida de datos como observación, entrevista semi estructurada y cuestionarios abiertos.

## Palabras clave

Identidad, identidad profesional, identidad docente, construcción social, experiencia docente, práctica profesional.

## Planteamiento del problema

Por muchos años se dio por usos y costumbres que los padres de familia influyeran la decisión de adoptar en algunos casos la docencia como una carrera de vida que convenía a los intereses de sus hijos, en primera, por las bondades que a partir de sus creencias les brindaba; en segunda, porque se heredaban las plazas, la tercera y más desalentadora, es la descalificación por parecerles “una profesión fácil” dándole poca importancia a la vocación, a la ética, a la identidad con la profesión docente, por ello con la intención de identificar como primer momento ¿Cómo los docentes en formación van reconociéndose profesionalmente?, surge el interés de investigar ¿Cómo las nuevas

generaciones de docentes que estudian la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras” (ENUFT) van construyendo su identidad profesional?.

El objetivo es identificar cómo se ha ido construyendo la identidad del docente en formación, a partir, de la reflexión de sus experiencias y la de los formadores de docentes, se retomaron las aportaciones siguientes:

Para Taylor (1996), la identidad es:

Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...] A partir de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor. [...] Mi identidad es lo que yo soy (p. 10).

Sen (2008) hace una crítica directa a la postura de Taylor al referirse a ella como “la postura de algunos pensadores de las muy respetables escuelas del pensamiento comunista” (pp. 27). De acuerdo con la crítica de Sen, presenta la identidad como algo que surge de la comunidad, que es definitiva y un asunto de realización y no de elección; Sen está en contra de considerar la identidad como única; para él la identidad sí es una elección que se deriva sólo de la libertad individual del sujeto, y defiende fuertemente que la libertad autodeterminada es la única fuente de la identidad. Es decir, que la identidad humana debe ser producto sólo de la elección racional de la persona. Por otro lado, Nias (1989:155) señala que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”.

De lo antes mencionado, la postura de Charles Taylor es la que más se apega al presente trabajo. Si partimos que el término identidad es complejo por el simple hecho de poder auto-reconocerse como son, más complejo, se convierte cuando deben reconocerse profesionalmente, y es ahí, cuando inicia los dilemas; cuando el enigma de la identidad requiere ser develado.

Los mundos de lo personal y lo profesional no pueden desligarse el uno del otro. Las decisiones que adopta el educador no se sustentan únicamente en su conocimiento explícito profesional sino fundamentalmente, sobre su modo de pensar, de sentir, de actuar, y todo ello con base en las experiencias, creencias, mitos, rituales, ceremonias, valores que ha ido desarrollando a lo largo de la vida y que constituyen su identidad particular.

Desde la perspectiva de Taylor, la comprensión de la vida de las personas en las sociedades contemporáneas y a partir de la definición de la identidad como una forma de narración social, con base en el lenguaje, se fundamenta en dos aspectos: 1) en la tesis de que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que la construye a partir de la relación social en el marco de la comunidad con los otros significantes, y 2) que la identidad, a partir de la comunidad definidora asumida como una comunidad lingüística, se vuelve una narración de lo que somos y de quienes somos. (pp. 122); lo que nos lleva a revisar algunas posturas teóricas sobre identidad profesional docente. Retomando a Prieto, M (2012).

[...] La construcción de la identidad profesional es un proceso –individual y colectivo– que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. La reflexión crítica permite a los futuros docentes contextualizar el proceso educativo vinculándolo con los factores socioculturales y políticos que lo condicionan [...]. Al reflexionar e investigar, los profesores recuperan la práctica de la cooperación y el trabajo colegiado, identificando y redescubriendo la riqueza y potenciamiento del sentido de comunidad. La construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación.

Para Dubar (1991) una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período, y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto particular (socio-histórico y profesional) en el cual esos procesos se inscriben.

De acuerdo con las posturas anteriores, siendo la ENUFT una institución formadora de docentes, es posible observar cómo los alumnos que ingresan por primera vez a las aulas de la normal, asumen un rol que es verdaderamente incierto, pues se desconoce el por qué eligieron esta profesión; ¿por qué ser Docentes?, ¿por qué formarse en la ENUFT?, ¿sabían lo que implicaba esta profesión?, ¿fue realmente por vocación, imposición, o por

no haber sido aceptados en otra institución?, ¿cómo conceptualizan la identidad profesional?, ¿cómo ha sido la construcción de su identidad profesional?, ¿alguien influyó en la elección de la profesión?, ¿se sienten identificada con la profesión?

Por otro lado, es voltear la mirada hacia los formadores de docentes, cuando son o no conscientes de su contribución, influencia e impacto en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, y es cuando surgen otros cuestionamientos como: ¿en qué momento los formadores se dan cuenta que comienza la construcción de la identidad profesional de los alumnos?, ¿realmente los formadores identifican el proceso de construcción de la identidad profesional de los alumnos de primero a octavo semestre?, ¿qué importancia tiene para los formadores la identidad profesional que se va construyendo en sus alumnos?, ¿de qué manera contribuyen en la construcción de la identidad profesional?, ¿cómo perciben/conceptualizan la identidad profesional?. Estas preguntas han surgido en torno a esta temática y algunas han sido la base para el diseño de la entrevista semiestructurada que se realizó a los alumnos de 8º semestre y a los formadores de docentes.

Si partimos que hace más de diez años era muy claro identificar a los estudiantes que llegaban más por perseguir un interés que por vocación, tenían la ventaja de contar con padres maestros, el heredar una clave y tener un sueldo seguro, para ellos resultaba ideal; lo que generaba que su identidad docente se fuera construyendo con el conjunto de necesidades, experiencias, estrés, angustias, sentimientos, habilidades, saberes, y dilemas a los que se enfrentasen, lo que condicionaba la manera en que se construía su identidad personal y profesional, coincidiendo así con la postura de Taylor.

Por su parte Vonk (1983), propone tres fases que constituyen la profesión docente y las diferencia en dos periodos que determinan la forma en que el maestro novel enfrenta las problemáticas de la profesión:

El Periodo umbral: este periodo, que tiene lugar a lo largo del primer año de ejercicio de la profesión, el docente novel ha de hacer frente fundamentalmente a problemas derivados del contenido del material de aprendizaje, de la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de disciplina, de falta de motivación del alumnado, problemas en las relaciones con determinados alumnos, en las relaciones con los compañeros y/o en las relaciones con las familias de los escolares entre otros.

El Periodo de Maduración o Crecimiento: a lo largo de este periodo el docente desarrolla una mayor seguridad en sí mismo, y un mayor sentimiento de aceptación por parte de los alumnos u los compañeros. En general, en esta etapa el docente se acepta a sí mismo dentro de su rol profesional, disminuyen sus problemas con las materias, se siente lo suficientemente seguro como para ir experimentando nuevas formas de enseñar y se siente más integrado dentro del sistema institucional del centro.

En la Escuela Normal (EN) el periodo umbral se distingue que los primeros tres años de formación docente de la LEPri, porque se enfrenta a diferentes situaciones que en éste se enmarcan; en el cuarto año inician con el periodo de maduración o crecimiento, porque según el autor, es cuando va desarrollando mayor seguridad; en el caso de la EN se identifica cuando se enfrentan a las jornadas en condiciones reales de trabajo (durante las 25 semanas de permanencia en las escuelas primarias, de acuerdo al PPE 2012), donde ponen en práctica las habilidades que ha desarrollado el estudiante en su formación profesional como parte de las competencias que integran los rasgos del perfil de egreso, y es aquí cuando se puede apreciar al estudiante, si bien no con una identidad profesional consolidada, ya reconoce y es consciente de lo que implica el ser docente, tal como lo mencionan los docente A y B entrevistados, y cuyo testimonio se presenta a continuación:

#### **Docente A:**

La construcción de su identidad en la práctica docente es algo gradual; en primer semestre es cuando hay que hacer mucho trabajo de talacha porque hay que enamorar a los chicos hablando de la profesión [...], en visitas realizadas a diversos contextos ellos tuvieron la oportunidad de ver todo este abanico de oportunidades que tenemos; de las carencias que hay en muchos lugares, de las necesidades, del compromiso del maestro... en ese momento cuando ellos se dan cuenta de la realidad ellos empiezan a construir una identidad; inclusive van construyendo un estilo de enseñanza en las prácticas de manera gradual. Es cuando van forjando esa identidad profesional [...] (Entrevista, 5 de septiembre, 2017).

#### **Docente B:**

Es una base primordial el hecho de que los chicos hagan lo que les gusta hacer; cuando estamos obligados a hacer algo que no nos gusta, pues se refleja inmediatamente en los hechos. Al ser supervisor y asesor de la práctica profesional, evidentemente me doy cuenta... quiénes están comprometidos, quienes tienen puesta la camiseta, quienes realmente tienen ganas de superarse, de sobresalir [...]. También está la contraparte [...], por pensar que se va a ganar un lugar en el Servicio profesional docente, quienes están obligados, porque lo denotan

precisamente al estar trabajando frente al grupo. Les faltan habilidades y capacidades para atender al grupo, para atender la diversidad [...] (Entrevista 5 de septiembre, 2017).

Por lo anterior, debemos tener claro que en la realización de las prácticas predominan los tiempos y espacios dedicados a la imitación y a ser ayudantes e intermediarios de los tutores/as y, por tanto, también las relaciones de iguales entre el futuro profesor y el alumno del aula, lo cual les ayuda a sentirse mejor y más integrados en la realización de las prácticas, pero no a considerar la realidad del aula desde la perspectiva de un profesor o profesora (Anguita. R., 1996, pp.5).

Actualmente se está atravesando por una crisis de identidad docente, en donde no ha sido suficiente invitar a docentes a diseñar el PPE 2012 de Normales a trabajar entre pares y promover el trabajo colaborativo, a reflexionar sobre la práctica educativa, por lo que al enfrentarnos a una serie de creencias sobre la enseñanza y su influencia para afrontar la difícil tarea en el aula, nos damos cuenta que éstas no se modifican por sí solas; sino que van teniendo influencia por sí mismas, a punto tal de validar dichas creencias, sin que esto signifique que el trabajo que se realiza sea el óptimo o el requerido para ejercer la labor docente con identidad profesional. Lo anterior coincide con lo emitido por los docentes C y D que fueron entrevistados.

### **Docente C:**

Hay docentes en servicio con muy poca identidad profesional, muy poco compromiso hacia la docencia y que están por estar, y pues tratan de cumplir y obviamente les delegan muchas responsabilidades a nuestros alumnos. Desafortunadamente veo que muchos alumnos en formación se contagian de ello, y dicen –para qué hago planeaciones, si los maestros nunca planean–; para qué estoy haciendo tal o cuál material, si a los niños no les gusta. Entonces esa resistencia y esos factores que encontramos en las escuelas primarias hacen que los jóvenes arraiguen más su identidad; algunos se dejen llevar por el medio, por el contexto, y otros más de plano se dan cuenta que no es lo suyo. Yo creo que más que aquí en la normal, su identidad la construyen en las aulas [...]” (Entrevista, 27 de octubre, 2017).

**Docente D:**

En la escuela normal tenemos muchas carencias y a veces nosotros mismos desanimamos a nuestros alumnos, porque aquí también se nota que falta mucho compromiso en muchos de nosotros: los mismos alumnos lo externalizan. Entonces, si todos estamos en una zona de confort, también los contagiamos [...] Se requiere llevarlos a contextos donde que les exijan un extra en cuanto a materiales, en cuanto a distancias [...] El facilitarles tanto las cosas a los chicos, cuando van a la realidad que los mandan lejos, es cuando se dan de toques. Básicamente es cuando van adquiriendo esa identidad [...] (Entrevista, 9 de noviembre, 2017).

Y no es que el docente no quiera realizar un ejercicio de autoanálisis y reflexión por desconocimiento en diversas áreas del trabajo docente, tales como didáctica, estrategias de E-A, evaluación auténtica, sino que no existe una cultura de auto crítica que permita revisar los procesos, no para reorganizar, sino para reestructurar y replantear sus acciones con miras a una organización más rentable y productiva que posibilite gestión hacia el cambio, mejor desempeño y organización eficiente para innovar la práctica profesional docente; esto nos llevará a estar dispuestos a romper esquemas y paradigmas con el único fin de obtener resultados idóneos y competentes.

Otro aspecto tiene que ver con el hecho de que la administración áulica no es funcional es que existe resistencia al cambio educativo del profesorado y esto genera inseguridad y como consecuencia, una falta de identidad profesional; lo que está llevando a un trabajo sólo por cumplir y a simular, además el trabajo de los docentes lleva a un trabajo de enseñanza fragmentada, que carece de integración para el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias profesionales y más aún, a la construcción de una identidad profesional en los estudiantes.

Desde la mirada de los propios estudiantes, docentes en formación, la construcción de la identidad profesional sí ha sido un proceso gradual, y hay quienes afirman haberla iniciado desde su ingreso a la ENUFT, con especial énfasis al visitar los diferentes contextos escolares, y posteriormente con su inserción a las escuelas primarias donde si bien la observación no fue una tarea fácil, pues hubo a quienes el ejercicio de observar fue complejo o hasta un tanto sin sentido, a la gran mayoría les dio la posibilidad de sentirse identificados con la profesión siendo aún practicantes; aun sin tener una identidad profesional definida, debido a que sus competencias profesionales estaban en proceso y por la influencia de sus maestros titulares de grupo.



El alumnado en prácticas sólo adopta la relación de profesor/a cuando son los encargados de llevar la clase o bien hacen de apoyo a una tarea desarrollada colectivamente por el/la tutora. Otro factor determinante en la adquisición de una relación profesorado-alumnado tradicional es el paso del tiempo en las aulas, aunque siempre consiguen tener menos autoridad y dominio de las situaciones que sus tutores/as (Anguita R., 1996).

Al realizar entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursan 8º semestre de la LEPri y a docentes normalistas, utilizando las preguntas al inicio mencionadas, se identifica que la construcción de la identidad de los estudiantes se va afianzando con más seguridad, enfrentándose a sus temores, incluso en aquellos estudiantes para los que la docencia no era su primera opción, tal como lo expresaron al preguntarles ¿saben lo que implicaba la profesión docente?

#### **Estudiante A:**

Bueno, decidí ser maestra por consejos de mis padres; te conviene esta carrera... porque en ese entonces todavía no entraba lo de la reforma, entonces te conviene, va a estar bien, vas a ganar bien y demás [...] presenté mi examen [...] y el gusto se ha dado [...] (Entrevista, 9 de noviembre, 2017).

#### **Estudiante B:**

[...] para mí fue de elección libre [...], tenía la idea de que no era lo mismo de venir y sentarte a escuchar las pláticas de los maestros sobre sus vivencias, a que ya tú lo vives en las prácticas [...] me he dado cuenta que he cambiado; ya no soy el mismo que practicaba en primer año que al que practica en octavo [...] en mis primeras prácticas llegaba con miedo, mi desenvolvimiento en el aula no era el correcto, yo llegaba explicando de la manera en como yo entendía cuando no me fijaba que no le puedo explicar de la misma manera a un alumno que va en primero, segundo o en tercero. Después me fui dando cuenta de que cada grado tiene su propia manera de explicarles la clase (Entrevista, 9 de noviembre, 2017).

#### **Estudiante C:**

[...] pues, jaja, me habían comentado algunos primos que estudiaron la carrera algo referente a maestro, pero no como tal. Una cosa es que te digan y otra es estar ahí [...] entonces, pues en el momento en yo estaba frente a grupo, pues no tenía dominio de grupo, este, pues no tenía como tanto esos conocimientos todavía no los adquiría, pero no era realmente mi vocación ser maestra. Entonces a través del tiempo y con las clases que fui tomando en la escuela todo fue cambiando y pues ahorita estoy bien [...] (Entrevista, 9 de noviembre, 2017).

**Estudiante D:**

[...] fue por convencimiento de mis padres, porque yo quería estudiar otra cosa que no tenía nada que ver con trabajar con niños; entonces a pesar de que me hayan impuesto como algo, no sé, lo tomé de buena manera, y lo hago con entrega a los niños porque es algo que me gusta mucho y es algo que hago con mucho gusto [...] (Entrevista, 9 de noviembre, 2017).

Para los estudiantes en formación enfrentarse a retos y dilemas, tomar decisiones, fortalecer sus competencias, cumplir con sus tareas, trabajos, actividades, prácticas profesionales, fueron los detonadores para ejercer con valor su práctica profesional; teniendo presente que esto aún no implica tener vocación docente, más bien es el inicio de su experiencia, que les permita reconstruir su identidad personal e ir avanzando en la construcción de su identidad profesional docente.

Este avance preliminar nos lleva a acotar la siguiente pregunta y supuestos de investigación:

¿Cómo influye el trayecto de práctica profesional en la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes?

Lo anterior derivado de las respuestas dadas tanto por los estudiantes como por los docentes entrevistados, quienes afirmaron que la identidad profesional es un proceso gradual de construcción a lo largo de la estancia en la ENUFT y como consecuencia de las estancias en las escuelas de práctica.

Asimismo, definimos como supuesto hipotético el hecho de que *la identidad profesional de los futuros docentes es una construcción social que se va creando de manera gradual a lo largo de su trayecto por la Escuela Normal, al incorporarse a las escuelas de práctica en condiciones reales de trabajo.*

### Conclusiones preliminares

Los estudiantes que están por concluir su formación profesional y que actualmente cursan el octavo semestre de la LEPri tienen una concepción de identidad profesional que se ha generado en diferentes circunstancias.

Los resultados preliminares que hemos obtenido muestran que existen rasgos de coincidencia entre lo que expresan los estudiantes y lo que señalan los docentes

formadores, en el sentido de que la generación de su identidad profesional es un proceso que se va construyendo de manera gradual. Para la mayoría comienza casi al inicio de la carrera, al conocer de cerca los diferentes contextos en los que se inserta un docente; sin embargo, no en todos los casos resulta una experiencia de aprendizaje, pues no le encuentran razón ni sentido a las visitas y observaciones que realizan en esas condiciones reales de trabajo.

A la par de la generación de su identidad profesional se va presentando un fenómeno del que los estudiantes se hacen conscientes, pues identifican un cambio en su identidad personal; es decir, reconocen en sí una evolución en actitudes, carácter, acciones, toma de decisiones, etc., lo que les permite incorporar estos aspectos en su rol docente y poco a poco a sentirse identificados con lo que hacen en las escuelas primarias y con sus alumnos.

De acuerdo con las respuestas que emiten sobre el momento en que se reconocen como profesionales de la educación, éste se presenta principalmente cuando cursan el último año de formación profesional, al asumir un rol protagónico frente al grupo, ante los padres y en la institución, en el que su desempeño personal y profesional se manifiesta de manera libre y segura.

Finalmente, y aun como reflexión preliminar, se puede decir que tanto para los futuros docentes como para los docentes formadores la identidad profesional es una construcción social, tal como lo afirma Taylor, y el trayecto de práctica profesional está resultando determinante en la construcción y apropiación de esa identidad. Para los futuros docentes la identidad de la profesión docente no es algo que reconozcan como tal, para ellos, es un término poco utilizado de hecho la identidad profesional la ven aislada a la identidad personal, confunde la identidad de la docencia con el superar miedos, inseguridades e incluso con didáctica, hay vacíos que aún desconocemos y que nos llevan a seguir ampliando el estado del arte para poder identificar las ausencias y presencias.

Los formadores de formadores tenemos que reflexionar en qué estudiantes estamos formando, derivado de los comentarios que refieren cuando se les pregunta qué implica la identidad profesional en el tiempo que llevan de su formación. Al escuchar a los estudiantes decir: “prefiero planear para acreditar un curso, antes que para cubrir mis necesidades en el aula [...]”, derivado a que los formadores de formadores exigen materiales, planeaciones, con ciertas características sin conocer al grupo de práctica, lo cual les genera ciertos dilemas entre aprender o cumplir.

## Referencias

- Anguita Rodríguez, R. (1996). ¿Qué está ocurriendo con las prácticas? Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de Primaria a partir de tres casos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Vol. 1(0), p. 5). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224236067.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224236067.pdf): [acceso el 20.10.2011].
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. A. Colin.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Prieto M. (n.d.). *La construcción de la Identidad Profesional del Docente: un desafío permanente*. 2012.
- Sen, A. (2000). La razón antes que la identidad. *Letras libres*, año II,23, 14-18.
- Taylor C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista de investigaciones filosóficas y políticas*, 7, 10-19.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, septiembre 2007.
- Vonk, H. (1983). «Problems of the beginning teacher». *European Journal of Teacher Education*, 6, (2), pp. 133-150.

# IDENTIDAD Y VOCACIÓN EN LOS NORMALISTAS AL INICIAR SU FORMACIÓN PROFESIONAL

Rodolfo Ríos Ochoa  
Bycenes2017@gmail.com  
Jesús Carlos Mejía Figueroa  
Jcmf001@gmail.com  
Gutberto Ezequiel Navarrete López  
shekelito@hotmail.es  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del  
Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustante Mungarro".

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación consta de la aplicación de un cuestionario con respuestas en escala Likert a los alumnos de primer año de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) que cursan la Licenciatura de Educación Primaria, esto con el fin de describir si los alumnos tienen vocación e identidad para esta carrera de educación. Los datos recabados son analizados e interpretados para demostrar si los alumnos de la institución cuentan con vocación y si es por ello que se encuentran en esta carrera. Se utilizó el software SPSS versión 22 para dicho análisis. Solamente se retomaron ciertos ítems que son con los que se conforman la dimensión de vocación e identidad, los resultados establecen que el 27.4 % de los alumnos demuestra que están "Completamente de acuerdo" con los señalados para la dimensión de vocación por ello podemos decir que, si la tienen, ya que del lado opuesto solo está el 5.9% que todavía no definen su concepto.

## Palabras clave

Identidad profesional, identidad, vocación y formación docente.

## Planteamiento del problema

Durante los últimos años el registro de solicitantes a ingreso a la ByCENES se ha visto disminuido, se observa una marcada diferencia de alumnos que en años anteriores aspiraban a estudiar en esta institución a los que ingresaron en el último ciclo. Como datos estadísticos se tiene que para el proceso 2016 se emitieron 284 fichas, mientras que en el 2009 la cantidad fue de 953, disminuyendo poco más del 70%, según datos de control escolar de la ByCENES (2016a).

Se consideró importante llevar a cabo una investigación con alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, donde pudieran evidenciar qué aspectos consideran ellos, son los que les permitieron elegir esta carrera. Si bien es cierto aún se encuentran estudiantes entusiastas por ingresar, el preconcepción de lo que significa

el quehacer docente, podría influir negativa o positivamente al formar parte de la institución normalista.

La iniciativa que se dio para emprender esta investigación fue por la decreciente demanda que a últimas fechas se ha tenido para el ingresar a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), ya que, comparando con los periodos de ingreso anteriores fueron muy pocos los que solicitaron fichas para inscribirse, aun cuando los procesos se vieron facilitados, puesto que se eliminó el examen denominado Psicométrico.

La presente investigación se desarrolló en la ByCENES situada en la ciudad de Hermosillo Sonora, la cual cuenta con más de 100 años formando a maestros para el área de educación primaria y preescolar. La escuela tiene la misión de la formación de docentes acorde con el enfoque educativo actual, así como promover los valores de equidad y calidad, ofreciendo a los normalistas una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa que se refleja en la labor educativa a desarrollar con la niñez sonorenses (ByCENES, 2016b).

## Marco teórico

Es importante establecer que en este estudio se consideraron aspectos y conceptos que tiene que ver con la vocación, identidad, formación docente, por mencionar algunos, los cuales inciden directamente en el mismo y cuyo propósito es dar sustento teórico a la investigación.

Retomando lo anterior, Fernández (2006, p. 102) señala que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

Por otra parte, Cueli (1985) establece que:

La vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha. Si el hombre se satisface adecuadamente obtendrá relajamiento, tranquilidad paz. En la vocación interviene la conciencia personal y la voluntad para realizarla. Cada individuo presenta ciertas necesidades internas y externas, sino la satisface la vida es difícil, tensa e incómoda (p. 18).

La identidad profesional puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal. Según Dubar (2002), al ser puestos estos procesos en juego, los profesionales evidencian contenidos que apuntan a demostrar la presencia de ciertos aspectos tales como: competencias, valores, desafíos, entre otros, los cuales poseen un carácter particular y privativo que permite el dominio y el reconocimiento de su labor, es decir, se llevan a cabo procesos identitarios.

Por otra parte, es importante reconocer que los estudiantes muestran vocación respecto a la profesión elegida (docencia), la cual dice Gracia (2007) que esta la reconoce no como un propósito o proyecto, sino algo previo a todo eso, que surge del individuo en sí y que previamente se instaura en él al ir conformándose como persona, “es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida” (p. 810).

De igual manera, el “ethos”, que muestra el individuo en formación es “el reflejo de uno mismo ya sea como sujeto pensante y moral o profesional y, en este caso, como pedagogo” (Navarrete, 2008, p. 167), lo anterior entonces se reconoce como un autoconcepto profesional. Al respecto el autor señala que, además de las nociones de identidad, discurso y hegemonía, fue útil la elaboración de la categoría conceptual ethos profesional, con la cual se sostiene que “de la manera de asumir de tal o cual forma el proceso de formación profesional, resulta la manera de ser pedagogo”(2008 p. 166), y de este modo es como se revelan los diferentes tipos de pedagogos, sus compromisos, sus pasiones, sus preferencias, sus estilos, sus intereses, sus mentalidades, en una palabra.

En el proceso vocacional de la docencia se conjugan tres grandes momentos a los que denominó y estructuró como pre-vocacional, otro peri-vocacional y finalmente, otro vocacional (Sánchez, 2003). Los tres suelen estar presente en la vida de cualquier persona que se acerca a esta profesión, aunque para algunos, sin embargo, ha podido estar de manera escondida. Sánchez explica que las motivaciones al ingreso de una carrera como la de profesor, se da por períodos: el primer momento, el prevocacional, sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previas a la entrada en la universidad. Este momento ha sido calificado por Guerrero (1993) como:

Un periodo de vocación temprana, incluyendo en el mismo a las clases particulares y a la experiencia que junto a ésta se desarrolla. En realidad, se trata de una actividad con varias interpretaciones de su propio entusiasmo por la enseñanza y otros quieren obtener, principalmente a través de ella, algún beneficio económico (p. 207).

Posteriormente el aspirante realiza una serie de interiorizaciones ya como parte integral de la profesión en la institución que le brinde la formación respecto a su licenciatura, en este caso una normal, Sánchez (2003) lo cataloga como:

El segundo momento, el peri-vocacional, surge o se afianza a lo largo de la formación inicial de esta carrera, es decir, en las Escuelas Normales, las cuales también tienen en su haber, el fortalecimiento del sentido vocacional del sujeto. Se trata de un momento de análisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas. Finalmente, cuando el alumno accede al ejercicio de su profesión, y lo incorpora a su vida diaria, es cuando más explícitamente está manifestando un sentimiento vocacional hacia la docencia (p. 208).

Como se puede distinguir la autora reconoce que entre el primer momento y el último momento hay una serie de situaciones por las que el normalista transita para asumir la vocación necesaria que desea un verdadero profesor, ya sea por un fenómeno de maduración o por el acercamiento que tiene con las prácticas, pero hay a quienes no se les desarrolla.

## Metodología

### Instrumentos de investigación

Esta investigación se diseñó bajo el enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio. El instrumento con el que se analizaron los datos, fue con un cuestionario de 192 preguntas denominado "Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales" Cota, Mejía y Vera (2015), las interrogantes iban desde el gusto que tiene por los alumnos hasta recabar información de datos generales, esto para tener mayor control de las personas encuestadas. Inicia preguntando lo imprescindible que debe tener un profesor hasta llegar a indagar datos generales, esto para tener mayor control con los entrevistados, las respuestas varían desde elegir la opción



“Completamente de acuerdo” hasta “Completamente en desacuerdo” basados en una escala Likert.

### **Participantes, sujetos o unidades de análisis**

La población analizada es de 151 alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENES, donde se tiene mayor aportación del género femenino, la edad que se encuentran los alumnos eran entre 18 y 19 años.

### **Procedimiento**

En un primer momento se contabilizaron los alumnos a los que se les quería aplicar el instrumento que en este caso son los alumnos de segundo semestre, nos proporcionaron el instrumento los autores de este. Posteriormente se agendó un día y una hora para aplicar el instrumento a todos los alumnos, antes solicitando el permiso ante dirección y de cada maestro que nos proporcionaría su hora para aplicarlo.

Una vez llegado el día y la hora establecidas con la institución y los estudiantes encuestados, nos dirigimos a las aulas, se presentó ante el maestro y ante el grupo explicándoles que nos ayudarían a responder ese cuestionario para nuestro trabajo de investigación de tesis relacionado con vocación e identidad, se aclaró que fueran muy sinceros al contestar y la información proporcionada no se daría a conocer a maestros ni autoridades de la escuela solo era para fines de investigación.

Finalmente se capturaron y analizaron los datos con el paquete estadístico Statistical Product and Service Solutions, versión 22 (SPSS por sus siglas en inglés).

### **Desarrollo y Discusión**

En los últimos años la cantidad de aspirantes de ingreso a la escuela normal han estado a la baja, diversos factores podrían considerarse como resultado de ello; aspectos como las condiciones laborales y sociales a las que se enfrenta la profesión docente, así como las constantes reformas y procesos de evaluación que han generado a su vez, una noción de incertidumbre, pudiesen considerarse como influyente para que se manifieste tal disminución de aspirantes.

Actualmente los maestros están siendo evaluados para reconocer sus habilidades y aptitudes para el ingreso al sistema laboral y poder asignarles plazas y/o para apreciar su

desempeño si forman parte ya del gremio. Dicha evaluación ha sido reconocida por grandes sectores del gremio como de carácter punitivo, lo que pudiese considerarse tal vez como un factor más para que se manifieste el bajo interés por los estudiantes para ingresar a las escuelas normales.

Lo anterior puede analizarse desde dos perspectivas, una negativa y otra positiva. En la primera pudiera reconocerse que la profesión docente ha sido enjuiciada de manera negativa y por ende el deseo de cursarla y ejercerla por parte de los estudiantes de preparatoria ha disminuido.

Por otro lado, y desde una noción más positiva, se pudiera generar la idea de que quienes consiguen ingresar se encuentran verdaderamente motivados y han logrado culminar los diversos procedimientos evaluativos impuestos en las convocatorias de manera exitosa, influidos por una razón vocacional o de identidad.

El instrumento aplicado, permitió reconocer los niveles de vocación y de identidad con los que debe disponer el docente en formación, con la intención de corroborar si se contaba con ellos y en qué incidencia estaban presentes en el alumnado. Para efectos de análisis en la presente investigación se estableció una dimensión que permitiera reconocer los índices de vocación donde se agruparon 22 preguntas de las 192 que componen el cuestionario.

Las preguntas orientadoras que forman parte de dicha dimensión son diversas y de un perfil variado, pero aquellas identificadas como de mayores incidencias son las que a continuación se enuncian: Tengo mucha tolerancia con los niños; Mi interés por la educación es estrictamente personal; Mi interés por la educación está relacionado porque en mi familia hay docentes; Siempre pensé estudiar alguna licenciatura relacionada con la enseñanza; Mis expectativas son terminar la carrera y trabajar ganando un buen sueldo; El trabajo de enseñanza con niños y adolescentes en Educación Básica es mi vocación; Ser un buen maestro es cosa de suerte; Me pongo un poco ansioso cuando tengo que exponer un tema ante un grupo; Al exponer y realizar trabajos académicos prefiero hacerlos en grupo; En clase me agrada participar en debates y Me parece sencillo trabajar en comunidad con los demás.

Su conjunto busca identificar los grados de aceptación o presencia en los aspirantes a docentes, que si bien podrían considerarse o analizarse de manera individual la pertinencia de cada una el hecho de que su análisis sea conjunto, permite reconocer mejor las nociones vocacionales con las que directa o indirectamente cuentan los individuos.

**Tabla 1. Vocación**

Estadísticos		
N	Válido	138
	Perdidos	7
Media		2.8146
Mediana		2.8182
Desviación estándar		.35380
Rango		1.91
Mínimo		2.00
Máximo		3.91

Fuente: elaboración propia.

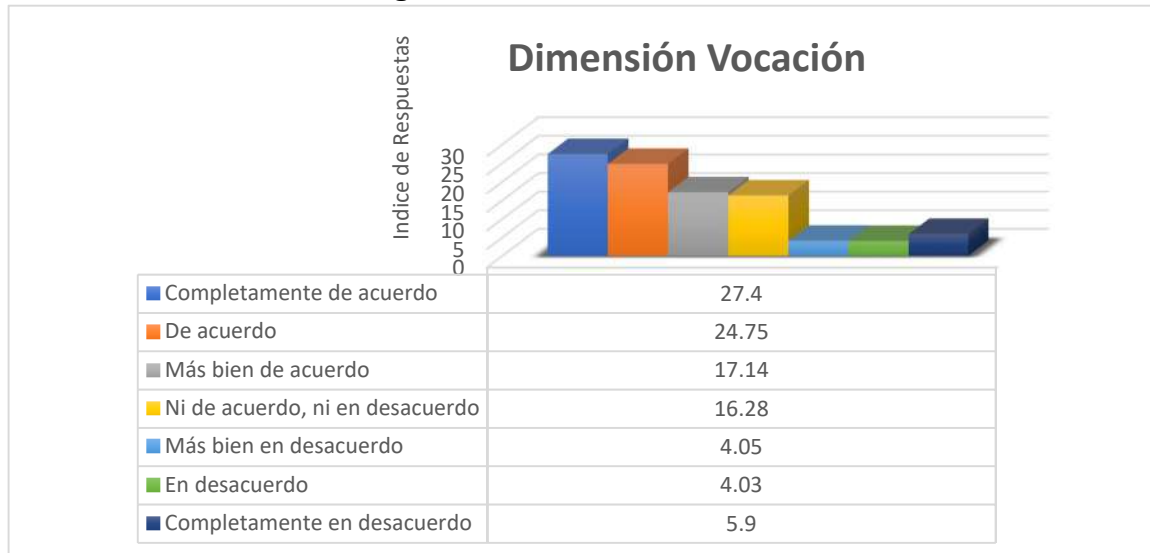
Retomando lo anterior, en la Tabla 1 los resultados estadísticos arrojan que los alumnos de primer año, se establecieron en un rango donde la media para la dimensión de vocación fue de 2.8, eso quiere decir que los alumnos respondieron más veces en “De acuerdo” y “Mas bien de acuerdo”, por lo cual la mediana de la dimensión denominada vocación representa el 2.8 son las mismas opciones: De acuerdo y Mas bien de acuerdo, esto se debe a que los alumnos si cuentan con vocación sin importar que se encuentran en su primer año de preparación profesional. La desviación estándar que refleja este cuadro es del .35 por lo cual las respuestas se estuvieron concentrando en las mencionadas anteriormente sin dispersarse tanto a otras opciones.

Asimismo, en la Figura 1 el 27.4 % de los alumnos demuestra que están “Completamente de acuerdo” con los ítems que fueron señalados en esta dimensión; mientras que el 24.75% están dentro del rango señalado como “De acuerdo”, representando ambos conjuntos la vocación que tienen; sumando a su vez el apartado “Más bien de acuerdo” reconociendo como óptimos los últimos tres niveles, se convierten en un indicador de que la mayor parte, hablando de más de la mitad de los encuestados (el 69.29%) se inclinan hacia lo positivo.

Un factor que llama la atención en la gráfica es que un 5.9% de alumnos contestó “Completamente en desacuerdo”, es decir, en lugar de continuar con la descrecencia

presentada en las otras dos clasificaciones, la última y por ende más negativa, tiene un ligero, pero interesante realce, lo que podría señalar que dichos encuestados tienen nociones vocacionales adversas a la carrera que se encuentran cursando.

**Figura 1. Gráfica Dimensión Vocación**



Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados en la muestra referente a vocación en este primer año, permiten deducir que esta se manifiesta en la mayoría de los estudiantes, puesto que el 69.29% tienen vocación y se encuentran preparándose con ella dentro del plantel normalista. Por otro lado, el 16.28% están en proceso de conformación de la misma y tan solo el 13.98% aún no definen sus acepciones vocacionales.

El proceso de identidad es la conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario. Morin (2001), establece la identidad como “un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano” (p.356). Este proceso se va construyendo a lo largo de su carrera profesional, por ello en esta parte analizaremos la presencia de los procesos de identidad en los alumnos en su primer año cursado en la escuela normal.

Al tenor del interés por reconocer los procesos de identidad, se retomó una dimensión del instrumento denominada “Trayecto de identidad” donde se agruparon 32 preguntas de las 192 que componen el cuestionario, las cuales dieron como resultado los niveles de identidad de los alumnos en el trayecto que han cursado en su primer año.

Dichos cuestionamientos son afirmaciones en tercera persona donde seleccionaron uno de siete incisos mismos que se encontraban categorizados acorde al nivel de relación reconocido en ellos.

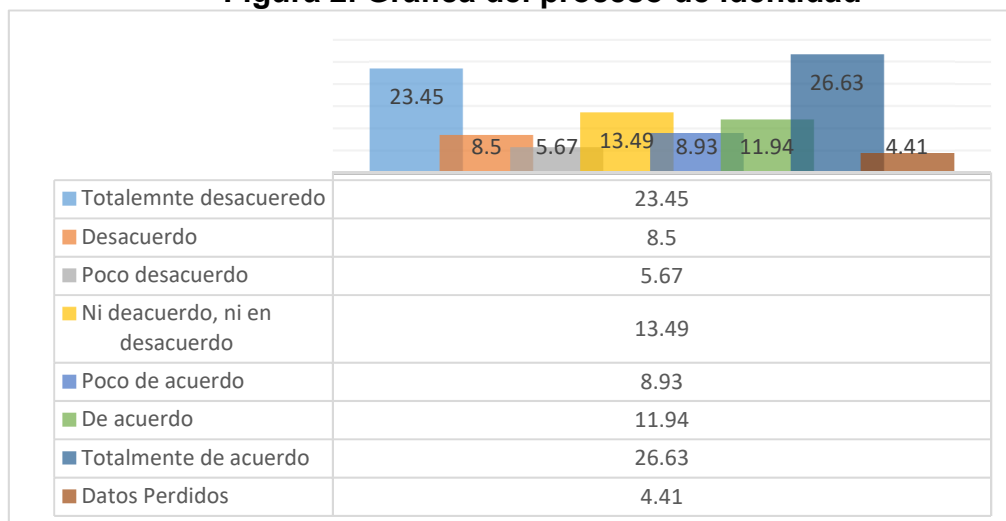
**Tabla 2. Trayecto del proceso de identidad**

Estadísticos		
N	Válido	138
	Perdidos	10
Media		4.2317
Mediana		4.1250
Desviación estándar		.66136
Rango		4.38
Mínimo		2.63
Máximo		7.00

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 notamos que nos arroja los resultados estadísticos de los alumnos de primer año donde la media para la dimensión del trayecto del proceso de identidad es 4.2 eso quiere decir que los alumnos respondieron más veces en “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” por ello la mediana de esto representa el 4.1 que es “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” siendo la opción que se encuentra en medio cuando se colocan todos los resultados. La desviación estándar que nos proporciona esta tabla es del .66 por lo cual las respuestas estuvieron dispersas por las demás opciones.

**Figura 2. Gráfica del proceso de identidad**



Fuente: elaboración propia

En la gráfica anterior podemos ver que los alumnos tienen un contraste a los extremos puesto que casi un cuarto de los encuestados se centra en “Totalmente desacuerdo” (23.45%) mientras que otro cuarto de la muestra se encuentra hasta el otro extremo (26.63%) representando la opción “Totalmente de acuerdo”; dichos resultados son realmente interesantes ya que no están clasificados hacia un solo extremo de la muestra.

La tercer respuesta más utilizada fue “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” (13.49%) esto quiere decir que ciertos alumnos aún están en constructo de su identidad, y aunque el estudio reconoce esta dimensión como procesos de identidad, con el paso de los años dicha incertidumbre, tanto en aquellos que aún no reconocen estar de acuerdo y los que aún desconocen o permanecen en un estado neutral, mediante su transición por los procesos educativos de la licenciatura, dispongan de una mejor disposición identitaria.

Con base a los resultados obtenidos y reflejados en la tabla podemos observar que los estudiantes de primer año tienen vocación, siendo más del 50% de los encuestados que se centran en el lado positivo de las respuestas quedando comprendidas en las opciones “Completamente de acuerdo” y “De acuerdo”.

## Resultados y Conclusiones

Después de hacer mención de los análisis de las tablas y figuras plasmadas en el punto anterior, se llegaron a ciertas precisiones respecto al estudio. Primeramente y de acuerdo a los resultados expuestos, se confirma lo planteado en la pregunta que se estableció al inicio de la investigación ¿La vocación docente está presente en los estudiantes de primer grado de educación normal? Se logró encontrar que la mayoría de los estudiantes cuenta con nociones positivas con respecto a la vocación, es decir, que esta cualidad está presente en los alumnos de primer grado de la escuela normal, no obstante, es interesante observar que el 23.45% evidencia un “Total desacuerdo” en sus respuestas, ya que hay cierta parte de los alumnos que al parecer no determina bien si dicha licenciatura es cursada por vocación.

La dimensión respecto a la vocación arroja un 68% hacia lo positivo (“Completamente de acuerdo”), por lo que la clasificación de los alumnos fue estimada a un área positiva, afirmando que si se encuentra presente un índice elevado de vocación. Cabe señalar que la vocación no surge de manera espontánea dentro del ámbito normalista, si no que esta se manifiesta desde antes y mediante los conocimientos nuevos se refuerza dentro de la profesionalización misma de los aspirantes a docentes.

Respecto a la pregunta que tiene que ver con identidad, ¿cuentan, los estudiantes normalistas de primer grado con los procesos de identidad requerida para formarse como docentes?, la respuesta que se obtuvo fue que los alumnos de primer grado poseen con algún tipo de proceso para su identidad profesional, "Totalmente de acuerdo" es quien tiene mayor porcentaje en la tabla (26.63%), esto quiere decir que los alumnos si tiene definida cuál es la identidad profesional mientras que en segundo lugar se encuentra totalmente en desacuerdo (23.45%) lo anterior denota que los alumnos, aun teniendo vocación, se encuentran estructurando sus procesos de identidad, mismos que tanto el curso como la institución brindan en su conformación como docentes.

De acuerdo a lo anterior, podemos discernir que se va ir construyendo y transformando la identidad del estudiante a lo largo de su estadía en la escuela normal. Centrándonos en la interrogante, cabe señalar que son pocos los alumnos que, si poseen la identidad requerida para formarse como docente, es decir, de cierta forma esto se comprende, ya que los procesos de identidad se van construyendo durante el curso mismo de la licenciatura.

Se concluye que los alumnos todavía no tienen bien definido la identidad del docente, podemos afirmarlo, ya que los estudiantes apenas tienen un año en la escuela normal, reafirmando lo que nos menciona en capítulos anteriores, Maya (2003) la identidad se va construyendo con el paso del tiempo.

De igual manera, se puede reconocer que el alumno que ingresa a la normal es por voluntad propia, le gusta la carrera o en su defecto el concepto que tiene de ella, es por esto que podemos decir que tiene una vocación que con el paso del tiempo va a ir reafirmando acercándose a un concepto más claro e interiorizando las nociones que conlleva; a su vez va a crear el de identidad docente, ya que ese se va a ir mejorando con el paso de los años como estudiante, donde incidirá para ello todas aquellas nociones que aporte en si la licenciatura, en el que aspectos como los acercamientos que tiene con los niños o demás profesores frente a grupo durante los periodos de práctica profesional.

Finalmente, cabe destacar que los resultados obtenidos pueden ser un dato interesante para volver a hacer este estudio a los mismos alumnos, una vez que se encuentren en su último año de carrera en la escuela normal para corroborar que tanto se transformó su identidad bajo los lineamientos atendidos.

## Referencias

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (2016a). Reporte de Fichas emitidas en el Proceso 2016. Recuperado de [http://www.ensonora.edu.mx/Archivo/Archivo\\_academico/Procesos\\_admision/Estadisticas/REPORTE\\_REGISTROS2016.pdf](http://www.ensonora.edu.mx/Archivo/Archivo_academico/Procesos_admision/Estadisticas/REPORTE_REGISTROS2016.pdf)
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (2016b). Misión y Visión Recuperado de <http://www.ensonora.edu.mx/nosotros.htm>
- Cota, G., Mejía, C. & Vera, A. (2015). Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales. VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. México.
- Cueli, J. (1985). Vocacion y efectos. Mexico D.F.: Limusa
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación. Francia: Bellaterra
- Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. Anuario jurídico y económico Escorialense. España: Real Centro Universitario
- Guerrero E. (1993). Educar Hoy: Profesión contra vocación.: Bordón
- Maya, M. & Cecilia, M. (2003). Identidad profesional Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 143-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607>
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. Educación XX1, 203-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>



# INNOVAR EN PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PROFESIONALES. ESTUDIO DE CASO

José David Morales Díaz  
davidmoralesdiaz624@gmail.com  
María Teresa Mendoza Cardozo  
mendoza.cardozo.mt@bine.mx  
Elizabeth Salgado Flores  
betziflores1@gmail.com  
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

## RESUMEN

El presente reporte de investigación aborda el tema “Innovar en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales: estudio de caso”, realizado por un docente del BINE del estado de Puebla, quien participa en el proyecto RECREA; la investigación problematiza la práctica docente y se formula la pregunta ¿Cómo innovar en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales del formador de formadores? De esta manera, la metodología empleada se relaciona con el paradigma cualitativo/inductivo y permite dar cuenta del conocimiento sobre los significados a partir de la investigación acción, además las incidencias se relacionan con la teoría fundamentada a partir del Método de Comparación Constante (MCC) de Glasser y Strauss (1967). Los resultados de la experiencia se organizan en cuatro dimensiones de análisis y cuatro categorías a priori. Finalmente se reconoce que la innovación se genera con la aplicación de las tecnologías para la enseñanza y aprendizajes, y que los formadores de formadores requieren movilizar una serie de competencias profesionales en colaboración con otros colegas para impactar en mejores prácticas docente.

## Palabras clave

Innovación, formación inicial, formador de formadores, competencias profesionales.

## Planteamiento del problema

A partir de la participación de los docentes normalistas y universitarios pertenecientes a los Cuerpos Académicos (CA) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) y de la Escuela Normal de Tecámac (ENTEC), en la Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (RECREA); surgen diferentes experiencias de investigaciones sobre las prácticas docentes enfocadas con la innovación en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales enfocadas a mejorar las prácticas docentes.

En este sentido, se considera como objeto de estudio: la innovación en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales; ya que cobra relevancia el conocimiento sobre las nuevas formas de intervenir en la formación docente inicial y su relación con el uso de las tecnologías como medios para lograr avanzar en el desarrollo de mejores prácticas profesionales. Por lo tanto ¿Cuáles son los procesos que sigue el F en la práctica docente innovadora para mejorar la formación docente inicial?

Por lo que resulta evidente, el conocimiento sobre la práctica innovadora y plantear ciertas preguntas:

¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que la propuesta innovadora desarrollar en la formación inicial?

- ¿Qué recurso tecnológico puede emplear actualmente un formador de formadores en la formación docente inicial?
- ¿Cuáles son las competencias profesionales que desarrolla un formador de formadores en su práctica docente?
- ¿Cómo se puede iniciar una comunidad de aprendizaje en el contexto de la educación normal y universitaria?

### Objetivo general

Caracterizar los procesos que sigue el FF en la implementación de la práctica docente innovadora para mejorar la formación docente inicial.

### Objetivos particulares

Identificar las acciones del pensamiento complejo en la enseñanza y el aprendizaje.

Valorar el empleo de los recursos tecnológicos para desarrollar competencias profesionales del formador de formadores.

Comparar los rasgos profesionales de mejora del formador de formadores, a partir de la implementación de la innovación.

Definir la práctica docente innovadora en la formación docente inicial.

## Fundamentos teórico

### La innovación en las TIC

Podemos decir, que existen diferentes concepciones sobre el concepto de innovación en la educación, por ejemplo, Escudero (1995), hablan sobre proceso de cambio, de novedades, de renovación de análisis y reflexión con perspectiva de mejora, a partir de la experiencia que implica desarrollos múltiples que depende de la práctica. Además, innovar se relaciona con las innovaciones tecnológicas. Duarte (1988), propone en la formación de profesores y en el curriculum integrar las nuevas tecnologías; por lo que la necesidad de diseñar e innovar a partir del empleo de las TIC, requiere definir un enfoque que permita el desarrollo de competencias.

Por su parte, Coll (2004, citado por Díaz, F. 2005) señala que las TIC son instrumentos psicológicos mediadores entre los alumnos y los contenidos y que son susceptibles de establecer nuevas formas de relación donde se desarrolla: el formalismo, la interactividad, el dinamismo, la multimedia, la hipermedia, y la conectividad. Sin duda alguna, resulta interesante diseñar y proponer acciones innovadoras en la educación superior; en donde los futuros docentes empleen aplicaciones novedosas para el aprendizaje de disciplinas a través de plataformas existentes, Smartphone, laptops, tabletas, visores digitales, entre otros, para el empoderamiento del aprendizaje.

### Las TIC y el diseño instruccional

De igual manera, el diseño instruccional se relaciona con las tecnologías de la información y la comunicación, pues contempla la planeación de la enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje como parte esencial, Jeroen y Merriënboer (1997) definen que el diseño instruccional implica el logro de conjuntos integrados de objetivos de aprendizaje y de desempeño, es decir se requiere enseñar a coordinar e integrar las habilidades necesarias para la ejecución de tareas en la vida real; así, el aprendizaje complejo es el conjunto coordinado e integrado de todas las partes: cuatro componentes interrelacionados son esenciales, Modelos para el aprendizaje complejo: a) aprendizaje tareas b) información de apoyo c) información de just-in-time (JIT) y d) práctica parcial.

De la misma manera, Berger y Kam, (1996); Bruner 1969; Reigeluth (1983); Kam (1996); Broderick (2001); Richey, Fields y Foson (2001) (citados por Belloch, s/f) consideran que el diseño instruccional se relaciona con: la creación de especificaciones detalladas, para el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilita el aprendizaje de pequeñas y de grandes unidades de contenido, en diferentes niveles, además consideran relevante la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje; crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante; donde existan los materiales, claros y efectivos, que ayuden al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas; en general, supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas que demuestre la movilización de competencias profesionales.

### Las competencias profesionales

La relación sustancial entre la innovación, las TIC, el modelo instruccional y las competencias en los formadores cobra importancia y puede definirse desde diferentes enfoques, por ejemplo, Zabala (1995) considera que “uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio, mediante el conocimiento y la experiencia, del conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas.” (p.11); de esta manera, “las competencias docentes presuponen no sólo saber diseñar o planificar en competencias, sino sobre todo saber emplear una metodología de ad hoc al enfoque constructivista, que efectivamente contribuya al docente a reflexionar sobre su acción”. (Morales, 2016, p.71); sin duda alguna “el aula es un espacio diversificado donde convergen múltiples intereses en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales, donde el docente pone en juego sus competencias para atenderlas.” (Morales, 2016, p.78). Por lo que, desarrollar competencias profesionales es un proceso de comunión entre docente y estudiante, de autoaprendizaje continuo y permanente de profesionalización.

Sin duda alguna, el concepto “profesional” se vincula con las ideas de Perrenaud (2004) quien explica que el “profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada

uno.” (p. 12), de esta manera, el docente reflexivo de su acción tiende a innovar. Schön (1998) realiza todo un estudio sobre la reflexión y su vínculo con la profesionalización, y menciona que cuando un profesional se convierte en investigador dentro de su propia práctica, se mete en un proceso continuo de autoeducación, como investigador, en consecuencia, la práctica se convierte en una fuente de innovación, renovación, pues el reconocimiento del error, puede convertirse en una fuente de descubrimiento más que una ocasión para la autodefensa. De igual manera, Fullan y Hargreves (2001) señalan tres dimensiones de la práctica reflexiva: en la acción, sobre la acción y para la acción; por lo que, se trata de reflexionar para mejorar, bajo una metodología que le permita innovar, cambiar la práctica, de acuerdo a las demandas académicas de sus estudiantes.

## Metodología

El proceso de indagación sobre innovar en procesos de formación inicial para desarrollar competencias profesionales: estudio de caso, se relaciona con el paradigma cualitativo/inductivo, en este sentido permite tener resultados a través de los instrumentos: diario de campo, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión, para los significados, las creencias del docente y estudiantes, y contar con información que permita que la investigación no aparezca anclada en un corpus teórico, sino la teoría constituya más el resultado del proceso del investigador que un medio para realizar dicha investigación. (Morse, 2006, citado por Izcara, 2014), por lo tanto, resulta pertinente para la propuesta el diseño estudios de caso basado en la narrativa como acercamiento teórico y metodológico de investigación para el análisis. La narrativa remite a la naturaleza más profunda de la cultura, dado el natural impulso de narrar, se considera como un método de investigación de corte cualitativo que permite la comprensión del fenómeno social, la narración de vida se considera un dato primario, pero el sujeto, así como como otras experiencias narradas, tienen también un estatus ontológico reconocido. (Fortoul, Fierro, 2016)

Por otro lado, se pretende relacionar el análisis de la información con la teoría fundamentada, en donde la teoría se desarrolla a partir del análisis de datos, y utilizar para el procesamiento de la información el Método de Comparación Constante (MCC) de Glasser y Strauss (1967).

## Desarrollo

Como primer punto podemos considerar en esta investigación al docente investigador normalista como sujeto innovador de su práctica e impacto con sus estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE, Puebla. Dejando ver los cambios, las novedades de renovación

Los resultados se relacionan con los procesos que se han seguido para documentar la experiencia del estudio sobre la innovación en la formación docente inicial, tienen avance con la valoración del empleo de diferentes recursos tecnológicos y su relación con el desarrollo de competencias profesionales tanto en el docente como en los estudiantes, algunas actividades permiten al formador de formadores movilizar competencias en diferentes momentos, Duarte (1988) propone en la formación de profesores y en el curriculum integrar las nuevas tecnologías:

### **Antes de la acción**

La planificación inicial del curso. Se realizó una primera versión de la planificación del curso conforme formato e indicadores que marca la escuela. Posterior se elaboró una segunda versión producto del trabajo en conjunto con el equipo nacional bajo un enfoque del pensamiento complejo, y estudio personal sobre las características del proyecto RECREA que condujo a definir la competencia de salida del curso, determinar el producto integrador, desarrollar los apartados que dan sustento a las acciones de intervención como: Tareas/ proyectos de aprendizaje, Nivel de desempeño, Acción, Temas /información, Evaluación, Apoyos y medios, y Recursos tecnológicos.

### **Durante la acción**

Aplicación de la planificación. Se inicia con la presentación del curso, así como la realización de un ejercicio donde los estudiantes se reconocieran como sujetos con sus cualidades y pretensiones como docentes hasta este momento, los resultados se relacionaron con la elaboración del diagnóstico sobre su desempeño docente para enfrentar los procesos de intervención educativa. Cabe señalar, la importancia de inducir los intereses profesionales y personales de los estudiantes para dar sustento al producto integrador del curso “Proyecto de innovación sobre el trabajo docente con mirada de indagación”.

Por otro lado, en este momento de la intervención se determinó emplear la plataforma Classroom como herramienta tecnológica para detonar aprendizajes y enseñanzas, con un enfoque instruccional que permitió avanzar en las diferentes acciones; considerar que las tecnologías son mediadores entre los alumnos y los contenidos y que son susceptibles de establecer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar que se tuvo la necesidad de investigar sobre esta herramienta y capacitarse para su uso, la asesoría se logró con tres docentes colegas de la institución que manejan esta herramienta, resaltando las orientaciones del coordinador de la academia, quien en el transcurso del curso contribuyó, producto de este trabajo se tienen 32 acciones encaminadas al producto integrador, así como 32 instrucciones para el desarrollo de las competencias profesionales.

## Resultados

En las dimensiones y categorías los resultados fueron

### **Dimensión 1:** la innovación del formador de formadores

Categoría: Pensamiento Complejo

Un formador de formadores desarrolla:

- Comunicación asertiva: efectiva oral, visual y escrita entre el docente y los estudiantes.
- Conocimientos de lo local a lo global; relación causas y efectos de la práctica docente; la reflexión sobre el desempeño a partir de la deconstrucción de la práctica del FF.
- Trabajo interdisciplinar para resolver problemas de enseñanza entre otros colegas para mejorar la práctica.
- Promoción del pensamiento estratégico, planteando acciones recurrentes, situaciones problemas, tareas, apoyos y mediaciones.
- El ensayo y error sobre el conocimiento, destrezas y actitudes hacia la formación inicial. reconociendo a los estudiantes como sujetos.
- Competencias fundamentales para la investigación acción.
- Actuación sobre situaciones éticas en la formación docente inicial.

## **Dimensión 2:** competencias profesionales del formador de formadores

Categoría: Genéricas y profesionales

Un docente moviliza:

- El uso de las nuevas tecnologías para la formación.
- Empleo del diagnóstico como necesidad para orientar el trabajo del FF.
- Caracterización de la población objeto, con énfasis en la colaboración, el desarrollo de la autoestima, la atención a necesidades de casos estudiantes.
- Diseños de situaciones de aprendizaje: de colaboración y producción.
- Reflexión entre los elementos de una situación de enseñanza – aprendizaje.
- Desarrollo de la evaluación formativa.
- Investigación sobre su práctica relacionada con la mejora profesional.
- Actuación en el ámbito de la ética profesional.

## **Dimensión 3:** recursos tecnológicos en el formador de formadores

Categoría: Plataforma Classroom

Un docente emplea

- Nuevos ambientes de aprendizaje dentro y fuera del salón de clases.
- Desarrollo de competencias genéricas y profesionales bajo un enfoque constructivista.
- Diseño instruccional, que orienta al aprendizaje constructivista, sociocultural.
- Sistematiza y documenta las evidencias de enseñanza y aprendizaje.
- Promueve la evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Instrumento de investigación.

## **Dimensión 4:** comunidad de aprendizaje en el contexto de la educación normal y universitaria

Categoría: CoP

Un docente emplea

- Destrezas de negociación en la administración del proyecto entre colegas.
- Promoción de acciones efectivas para productos formativos
- Colaboración, alianzas y relaciones asertivas entre los participantes



- Actitudes profesionales de altas expectativas
- Actualización constante en relación a la plataforma digital, la investigación, y producciones y difusión entre pares.
- Cultura democrática para evaluar el desempeño de los estudiantes y del FF

## Conclusiones

Podemos considerar que el reporte conlleva a reconocer que, los formadores de formadores requieren movilizar una serie de competencias profesionales, relacionadas con los conocimientos del pensamiento complejo, del modelo instruccional, de los procesos para la construcción de tareas/proyectos que permita impactar en actitudes y valores como medios para construir competencias en los estudiantes normalistas; así como desarrollar metodologías de investigación cualitativas, pertinentes al objeto de estudio.

Reconocer que la innovación se relaciona con la aplicación de las tecnologías, bajo un enfoque constructivista y sociocultural, específicamente con el empleo de la plataforma classroom en el aula de la escuela normal, como un proceso novedoso de diseño e implementación instruccional, que conduce a mejorar la formación inicial.

Señalar que actualmente, se requiere integrar a los diferentes docentes de las escuelas normales y de las universidades en comunidades de práctica para analizar y reflexionar sobre la práctica docente innovadora que conduzca a la toma de decisiones; de esta manera la colaboración con otros colegas resulta relevante e innovador en la producción del conocimiento en la formación docente inicial.

## Referencias

- Belloch, C. (s/f). Diseño Instruccional. Unidad de tecnología, de la universidad de valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con tic: in marco de de referencia sociocultural y situado. Recuperado de [prezi.com/6mnr6conht6/principios-de-diseno](http://prezi.com/6mnr6conht6/principios-de-diseno).
- Duarte, M. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. Revista de Educación XXI.
- Escudero. J. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en sistema escolar. En Rodríguez J. y Sáenz, O. (Coords). Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Alcoy.Marfil.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2002). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Fortoul, M. y Rosas, C. (2002). La narrativa como perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la práctica docente. En Ducoing, P. (Coord). La investigación en educación: epistemologías y metodologías. México: Plaza y Valdez.
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Fontamara.
- Morales, D. (2016). Las competencias de los docentes en las prácticas efectivas de los formadores de formadores. Tesis doctoral Universidad popular autónoma de estado de Puebla. México.
- Moran E., Roger, E., Motta, R. (2009). Educar en la era planetaria. España: Gedisa.
- Zabalza, (2003). Currículo formativo en la universidad. En Competencias docentes del profesorado universitario. España: Narcea.

# CREENCIAS DOCENTES ACERCA DE LA ASESORÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Sergio Hugo Hernández Belmonte  
belshu@hotmail.com  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

## RESUMEN

Este texto es un avance de investigación sobre las creencias de los asesores de Informe de Práctica Profesional (IPP), acerca de su papel como acompañantes del proceso de titulación de alumnos normalistas. Es un estudio cualitativo enfocado a la teoría fundamentada, que pretende escuchar a maestras que ejercen la función de asesoría en una escuela Normal de la CDMX. Se adopta el concepto de creencia de los docentes, para interpretar los mensajes que emiten las asesoras al ejercer su función. Se percibe que el actuar de las maestras se encuentra envuelto en la incertidumbre de no saber qué hacer frente a las exigencias de nuevos requerimientos, sus reacciones ante los cambios son una mezcla entre lo que ya saben y lo que tienen que hacer, el rol que les otorga la nueva normatividad para el proceso de titulación aún no le queda claro, pues, están aprendiendo a la par de sus alumnos y compañeros. El papel del asesor de informe de práctica es importante debido al acompañamiento que realiza con los alumnos de séptimo y octavo semestre, por esa razón cabe preguntar cómo concibe la asesoría y que consideraciones lleva al ponerla en práctica.

## Palabras clave

Asesoramiento, competencias profesionales, creencias del profesor, formación inicial y titulación.

## Introducción

El trabajo de titulación en cualquiera de sus modalidades<sup>i</sup>, es un ejercicio de reflexión para el estudiante normalista. Requiere que el alumno demuestre las competencias generales y profesionales adquiridas a lo largo de su formación inicial. No es sencillo identificar la temática que se reportará en el IPP (modalidad a la que se enfoca éste texto), tampoco la forma en que se atenderá en el aula y menos cómo debe organizarse la información recabada para interpretarla.

El camino se vuelve tortuoso a tal grado, que algunos estudiantes deciden retirarse y no continuar, a sólo unos meses de concluir la licenciatura. Los que avanzan se enfrentan a las presiones que implica el trabajo en el grupo, las exigencias de los titulares, directivos y padres de familia, las tensiones entre los asesores y los profesores de práctica profesional y demás. Todo a la par de la redacción de su informe, porque a

diferencia de otras instituciones de educación superior, en donde concluido el plan de estudios los estudiantes invierten tiempo posterior para titularse, en la escuela Normal los futuros docentes deben concluir su texto de titulación semanas antes de cerrar el octavo semestre, es como una producción en serie en donde nadie queda fuera.

La figura del asesor y su tarea de asesoramiento se torna importante para hacer menos árido el paso por el séptimo y octavo semestres, pero, en ocasiones su actuación (consciente o inconscientemente) se convierte en un obstáculo para avanzar. Al atender la asesoría se requiere conocer la realidad que viven las escuelas primarias, tener apertura acerca de las ideas de los docentes en formación y también revisar los documentos normativos que rigen la estructura del informe de práctica, entre otras cosas. De no ser así, lejos de auxiliar a los estudiantes se trunca su camino, pues, los vacíos formativos se incrementan.

Este texto es un reporte parcial de investigación acerca de la tarea que cumplen los asesores en la escuela Normal en la modalidad de titulación: Informe de prácticas profesionales. Tiene por objetivo:

- Interpretar las creencias que los asesores de informe de práctica profesional poseen para la conducción del documento de titulación.
- Identificar los aspectos que consideran relevantes a la hora de realizar el acompañamiento con los alumnos normalistas.

Se entiende al asesoramiento como un medio para que el sujeto que aprende se apropie de las competencias que por sí mismo no puede hacerlo. Para el seguimiento de la investigación y poder dilucidar las creencias de los docentes se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo entiende la asesoría el profesor de la escuela Normal?
- ¿Qué elementos considera al realizar el acompañamiento de sus asesorados?

### **Sobre la noción de creencia**

Antes de iniciar este apartado es necesario comentar que el trabajo desarrollado se encamina hacia la teoría fundamentada tal como se explicitará dentro de la descripción metodológica, por esa razón el acercamiento con la teoría se hizo a lo largo de toda la

investigación, sin embargo, no hubo un establecimiento de preconcepciones de análisis. Las nociones teóricas se encontraron a raíz de la revisión del material de campo, de la lectura y relectura de los registros, de buscar una forma de interpretar la realidad de los sujetos. Por esa razón en este texto se alude a la noción de creencias docentes, concepto que se adoptó para clarificar lo que los maestros atribuyeron al papel de la asesoría.

La creencia en su modo más simple no se puede definir porque no es algo concreto, algo palpable, aunque se sepa que está allí acompañada de un recuerdo, una percepción, es un sentimiento peculiar (Villoro, 1989). La creencia puede ocupar el lugar de una representación, el de una imagen que se crea de algo o de alguien, pero que al mismo tiempo permite distinguir entre lo real y lo ficticio.

Según Villoro (1989) la creencia puede verse desde dos rubros: como una ocurrencia mental o como una disposición. La creencia como ocurrencia mental se relaciona con la cualidad del acto de creer, con un posicionamiento que ocurre en la mente del sujeto, que sólo le pertenece a él y por lo tanto es el único que tiene acceso a su creencia. La creencia en este sentido se entiende como una cualidad de la subjetividad, en un sentido de interiorización y privacidad del sujeto, pertenece a su conciencia. Las creencias son verdades del sujeto indiscutibles e intrínsecas, con valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en su memoria (Nespor, 1987).

La creencia como ocurrencia le sirve al sujeto para hacer uso de ella en el momento en que lo considere conveniente, porque la posee, está a su disposición, incluso el sujeto no es consciente de su posesión, está allí sin saberlo y puede manifestarse de diversas formas. Se pueden tener muchas creencias y manifestarlas en cualquier momento, o no dar muestra de que se poseen, no tienen un inicio ni un cierre son atemporales por lo que es complicado identificar su inicio y su cierre.

Poseer creencias no indica que el sujeto sea consciente de ello, se relaciona más con la capacidad de hacer algo, aunque no lo haga en todo momento o realice diferentes actos en distintas circunstancias. La creencia lleva consigo un sentimiento de inseguridad y vacilación, en ocasiones de viveza y firmeza (Villoro, 1989), pero esto es definido sólo por el sujeto que la experimenta por tanto puede decirse que la creencia es una experiencia personal, que sólo puede describir el sujeto. La creencia como ocurrencia carece de objetividad pues se encuentra en la conciencia del ser.

Desde otro punto de vista la creencia como disposición, es objetivable o se hace objetiva, es este tipo de creencia la que se pretende abordar en el estudio, porque la creencia como ocurrencia es válida pero no es posible acceder a ella si el sujeto no lo permite, pues, en ocasiones él mismo no es consciente de poseerla. La creencia como disposición es la vía para entrar a la subjetividad del maestro.

En la creencia como disposición, el carácter sigue siendo privado, pero tiene relación con las características que se le atribuyen para explicar las ocurrencias. Al creer se tienen expectativas de lo que puede o no suceder, se despliegan acciones porque se espera que suceda algo. Si no hay expectativas no se realiza ninguna acción, ni se piensa en responder de ninguna manera “Si se presentan determinadas circunstancias, la persona se comportará de modo un tal que supone la existencia de un estado disposicional a actuar que llamamos creencia” (Villoro, 1989, p. 33).

Desde otra perspectiva, la noción de creencia muestra un nivel inferior de conocimiento y de saber, creer no es lo mismo que conocer y tampoco es lo mismo que saber, pero para conocer y saber es necesario creer en lo que se conoce y en lo que se sabe. La creencia puede definirse, pues, como “la actitud de quien reconoce algo por verdadero” (Quintana, 2001, 18), es esta la posición que se adopta en este escrito, el maestro crea sus creencias o crea su verdad con respecto a la enseñanza, al aprendizaje a la formación y le es verdadero porque lo cree así, es una verdad que tiene con respecto a algo, forma parte de sus teorías implícitas. En este sentido Dewey (1984) dice que la creencia

Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro (p. 24).

Cuando se traspola, la noción de creencia al maestro que es el sujeto que nos atañe en este texto, se concibe que puede creer en muchas cosas, hablar de sus creencias y defenderlas a través del habla, si está seguro de lo que cree. El docente presenta creencias muy arraigadas que lo llevarían a actuar de distinta forma de lo que dice, cuenta con un listado de acciones que podría utilizar si se enfrentara a ellas, las posee de forma inconsciente, y están presentes de forma latente, no son una ocurrencia.

La creencia del maestro puede ser externalizada cuando lo necesita, es la base de su pensamiento y de sus acciones, pasa del plano de la interioridad a la exterioridad según sus demandas, es comprobable y si se requiere observable; sirve para explicar cómo piensa el maestro “creer es una disposición que se manifiesta en nuestro estar por entero en el mundo y no sólo en nuestra consciencia” (Villoro, 1989, p. 35).

### Ruta metodológica

Este estudio se orientó hacia la Teoría Fundamentada (TF) (Glaser y Strauss, 1967). La TF “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2007, p. 20). Además, la TF está encaminada a la comprensión de la interacción de los sujetos con el objeto de estudio en un proceso dialéctico donde el diálogo los transforma a ambos.

Desarrollar un trabajo orientado a ésta metodología con los formadores de docentes, obligó a distanciarse de cualquier noción teórica apriori para que el análisis sistemático de los datos recopilados permitiera descubrir una base que sustentara la temática a tratar. Es decir, la teoría no es establecida al inicio del estudio, sino que deriva del análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos de investigación.

La investigación procuró escuchar las voces de los formadores de docentes en una institución de nivel superior, voces que en ocasiones son omitidas a la hora de tomar decisiones. A los maestros que participaron en el estudio se les denominó sujetos de primer orden o grado, es decir, que son sujetos que, a través de sus constructos elaborados en la escena social, organizan sus experiencias en la vida diaria y en el mundo de la sociedad social (Flick, 2007). En palabras de Geertz (1989):

Si uno quiere saber lo que es una ciencia, en primer lugar, debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican (p. 20).

Los mensajes que emiten los docentes son los que aportan valor a la investigación y los que se buscan interpretar. La temática con cada uno de los docentes es la misma pero la forma en que ellos realizan interpretaciones de un hecho o de un concepto está ligada a los referentes con los que cuentan, a las experiencias en que participan y a la sociedad en la que se encuentran inmersos Giddens (1993), indica que el sujeto

actuante es el que produce la vida social a través de marcos de significado que organizan su experiencia.

El estudio se desarrolló durante el ciclo escolar 2016 – 2017, con maestras de una escuela normal particular con especialidad en educación primaria en la Ciudad de México. La forma de tener acceso a las interpretaciones de las maestras fue a través del desarrollo de entrevistas en profundidad. La muestra inicial del estudio comprendía 15 profesores, sin embargo, se decidió trabajar solamente con 4 de ellas que cumplieran con la característica de haber cursado un curso relativo a la elaboración de informes profesionales, esto bajo el supuesto de que podrían aportar más elementos de análisis.

El dispositivo de investigación elegido para este estudio fue la entrevista en profundidad porque posibilitó un acercamiento cara a cara con el sujeto investigado y permitió escuchar su voz, pero también visualizar sus gestos, sus silencios, sus actitudes durante su aplicación, confiriendo un carácter de relevancia a la interpretación. Las entrevistas se caracterizaron por ser conversaciones con las maestras, fueron flexibles y no directivas, fueron las maestras las que hablaron y el investigador se dedicó a escuchar. Durante las entrevistas se cuidó de manera especial “la forma en la que el investigador se acerca a los informantes, la manera de establecer la relación entre ambos y de obtener su confianza, las diferencias de edad, sexo, raza, nivel sociocultural o ideología, el lugar y hora” (Folguera, 1994, p. 38). Al utilizar la entrevista como dispositivo de investigación se aspiró a tener un contacto directo con las maestras y que esto redundara en la obtención de resultados que permitieran identificar cuáles son sus los significados.

De forma paralela el análisis de la información se entendió como un proceso que se desarrolla a la par de la investigación y no como un asunto ajeno, durante la aplicación de un cuestionario exploratorio<sup>ii</sup> y posteriormente con las entrevistas, se tenían nociones previas acerca del tema de estudio, es decir, ideas, intuiciones y conceptos emergentes como dice Atkilson (1994), que iban avanzando a la par de una manera informal. Para efectos de síntesis este documento sólo reporta lo referente al concepto de creencias, sin embargo, hubo un estudio contextual para reconocer el medio en donde se desenvuelven las docentes, así como una revisión de la normatividad para el desarrollo de los documentos de titulación.

Enseguida, de la aplicación de las entrevistas se procedió a su transcripción haciendo ajustes para que su lectura fuera de fácil acceso. Se procedió a codificar<sup>iii</sup> en categorías



descriptivas, que consiste en desarrollar una lectura global de los textos para apropiarse de lo que dicen los sujetos. Se trataba de conocer los textos perfectamente y de ir visualizando cuáles eran los puntos de encuentro y desencuentro entre las intérpretes: las frases consideradas importantes, las que coinciden o no con el discurso de otras maestras, los conceptos folk<sup>iv</sup>, etc.

Enseguida se hizo una lectura especulativa para detectar las relaciones entre los discursos de las profesoras, generando así categorías sensibilizadoras o de relación transversal. Consistió en trasladar fragmentos de los intérpretes de primer orden con referencia a temas generadores en los que las intérpretes manifestaban coincidencias o diferencias. Esto sirvió para comparar de manera continua los sucesos obtenidos, con la nueva información que se iba obteniendo, de esta manera se pudo escuchar directamente a las maestras y comenzó la búsqueda de la teoría que permitiera comprender el fenómeno.

Después se realizó una reducción de categorías mediante un proceso de comparación constante. Se buscaron patrones de análisis para desarrollar categorías integradoras o analíticas, para ello se hizo necesario recordar el propósito y preguntas de investigación, para no terminar haciendo algo distinto a lo que se había planteado. Fue una decisión correcta, pues, ayudó a desarrollar una saturación teórica, es decir, se compararon los datos de las distintas entrevistas hasta que ya no fue posible encontrar otros resultados.

Las categorías detectadas fueron 6, sin embargo, por cuestiones de espacio aquí se reportan sólo 2 de ellas, mismas que se desarrollan como parte de los resultados hasta el momento:

- Por dónde empezar el informe. La elección del tema.
- Asesorar o dar seguimiento a la práctica profesional.

### Por dónde empezar el informe. La elección del tema.

Una de las sugerencias que establece la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es realizar un ejercicio autodiagnóstico acerca de las competencias genéricas y profesionales que se pretenden desarrollar al finalizar la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2016). Se trata de identificar en cuál o cuáles de las competencias es necesario profundizar durante la última fase de la formación inicial, cuál genera vacíos formativos que son susceptibles de ser abordados a

lo largo del servicio social, pues, sería erróneo dedicar el documento de titulación a un aspecto que se cree consolidado.

Un acierto en el documento de Modalidades de titulación reformulado por las autoridades educativas, es intentar establecer una conexión entre el nivel de Educación Primaria y el de la Normal. Para ello propone revisar los Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (SEP, 2016), esto contribuye a que el alumno identifique los rasgos deseables para la evaluación docente y lo acerca a la realidad del ejercicio profesional.

Sin embargo, la revisión de las competencias genéricas y profesionales, y de los Parámetros e Indicadores, no siempre se realiza. De acuerdo con las maestras entrevistadas, se reconoce que los alumnos no autodiagnostican su práctica, sino que diagnostican al otro, al alumno con el que van a trabajar en la escuela primaria.

Yo pienso que lo primero que tienen que hacer los chicos es el diagnóstico de su grupo de práctica, cómo van en el área académica, cuáles son los estilos de aprendizaje de sus niños, cómo es el contexto de su práctica; porque es a través de su diagnóstico que identificarán el problema que reportarán en su informe (...) Cuando ya identifiquen las problemáticas que tienen sus alumnos es que tendrán elementos para analizar su práctica y podrán desarrollar una propuesta de intervención (M2, E1)<sup>Y</sup>.

Si bien atender las situaciones que aparecen en el ámbito escolar es una obligación del maestro, para efectos del informe de titulación no es posible reportar todo al mismo tiempo. Pero los alumnos trabajan en atención a las peticiones del asesor, que exige realizar un diagnóstico amplio que no siempre se recupera a la hora de intervenir en la práctica, idea opuesta a lo que se plantea en los lineamientos de titulación que indican que el punto de partida es la intención del alumno por atender una temática de su interés. Esto lleva a la idea de lo que se hacía en el Plan de estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria con la redacción de documentos recepcionales, en el discurso eso ya pasó, en la práctica no.

Parte fundamental del informe, por lo menos así lo trabajo yo con mis alumnos, es desarrollar un buen diagnóstico, por lo menos los alumnos están obligados a hacer un buen sociograma, un examen diagnóstico de español y matemáticas, muchas veces estos están elaborados por el titular o en conjunto con los maestros de grado. También conviene identificar los estilos de aprendizaje, si es auditivo, visual o kinestésico, por ejemplo, le servirán mucho a la hora de hacer sus planes de trabajo, sus proyectos ¿no?, estudios socioeconómicos y demás

instrumentos, que indudablemente aportan información valiosa de los alumnos con los que se trabajará (M1, E1).

El docente al transitar por una nueva forma de trabajo establece combinaciones entre las nuevas exigencias y lo que aprendió en el plan anterior, no lo hace por estar en contra de las propuestas formativas sino porque tiene seguridad en lo que aprendió, pues, le asegura éxito y le otorga confianza (Alliud, 1998). El maestro-asesor transita por una etapa de acomodamiento de sus conocimientos en donde juega con los obstáculos que se le presentan, busca resolver a la par de sus asesorados aquellas dudas que van apareciendo, es un aprendiz de un rol distinto:

En ocasiones no sé qué responder a mis alumnos, vienen con muchas dudas y pareciera que todas las tuviera que resolver. Me gusta que me pregunten, pero hay cosas que no me quedan claras, yo también estoy como en ese proceso de ajuste, como de cambio para ver cómo hacerlo bien. A veces me acerco a compañeros con los que tengo mayor acercamiento, confianza, para ver cómo están trabajando ellos y me doy cuenta de que están en las mismas o peor que yo. Te confieso que en ocasiones me pongo a pensar si estoy haciendo bien las cosas o mejor me regreso, tan sólo por dónde debo empezar el informe, sólo eso (M3, E1).

Sólo hubo un caso en donde una profesora refirió una forma distinta de iniciar el trabajo, la reflexión con sus alumnos asesorados comienza a través de la elaboración de una autobiografía. Según Alliud (2011), el maestro posee una biografía escolar y personal que perfilan su trayectoria, y esto para el tema que nos atañe sirve a los asesorados para dilucidar su implicación en la temática que deseen abordar, para generar autoconocimiento, pues, en ocasiones la temática detectada para informar, va más allá de su inserción en la licenciatura, más bien, puede ser una deuda que tiene con su historia personal.

Uno de los primeros ejercicios que realizo con los alumnos es la redacción de su autobiografía. Es increíble, creerás, ver cómo ni ellos mismos se han detenido a pensar en por qué quieren abordar un tema. Es hasta que se leen, y nos leemos todos eh, que se dan cuenta de que existen cosas que ni ellos mismos sabían, y que por lógica los llevan a elegir por dónde quieren ir o también para evitar ir por allí ¿no? No falta aquél que le fue muy mal en matemática cuando era niño y ni loco quiere trabajar con un tema de ese tipo, o al contrario hay quien quiere cambiar su vivencia y le entra, pero es hasta que se hace la biografía que como que se dan cuenta de lo que no se quieren dar cuenta (M4, E1).

El ejercicio autobiográfico es un elemento clave para que se origine en el sujeto (docente en formación), un autoconocimiento de su actuar docente. A través de la elaboración del informe de prácticas se espera que sea la reflexión sobre la propia práctica la que lleve a identificar los elementos de mejora en el sujeto (Bazdresch, 2010), para que suscite una transformación en su actuar docente y de forma directa o indirecta impacte en el niño. En la medida que el docente se conoce a sí mismo, que comprende cómo es que aprende (metacognición), es posible establecer estrategias de mejora que involucren a los demás actores educativos.

Esto no quiere decir, por ningún motivo, que la maestra que lo realiza desarrolle un mejor trabajo que las otras, sin embargo, comunica que los estilos de trabajo son diversos y que la forma de entender la norma también lo es; que a pesar de que es la segunda generación que los maestros atienden con respecto a la nueva forma de titulación, lo están realizando por separado, no se logra establecer acuerdos de trabajo o directrices que otorguen certeza a sus decisiones, cuestión importante por el papel que poseen como acompañantes de alumnos que están por cerrar su formación inicial.

### Asesorar o dar seguimiento a la práctica profesional

Una de las situaciones que se presenta durante el proceso de asesoramiento del informe de práctica, de acuerdo con las maestras entrevistadas, es la suplantación de roles, es decir, querer ocupar un papel que no corresponde. Sucede en dos vertientes. La primera cuando el docente que dirige el trabajo de la Práctica profesional decide controlar el uso de los instrumentos diagnósticos, proponer temas a los asesorados, y con ello revisar el avance del texto de titulación estipulando fechas de entrega para considerarlo como un elemento de evaluación.

No sólo quieren adoptar el papel del asesor, sino que además solicitan sus propios avances del documento y hasta los consideran como elementos de evaluación, pero no se acercan con nosotros para preguntarnos cómo estamos trabajando o por qué algunos alumnos van más avanzados que otros. Creo que existe un desfase porque los maestros de práctica se quieren hacer cargo de los documentos, no han entendido que estamos en otro Plan de estudios, siguen con la idea de que ellos llevan la batuta de las cosas y ya no puede ser así (M2, E2).

En la segunda vertiente y en el extremo opuesto, se encuentran los asesores que están decididos a intervenir en la práctica de los alumnos de séptimo y octavo semestre, organizar visitas a las escuelas primarias para entrevistarse con los titulares de grupo y hasta los alumnos que atenderá el docente en formación. Algunos más, llegan a revisar las planeaciones didácticas y materiales de los futuros docentes.

La cuestión es que llegan (los alumnos) a cuarto grado y no saben hacer un diagnóstico, menos una planeación, es necesario estar allí detrás de ellos para saber qué van a hacer en la primaria. Algunos, por ejemplo, tienen ideas erróneas de cómo enseñar a los niños o desconocen los enfoques de las asignaturas, que eso todavía es peor, y si no se corrige en cuarto año, se van así sin saber. Lo malo es que cuando están frente a grupo allí es donde se vienen los problemas, yo sí les reviso M3, E2).

Los asesores de práctica al provenir de cualquiera de los espacios de los trayectos formativos, aportan elementos para analizar la práctica desde afuera, esto es posible gracias a instrumentos como el diario, las grabaciones de audio o video, anecdotarios, portafolios y demás. Es a través de la manipulación de dichos instrumentos que el alumno puede reconocer cómo es su práctica y por qué es una y no otra (Bazdresch, 2010). Pero la aplicación de los instrumentos se dificulta en el momento en el que se transgreden los roles entre los asesores del documento de titulación y los profesores de práctica.

El problema radica en que yo le pido que haga una cosa, pero su maestro de práctica obstaculiza mi trabajo, tal parece que no vamos por el mismo camino y lo único que sucede es que los chicos se conflictúan. Yo no puedo estar yendo a la primaria a cada rato, bien puedo ir una o dos veces pero asesoro o me hago cargo de la práctica o cómo nos acomodamos ¿no? Considero que los maestros de práctica se apropian de tareas que no les corresponden (M3, E2).

La normatividad para la elaboración de los informes de práctica indica que “los asesores del trabajo de titulación no acompañan a los estudiantes en las prácticas porque su vinculación con la práctica profesional es diferente” (SEP, 2016, p. 5). Sin embargo:

Según tengo entendido los asesores no debemos ir a las escuelas primarias porque ese no es nuestro trabajo, pero de repente llega un documento donde nos dicen que tenemos que ir

a las escuelas porque nos van a presentar con los titulares y el director de la escuela. Nos invitan a acompañar a los chicos para que veamos su desenvolvimiento, y es entonces donde ya no me queda claro ¿tenemos que ir o no? (M3, E2).

La propuesta de la SEP plantea el desarrollo de una reflexión sobre la acción o de una visión post-activa (Parcerisa, 2003), pues, lo que el docente en formación no logra reconocer a primera vista, el asesor intentará guiarlo para que desarrolle una perspectiva más amplia de su actuar docente “de la práctica en las escuelas de educación básica se obtienen los insumos para el trabajo de titulación” (SEP, 2016, p. 5). Sin embargo, durante los primeros acercamientos a la elaboración de los informes de práctica las maestras muestran incertidumbre.

Necesito que los alumnos reflexionen sobre su práctica, acerca de todo lo que pasa en la escuela primaria, pero mientras nosotros no nos pongamos de acuerdo, y hablo de todos maestros, alumnos, autoridades, los maestros de las escuelas primarias; esto no va a tomar forma. En lo personal siento que los chicos se van con muchas dudas que nosotros no podemos resolver porque ni nosotros mismos hemos establecido acuerdos como escuela. ¿Sabes cuál es el mayor problema? Que nadie sabe qué es lo que está haciendo (M2, E2).

La incertidumbre acompaña el trabajo de las maestras, razón que obliga a una búsqueda de certeza en lo que hacen. Según ellas, no hay claridad acerca del porqué del cambio en la forma de titulación, de esta manera la apropiación acerca de su labor queda ajena a su entendimiento.

La verdad yo te juro que no entiendo por qué tenemos que hacer informes de práctica, bueno a quién se le ocurrió. Yo entiendo, a mi manera de ver las cosas cambian cuando no funcionan, cuando hay problemas en la cantidad de chicos que no se alcanzan a titular, pero por lo menos aquí todos salen, todos se gradúan, entonces cuál es el chiste de modificar lo que veníamos haciendo, esto es más un asunto político que educativo, ¿no te parece? (M4, E2).

## Conclusiones

La investigación muestra que el formador de docentes se encuentra en una etapa de transición y adaptación, en donde aún no posee una apropiación plena del rol que le corresponde asumir como asesor, no lo hace porque no tiene entendimiento pleno de qué debe hacer y por qué. La noción que el docente tiene del asesoramiento es una mezcla de saberes que le acompañan en su proceder, los docentes dicen Gimeno (1997) “actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (p. 107).

La creencia del maestro-asesor, le sirve para interpretar la realidad, que es construida a través de sus experiencias personales y sociales, vale la pena agregar también las académicas. Las creencias de los asesores reflejan conocimiento, sentimiento de necesidad de creer en algo o en alguien y también voluntad para desarrollar la capacidad de elección fundamentada en el sentido común. El ejercicio de introspección, que requiere el informe de prácticas, sólo es posible si el acompañamiento del asesor lo permite. Para ello, escuchar al otro es una tarea indispensable. De esta manera convendría reflexionar desde la propia biografía del asesor en qué medida permite o autoriza al otro para desplegar sus potencialidades. En qué medida asesorar implica despegarse de las emociones y pasiones propias para dejar el camino libre al estudiante para que aprenda.

Se torna urgente un seguimiento de trabajo de los asesores del IPP, como parte de una tarea de formativa que le permita resolver sus dudas. Paradójicamente, puede reconocerse la necesidad de asesorar a los asesores, que si bien son profesionales de la educación, con un bagaje cultural amplio, los vacíos formativos que presentan ocasiona un efecto de bola de nieve en donde, de no resarcir las fallas, los afectados son los beneficiarios finales.

## Referencias

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. En *Ensayos y Experiencias*, Año 4, Nro. 23, Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación (Nueva carrera docente).
- APA. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera edición traducida de la sexta en inglés. México: Manual Moderno.
- Atkinson, P. (1994). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Bazdresch, M. (1998). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Dewey, J. (1998). *¿Qué es pensar? En Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Folguera, P. (1994). *¿Cómo se hace historia oral?*. España: Eudema.
- Geertz, C. (1989). *Estar ahí. La antropología y la escena de la escritura*. En Geertz, C. El antropólogo como autor (pp. 11-34). Barcelona, España: Paidós.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Gimeno, J. (1997). Docencia y cultura escolar. En *Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Argentina: Ideas.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Chicago: Aldine.
- Nespor, J. (1987). El papel de las creencias en la práctica de la enseñanza. *Revista de Estudios Curriculares*.
- Parcerisa, G. A. (2003). La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa. En Parcerisa (Ed.) *Planificación y Análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona, España: Herder.
- SEP (2012). *Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.



SEP (2016 a). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México: SEP.

SEP (2016 b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica. Ciclo escolar 2016-2017*. México: SEP/Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

---

<sup>i</sup> Es a partir de la implementación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, que se establecen tres modalidades de titulación: Portafolio de evidencias, Informe de prácticas profesionales y Tesis. En la reforma anterior, la de 1997, la única forma de titulación era a través de la elaboración de un documento recepcional.

<sup>ii</sup> El cuestionario sirvió para delimitar el universo de participación y reconocer ideas iniciales de las maestras en torno al tema de asesoramiento.

<sup>iii</sup> Se entiende a la codificación como una forma de reconocer los datos que aportan las docentes, de dar un seguimiento para interpretar su significado. Codificar lejos de ser un ejercicio mecánico, implica un diálogo con la información para recontextualizar el discurso de los sujetos y empezar a pensar de una forma distinta (Coffey & Atkinson, 1994).

<sup>iv</sup> Las «categorías elaboradas por los miembros» se refieren a las categorizaciones que son empleadas por los propios miembros del grupo, es decir, son categorías folks, normalmente utilizadas en el vocabulario de una determinada cultura (Atkinson, 1994). Los conceptos folks hacen referencia a aquellas palabras o frases que son comunes para un colectivo determinado y que poseen un significado para ese grupo en específico.

<sup>v</sup> Al recuperar los mensajes de los maestros emitidos en las entrevistas se decidió colocar literales para reconocer su orden de participación. La letra M se acompaña de un número del 1 al 4 que corresponde a alguna de las maestras entrevistadas; la letra E significa entrevista y se acompaña del número 1 o 2 que refiere al primer o segundo encuentro que se tuvo con las docentes.

# LA PRÁCTICA REFLEXIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Carlos Ramírez Silván  
carlos.ramirezsilvan@gmail.com  
Carlos Jiménez Rosales  
carlos.jimenezrosales1@gmail.com  
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada  
eugenia.dominguezestrada@gmail.com  
Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen.

## RESUMEN

Este trabajo describe las características de los procesos de la práctica reflexiva que se lleva a cabo en la formación de Licenciadas en Educación Preescolar, en la Escuela Normal de Villahermosa Tabasco. Se busca indagar de qué manera los formadores de docentes seleccionan estrategias y las desarrollan para propiciar en los futuros docentes las competencias profesionales que requieren para enfrentar la incertidumbre, la sorpresa, la inestabilidad, el carácter único, la complejidad y los conflictos de valores en los problemas que se encuentran en la práctica profesional y cómo la formación que se les brinda en relación con la búsqueda de soluciones a las situaciones adversas en las que desempeñan su trabajo, contribuye en la mejora e innovación de la práctica docente. El enfoque cualitativo que se ha empleado ayudará a comprender cómo se propicia, desde los cursos de la malla curricular, el análisis reflexivo de los distintos componentes disciplinarios, teóricos, conceptuales, los métodos, procedimientos y técnicas en la preparación profesional de las estudiantes. Los resultados preliminares que se tienen, permiten señalar que los procesos de análisis reflexivos no se dan de manera explícita ni intencional, desde los cursos de la malla curricular, por parte de los formadores de docentes.

## Palabras clave

Proceso de formación, formación docente, práctica reflexiva, reflexión, práctica docente.

## Planteamiento del problema

Esta investigación parte de la premisa de que los profesores muchas veces no son lo suficientemente sensibles a la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica y sobre todo, qué currículo oculto se está transmitiendo en ella. En ese sentido, Juri (2015) señala que, en educación superior, los involucrados durante los últimos años, se pueden dar cuenta de cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje se han ido fragmentando, no se han logrado propuestas concretas que permitan construir alternativas viables para hacer frente a los problemas y dinámicas que influyen el ámbito educativo: globalización, lesión y consecuente pérdida de los valores y acelerada desactualización de contenidos.

Recientemente, se han ido publicando documentos que pretenden nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, considerando como eje de construcción a la formación reflexiva. En el caso de la educación normal, este proceso tuvo como punto de partida el Plan de Estudios 1984, ya que de acuerdo con Navarrete-Cazales (2015), el análisis de la práctica reflexiva se convirtió en una de las tendencias predominantes en la formación de profesores a partir de que los estudios de educación normal fueron elevados al nivel de licenciatura. De acuerdo con la autora del artículo denominado Formación de profesores en las Escuelas Normales de México, el modelo reflexivo fue adoptado en la formación de profesores en la reforma de 1984, aunque en esta reforma, dicho modelo quedó considerado o sometido en el supuesto del docente investigador. Este plan tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros, por un lado, dio apertura a un nuevo horizonte intelectual hacia nuevas perspectivas y por el otro, proporcionó mucho peso a contenidos teóricos que hasta entonces no eran contemplados en la formación de profesores. Del mismo modo tuvo la sana intención de ofrecer a los estudiantes los elementos que les ayudarían a incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. No obstante, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron en parte y en ciertos casos provocaron nuevos problemas, no pronosticados por el plan y los programas, u ocasionados por condiciones adversas en la aplicación del nuevo currículum.

Ahora bien, en la siguiente reforma de la formación inicial de profesores; la de 1999, el modelo reflexivo se convertiría en uno de los ejes que articulaba el plan de estudios estableciendo la figura del docente reflexivo, agrupándose las competencias, para el caso de la licenciatura en educación preescolar, en el rasgo de Habilidades Intelectuales Específicas (SEP, 1999), en él se estableció que desde la formación inicial docente los futuros profesores deberían formarse en comprender los significados de conceptos tales como reflexión, práctica reflexiva y en la importancia de volverse un profesional reflexivo. Sin embargo, a partir de que los educadores comenzaron a considerar el concepto de Schön (1998), del profesional reflexivo, hay poca evidencia de que el potencial de su idea de la formación de este tipo de profesional se haya desarrollado en las escuelas y programas de formación pedagógica. A partir de estas consideraciones es que surge el problema de esta investigación considerando el curso de práctica profesional de octavo semestre del mismo trayecto.

El trayecto de práctica profesional es uno de los cinco que conforman la malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, los cuales se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro. Ahora bien, el Acuerdo 650 establece que por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir en la preparación profesional de los estudiantes. En el trayecto de práctica profesional se vinculan los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. Por lo tanto, tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional. En este sentido, las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Por lo que estas competencias ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular porque se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. (SEP, 2012). De acuerdo con una de las finalidades formativas de este trayecto se propone que el futuro docente de educación preescolar sea capaz de profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.

Considerando lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general, analizar las competencias profesionales que las estudiantes han desarrollado con relación a la autonomía e independencia de un profesional reflexivo en el diseño de soluciones a las problemáticas con las que se enfrentan en la práctica. Los objetivos específicos que se han planteado son: Indagar de qué manera se propicia la práctica reflexiva en la formación de licenciadas en educación preescolar. Investigar cómo se conduce el análisis reflexivo desde los cursos. Distinguir cuáles son los momentos o espacios que se dedican a la reflexión después de la elaboración de los productos o evidencias de las actividades. Describir cuáles son las fases que integran el análisis reflexivo que los profesores generan en las estudiantes

Considerando; por lo tanto, que el trayecto de práctica profesional es un espacio de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia,

esta investigación se propone dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Cómo se propicia, desde los cursos de la malla curricular, el análisis reflexivo de los distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de las estudiantes, en relación con la formación del docente reflexivo en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen?

### Marco teórico

La propuesta de la formación inicial de profesores reflexivos busca investigar y mejorar la seguridad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Todo esto mediante un proceso en el que los estudiantes reconozcan críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza a través de la reflexión, que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. Este modelo reflexivo en la formación tiene como referente a Dewey (2007) quien define el pensamiento reflexivo como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende, el que una vez puesto en marcha incluye un esfuerzo voluntario y consciente que permite establecer la creencia sobre una base firme de evidencia empírica y de racionalidad. Asimismo, Dewey establece que el pensamiento reflexivo involucra en primer lugar una incertidumbre, una indecisión, una duda, un conflicto mental, en el que se origina el pensamiento y en segundo lugar incluye también un acto de búsqueda, de seguimiento, de exploración, que permita la localización de algún material que esclarezca la perplejidad, que despeje la dificultad. Es decir, una vez que se tiene esta dificultad, el paso siguiente es la búsqueda de una explicación, de algún camino, se procede a la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las particularidades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. En este sentido, Dewey afirma que cuando el examen y la prueba se convierten en investigación, es entonces cuando aparece el pensamiento reflexivo.

Por otra parte, Dewey (2007), también enfatiza la importancia de cultivar las actitudes que resulten favorables para el uso de los mejores métodos de investigación y comprobación que contribuyan a la práctica reflexiva, tales como una mentalidad abierta;

entendiéndola como la carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas. Otra de las actitudes a la que este autor se refiere es a la del entusiasmo o absorción del interés, la cual describe en los siguientes términos, cuando alguien muestra un interés vigoroso por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello; y lo hace, como a menudo se suele decir, de todo corazón, con entusiasmo. La responsabilidad ante las consecuencias es otra de las actitudes a la que se refiere y que define como un rasgo moral, no como un recurso intelectual, pero afirma, es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado en la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del mismo. Las actitudes anteriores, explica Dewey, no son las únicas que interesan a fin de desarrollar el hábito de pensar de manera reflexiva, sin embargo, las otras actitudes que se pueden señalar también son rasgos del carácter, actitudes morales, explica él, en el estricto sentido de la palabra, que constituyen atributos del carácter personal que han de cultivarse.

Ahora bien, estas ideas son retomadas por Schön (1998) quien acuñó el vocablo de práctica reflexiva. Entre sus aportaciones, Schön definió el “conocimiento en la acción”, la “reflexión en la acción” y la “reflexión desde la acción”. En lo referente al conocimiento en la acción señaló que éste no se expresa o no se dice, pero se supone o se sobreentiende. A menudo no se puede decir qué es lo que se sabe o se hacen descripciones que son inapropiadas. Está incluido en los patrones de acción y en la sensación respecto a las cosas con las que se está tratando. Es en este sentido, que de igual modo, la vida diaria del profesional dependerá de este tipo de conocimiento en la acción. El profesional competente podrá identificar fenómenos de los que no será capaz de proporcionar una descripción razonable, precisa o total. El profesional que reúna estas características hará en su práctica diaria innumerables juicios de calidad para los que no podrá establecer unos criterios adecuados, y exhibirá habilidades de las que no logrará describir claramente las reglas y procedimientos, incluso cuando haga referencias conscientes de teorías basadas en la investigación y de las técnicas, dependerá de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que estarán implícitas.

En lo referente a la reflexión en la acción, Schön (1998) afirma que cuando un profesional lleva a cabo este tipo de proceso, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la acción que él les aporta. Puede reflexionar sobre el sentir respecto a una situación que le ha

llevado a seleccionar una estrategia particular para actuar, también sobre la forma con la que se ha enfrentado a una problemática o cómo la ha definido para tratar de resolverla, igualmente puede reflexionar sobre la actuación que ha desarrollado para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio. En ésta, la reflexión se lleva a cabo mientras se realiza la acción, sobre la marcha, mientras se actúa, en el momento en que se efectúa la práctica. El profesional reflexivo debe estar preparado para darse cuenta que en el análisis de la acción algo cae fuera del repertorio de expectativas ordinarias. Se da cuenta o tiene la sensación de que algo anda mal, pero en un inicio no puede decir claramente lo que es. En cada situación que se le presenta al profesional éste se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad o la confusión en una situación que encuentra dudosa o única. Este autor enfatiza que cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, porque no depende de las categorías de la teoría ni de las técnicas constituidas, sino que por el contrario, construye una nueva teoría de un caso único, no se limita a las deliberaciones preestablecidas. Utiliza los medios y los fines de manera interactiva para enmarcar la situación problemática, mantiene unido el pensamiento y el hacer, creando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Por lo tanto, como la experimentación es un tipo de acción, la puesta en marcha está construida dentro de su investigación, permitiendo que, de este modo, la reflexión desde la acción pueda seguir adelante, a pesar de situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por los marcos de la teoría y la práctica.

Schön (1992) ofrece una secuencia de los diferentes pasos en el proceso de reflexión en la acción. Ellos son:

- a) Se detecta algún tipo de confusión que provoca que el profesional intuitivamente busque simultáneamente comprender la situación de acuerdo con el conocimiento que tiene en su repertorio en forma rutinaria y espontánea.
- b) Las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el profesional no aplican a la situación; por lo que experimenta sorpresa, inquietud o confusión.
- c) El profesional se da cuenta que el problema que ha causado la confusión queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, entiende que no puede resolverlo aplicando alguna de las reglas guardadas en la colección de



conocimientos profesionales, porque el caso no encaja en ninguna de las situaciones conocidas con anterioridad.

- d) El factor sorpresa llama la atención al profesional y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción.
- e) El práctico busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. Habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias construidas a propósito para atender la problemática.

Finalmente se llega a la última fase que Schön (1992), denomina reflexión sobre la acción, en ésta se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado inesperado. Este proceso de reflexión puede hacerse, ya con calma, una vez que el hecho se ha producido o se puede realizar una pausa en medio de la acción o hacer lo que se denomina un detenerse a pensar. En este sentido, alternativamente se puede reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. Esta acción de pensar contribuye para reorganizar lo que se está haciendo mientras se lleva a cabo la ejecución, es decir, se está reflexionando en la acción.

Schön (1998) lleva a comprender la importancia de nombrar los problemas cuidadosamente antes de intentar resolverlos. Al igual que es importante mantener una conversación reflexiva con las situaciones en la sala de clases. Asimismo, señala que en los últimos años hay más conciencia de la importancia para la verdadera práctica de fenómenos como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, el carácter único y los conflictos de valores, que no se vinculan con la racionalidad técnica. En ese sentido, desde la racionalidad técnica la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas, en la que éstos son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos. Sin embargo, cuando el énfasis está puesto sobre la resolución de problemas, se ignora el encuadre del problema, es decir, el proceso por el cual se define la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. No obstante, en la práctica del mundo real, siguiendo a Schön; los problemas no se presentan con total



claridad para el profesional, sino que deben ser contruidos a partir de los elementos de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Por lo tanto, para que el problema emerja con claridad de una situación problemática el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Por lo que, los profesionales necesitan prestar especial atención a los momentos de incertidumbre, sorpresa y perplejidad, puesto que pueden estimular replanteamientos y generar nuevas maneras, posiblemente más productivas de interpretar los comportamientos de los estudiantes, y generar perspectivas que podrían llevar a cambios en el curso de acción.

En ese mismo orden de ideas, se puede afirmar que los procesos reflexivos están alineados con el concepto de educación el cual desde la perspectiva de Parcerisa, Giné, Llena, París y Quinquer (2012). se entiende como un proceso gracias al cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, Educarse es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo, coincidiendo con Perrenoud (2004). que hace referencia a la autonomía, independencia y especialmente a la competencia de un profesional y establece categóricamente que éste reúne las competencias del creador y del ejecutor, debido a que un profesional aísla el problema, lo planea, concibe y diseña una solución, y asegura su ejecución. El profesional, señala Perrenoud, no posee una comprensión preestablecida de la solución de los problemas que encontrará en su práctica cotidiana por lo que cada vez que surja uno tendrá que construir una solución sobre la jornada, estas propuestas de solución a veces tendrán que darse bajo presión y sin tener al alcance de la mano toda la información para tomar decisiones equilibradas. Lo anterior sería imposible de llevarlo a cabo si no se tiene un saber amplio, un saber académico, un saber especializado y experto. Por lo tanto, tiene que dar sentido a una situación incierta que en un principio no lo tiene.

## Metodología

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa de tipo descriptiva, debido a que se considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual, mediante la cual se busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. El enfoque de este trabajo es constructivista, interpretativo o cualitativo (Díaz Ordaz, Lara, 2012), ya que su objetivo primordial es interpretar y reconstruir el proceso de aprendizaje de la práctica reflexiva por parte de las alumnas de quinto, séptimo y octavo semestre del curso de práctica profesional. Posteriormente, se podrán contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. Los marcos constructivistas comparten con los interpretativos su interés por la experiencia humana y la manera como los actores la viven, sólo que subrayan el hecho de que la verdad objetiva resulta de la perspectiva. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella. De ello se deriva el concepto de que los humanos construimos nuestro conocimiento. Por su parte, los marcos interpretativos comparten desde sus postulados originales la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales (Alvarez-Gayou, (2013).

La técnica de investigación que se utilizó con las estudiantes fue la reconstrucción por escrito de su práctica a partir de los siguientes niveles de reflexión; Pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica propuestos por Van Manen citados en De la Torre, Delgadillo y Navarro (2014). y en Del Pilar, Michel, y Torres (2018), los cuales tienen congruencia con lo señalado por Donald Schön, John Dewey y Philippe Perrenoud. También se empleó la entrevista en profundidad y el grupo focal. Participaron 5 alumnas de quinto semestre, 15 alumnas de séptimo semestre y 70 alumnas de octavo semestre. Para las alumnas de octavo semestre se utilizó la reconstrucción por escrito de su práctica y el grupo focal, las cuales fueron divididas en pequeños grupos. Asimismo, se utilizará la entrevista en profundidad con los profesores que han impartido los cursos del trayecto de práctica profesional. La información se recogió y se organizó a partir de la elaboración y distinción de tópicos que surgieron del objetivo general, de las preguntas y de los objetivos específicos de la investigación, lo que dio como resultado la construcción de categorías apriorísticas para dos estamentos; el de profesores y el de estudiantes a partir de los cuales se diseñaron las guías de entrevista, que sirvieron como instrumentos para recolectar la información. En este informe preliminar, se presentan avances del análisis de la información obtenida por

medio de los diferentes instrumentos de recolección de datos. Las entrevistas con los profesores se llevarán a cabo al inicio del mes de febrero al comenzar el próximo semestre.

Ahora bien, el análisis de los resultados parciales que aquí se presentan es de acuerdo a las categorías que se construyeron para llevar a cabo la investigación. Las categorías construidas fueron: La práctica profesional, la práctica reflexiva, el profesional reflexivo, los momentos o espacios para la reflexión, características de la práctica reflexiva en la formación, las fases del análisis reflexivo que los profesores generan en las estudiantes, el análisis reflexivo de los distintos componentes: disciplinarios, teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas y diseño de soluciones a las problemáticas con las que se enfrentan en la práctica.

Para llevar a cabo el análisis también se ha iniciado la triangulación de la información con el marco teórico con el propósito de contrastar los referentes teóricos con las categorías planteadas en el desarrollo de la investigación como lo señalan Cisterna 2005, Díaz Ordaz, Lara, 2012, Álvarez-Gayou 2013 y Taylor y Bogdan 2013.

## Desarrollo y discusión

La profesionalización de los formadores de docentes en las escuelas normales, a partir de la reforma a la educación normal en 1984, ha sido un tema de relevancia nodal desde la adopción del modelo reflexivo en la formación de este tipo de profesionales. Es en este sentido y en conformidad con el modelo de reflexión que se propone en el marco teórico de esta investigación es que se busca explorar los procesos que se generan desde los cursos de la malla curricular, en lo referente al análisis reflexivo de los distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir en la preparación profesional de los estudiantes.

De acuerdo al análisis preliminar de la reconstrucción por escrito de las prácticas elaborado por las alumnas de octavo semestre se encontró que un grupo de estudiantes presentó descripciones rutinarias sin análisis, sus creencias y posiciones son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación. Se notó también que cuando se apoyan en la teoría no pueden justificar su uso, notándose incluso, contradicciones aparentes en los enfoques teóricos siendo incapaces de argumentar las razones de su propuesta didáctica y su relación con la

teoría para atender la problemática enfrentada. Sus enseñanzas no están alineadas con las necesidades de los alumnos. Este grupo de alumnas pueden ubicarse en el nivel pre-reflexivo.

Otro grupo de alumnas se centran en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no toman en cuenta las teorías pedagógicas, o si lo hacen no es intencional y las necesidades de los estudiantes no son claramente establecidas o consideradas, el nivel en el que se encuentran es el de la reflexión superficial.

El siguiente grupo de alumnas, que constituye la gran mayoría, es el que se encuentra en el nivel de la reflexión pedagógica, estas estudiantes se basan en la aplicación de conocimientos didácticos y teóricos, sin embargo, no se vislumbra que la aplicación de esos saberes sea de un modo intencional. Dentro de este grupo, existen algunas que se basan además en investigaciones educativas, considerando metas, teorías de los enfoques pedagógicos y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Tienen como propósito la mejora continua de la docencia y se esfuerzan porque todos los alumnos construyan por si mismos los aprendizajes propuestos.

Finalmente, está el grupo, aunque constituido por muy pocas alumnas, de aquellas que consideran las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes, se esfuerzan por ser plenamente conscientes de las consecuencias de sus acciones. Se dedican a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza. Son las alumnas que llevan a cabo una reflexión crítica de lo que diariamente hacen en su práctica.

## Resultados y conclusiones

La indagación y análisis de la información obtenida que se ha hecho hasta ahora y que se presenta en este avance de investigación, apunta a que los procesos de análisis reflexivos no se dan de manera explícita ni intencional desde los cursos de la malla curricular, por parte de los formadores de docentes. Las alumnas de octavo semestre que se ubicaron en los niveles de pre-reflexión y reflexión superficial dejaron ver que no tienen clara la diferencia entre las competencias genéricas y profesionales cuando se les preguntó, por ejemplo, acerca de las contribuciones del trayecto de práctica al logro de los perfiles de egreso de la licenciatura. También, que tienen dificultades para diferenciar

entre los conocimientos pedagógicos y los disciplinares. Se halló que se les dificulta establecer las relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y las actividades que llevan a cabo con los alumnos. Cuando se entrevistó a las alumnas de quinto semestre en relación con las estrategias de la práctica reflexiva que llevan a cabo sus profesores cuando ellas regresan de las jornadas de prácticas, señalaron que son actividades en las que únicamente describen lo que ocurrió durante la estancia en las escuelas de educación básica, explicando en que consistió la actividad, como se desarrolló y como la evaluó. Manifestaron no tener claridad sobre los modelos propuestos en el marco teórico de este trabajo y cuando se les preguntó sobre algún material bibliográfico en relación con los modelos de la práctica reflexiva, no lo recordaron.

Los resultados parciales que se presentan dan indicios de que la formación de profesionales reflexivos en esta Escuela Normal de Educación Preescolar, se está llevando a cabo de manera superficial; con poco rigor teórico, metodológico y sistemático por lo que es de suma importancia buscar y establecer las mejores estrategias, a fin de que los futuros profesores que se forman en sus aulas construyan y se apropien de los aprendizajes que requiere un docente reflexivo.

## Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14() 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Del Pilar Ocampo, M. López, M., Patricia y Torres, M. (2018). *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 7, No. 16, Enero-Junio*, publicación semestral, editada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/71/49>
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- De la Torre, A. Delgadillo, V.A., y Navarro, J. (2014) *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. México: Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Escuela Normal Superior de Jalisco.
- Díaz Ordaz, E., y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas, México: CeCol.
- Giné, N. Parcerisa, A. Llena, A. París, E. y Quinquier, (2012) *D. Planificación y Análisis de la Práctica Educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. México: Graó/Colofón.
- Juri, N.E. (2015). *Atenea. Publicación Académica de la Universidad de la Marina Mercante. Año XI -No. 12. Recuperado de: <http://www.udemm.edu.ar/wpcontent/uploads/2016/06/Atenea12.pdf#page=29>*
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

SEP (1999). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. SEP México recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepre/plan.pdf>.

SEP (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2013). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.

# ESCUELA NORMAL RURAL: FORMACIÓN E IDONEIDAD

Darney Mendoza Morales  
djmcac@gmail.com  
Ivett Maurita Mendoza Alegría  
ivettm0401@gmail.com  
Nadia Minor Ferra  
nadiaminorfe@gmail.com  
María Silvia Valencia y Peña  
valpe03@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez".

## RESUMEN

La presente investigación a través del programa de seguimiento de egresadas es un elemento fundamental para valorar y tomar decisiones en relación a los procesos formativos en los profesionales de la Educación Primaria dado que permite indagar sobre la percepción de su formación, el impacto en su desempeño profesional y en el de ocupación laboral. Este trabajo abona a lo enunciado anteriormente, específicamente el ingreso al servicio mediante el examen de oposición, en el marco de la Ley del Servicio Profesional docente. Se toman como referencia los perfiles parámetros e indicadores. Los datos estadísticos obtenidos coinciden con la tendencia a nivel nacional en la obtención de menores puntajes en el examen de Habilidades intelectuales y Responsabilidades ético profesionales; el porcentaje de idoneidad de la última generación se encuentra por arriba de la media nacional, pero existen diferencias al interior de la institución.

## Palabras clave

Procesos formativos, egresadas, ingreso al servicio.

## Planteamiento del problema

La Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" cuenta con 80 años contribuyendo en la formación inicial de docentes de educación primaria, las políticas educativas actuales plantean una serie de exigencias y retos más complejos para las instituciones formadoras de docentes, la rendición de cuentas de los sistemas educativos a través de exámenes representa una de las demandas más importantes del campo laboral, ya que para aspirar a ocupar una plaza es necesario demostrar a través de un examen que los docentes tienen perfiles idóneos, alto desempeño y autonomía profesional fortalecida, exigiendo en consecuencia que las escuelas normales se cuestionen y replanteen la formación inicial que se brindan.

Formar un docente es una tarea de suma complejidad. Implica desafíos enormes: formarlos "hoy" para una escuela que posiblemente sufra transformaciones "mañana",



definir los saberes imprescindibles que deben poseer, brindarles herramientas para que puedan adquirir otros saberes a medida que el conocimiento se transforma, posibilitarles una profunda reflexión sobre las tareas que desempeñarán en sus futuros laborales y los contextos en que llevarán adelante sus práctica; por solo mencionar algunas de las necesarias tareas de enseñanza y aprendizaje que implica la formación inicial de maestros y profesores. (IIPE UNESCO, 2001, p. 2).

Ante estos desafíos, se ha iniciado una investigación teniendo en cuenta que el estudio de la formación docente implica distintas aristas y un análisis integral que incorpore los diferentes elementos que contribuyen a la formación, sin embargo, para fines de este trabajo sólo se analizan los resultados que las egresadas han obtenido en el examen de ingreso al servicio como un indicador que arroja información sobre el proceso formativo planteando la siguiente interrogante ¿En qué áreas y/o dimensiones del examen al ingreso al Servicio Profesional Docente muestran mayor debilidad las egresadas institución?.

### Marco teórico

La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que es necesaria la orientación de una política educativa y cultural para América Latina a través del plan de cooperación de la OEI; en el que se consideren: la docencia como una profesión moral; los requerimientos de la escuela contemporánea; la enseñanza para resolver éticamente los conflictos; las competencias de los educadores (Iberoamericanos, 2008).

Las políticas educativas exigen de las instituciones de educación superior (IES) cuenten con programas que permitan elevar la calidad de la educación; y una forma de enfrentarlo es a través de la investigación, misma que se hace necesaria en una institución que tradicionalmente se ha dedicado a formar Licenciadas en Educación Primaria.

Una educación real y justa es uno de los retos para los docentes del siglo XXI, por lo que es necesario pensarla de manera reflexiva mediante procesos de investigación que permitan recapacitar sobre el quehacer cotidiano para avanzar en el desarrollo de sus docentes e incidir en los procesos formativos de las alumnas por las vías; plan de estudios, del hacer ejemplar los mismos maestros, de las prácticas docentes contextualizadas, del

análisis y reflexión de las vivencias de los procesos formativos, así como la influencia del currículum oculto que caracteriza a las Normales Rurales en México.

### **Teorías que dan fundamento a los estudios de seguimiento de egresados**

Los estudios sobre egresados tienen la finalidad de explicar la relación existente entre la formación educativa y el campo laboral, el contexto de estudio caracterizado por su constante cambio y permeado de diversos factores, hace complejo el análisis e interpretación de los fenómenos investigados. Ante estas situaciones los estudios de seguimiento de egresados han producido perspectivas teóricas tales como la Teoría del Capital Humano (TCH) que sienta las bases para la Economía de la Educación, sin embargo, esta teoría tiene limitantes para explicar el conjunto de relaciones entre educación y trabajo, por lo que se ha tenido que complementar de otras vertientes teóricas para el análisis e interpretación de resultados.

Esta investigación encuentra fundamento en las perspectivas teóricas de la Fila, la Cola y el Filtro. De acuerdo con Piore (1985), la teoría de la Cola, sostiene que la escolaridad del individuo juega un papel importante al momento de incorporarse al mercado de trabajo, es decir, los individuos más educados lograrían colocarse primeramente en un empleo obligando a aquellos con menor escolaridad a esperar otras oportunidades de empleos, la teoría de la Fila, que consideraba que la productividad de un individuo al desempeñar un trabajo no depende de la persona, sino que está condicionada por las características y naturaleza del puesto en cuestión, por lo que el empleador sólo identifica a los individuos que muestren evidencias de ciertas habilidades y destrezas, mismas que con un entrenamiento eficaz puedan mejorarse y de esta forma aumentar los niveles de productividad en el trabajo y la teoría del Filtro, refiere que la credencialización académica es la base a través de la cual el empleador está en posibilidad de identificar a las personas que tuvieron mejores desempeños escolares (notas o calificaciones altas) y, por ende, serán estos los individuos más idóneos para ser contratados.

Como parte de la reforma educativa el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha programado a partir de las 2015 evaluaciones externas a la escuela en el marco del Servicio Profesional Docente para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes y directivos. Los egresados de las escuelas normales invariablemente se han sumado a esta política, aspirando a ocupar una plaza tienen que demostrar a través de un examen que tienen perfiles idóneos, en consecuencia la formación docente inicial

reviste de gran importancia, ya que durante este proceso se sientan las bases para los futuros maestros demuestren estos perfiles, como lo refiere la teoría de la Cola y la Fila, aquellos que demuestre competencia “educación” logran colocarse en un empleo que los que no demuestren ser idóneos, un aspecto resaltado por los autores trabajados, es que “finalmente” el examen se convierte en un ejercicio de poder, autoridad y control, en donde se establece que alguien sabe y otro no, por lo que respecta a la teoría del Filtro, se encuentra que dentro del proceso de Ingreso al servicio profesional docente, una vez que el egresado demuestra idoneidad, la calificación o promedio final juega un papel determinante en el lugar de prelación a ocupar, lo que le dará mayores posibilidades de obtener una plaza vacante.

Por lo antes expuesto la investigación en la institución, no puede soslayarse y ser característica de algunos, sino que las exigencias contextuales, obliga a que todos los actores educativos observen las Políticas Nacionales y Estatales con respecto a la formación de docentes con énfasis en Programas de la Licenciatura en Educación Primaria así como lo que señalan algunos programas como: Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PACTEN), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), por mencionar algunos.

Teniendo presentes estos retos, es indispensable considerar las condiciones de habilitación docente, habilitación de infraestructura, materiales académicos y tecnologías de la información, económicas o incluso institucionales para que se superen, por ello este trabajo considera que los resultados de estos exámenes de oposición de ingreso al servicio son el producto de diferentes factores que impactan finalmente en los procesos formativos de las profesionales docentes en Educación Primaria; y que da pie a buscar respuestas y fortalecer dichos procesos.

## Metodología

Una de las actividades del Área de Seguimiento a Egresadas es aplicar un cuestionario a las estudiantes próximas a graduarse, con la finalidad de recuperar sus datos de contacto, su opinión sobre la formación recibida y desde junio de 2014 a la fecha nos han proporcionado la información para poder identificar en la página electrónica del servicio profesional docente si resultaron idóneas en el examen de ingreso.

Los resultados obtenidos por cada egresada se concentraron en una base de datos en Excel. Se obtuvieron promedios, frecuencias y porcentajes; posteriormente se elaboraron gráficas por sección, grupo y nivel de desempeño, tipo de examen, promedio al egresar y por estado al que solicitaron su ingreso al servicio.

Una de las grandes problemáticas que se enfrentan en este tipo de trabajos es la localización de las egresadas, así como su disposición para proporcionar información requerida en los distintos instrumentos, sin embargo, el porcentaje considerado en este análisis es mayor al 80 % (ver tabla 1).

El área de seguimiento de egresadas cuenta con información de egresadas en el año 2014, 2015 y 2016, de éstas se ha considerado al 84%, 92% y 82% de cada una de las generaciones, por lo tanto, los resultados que se exponen en este escrito son representativos del total de la población.

**Tabla 1. Porcentaje de Egresadas consideradas en el Análisis con respecto al Total de egresadas de la generación.**

Plan de Estudios de la Lic. en Educ. Primaria	Año de Egreso	Total de Egresadas	Egresadas contactadas	% egresadas consideradas en el análisis
<b>1997</b>	2014	76	64	84.2
<b>1997</b>	2015	96	89	92.7
<b>2012</b>	2016	57	47	82.5
<b>2012</b>	2017	61	59	96.7

Fuente: Elaboración propia con datos del área de Seguimiento de Egresadas.

## Desarrollo y Discusión

A partir de que se aprueba la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013 y las condiciones de ingreso a la docencia se modifican, las estudiantes de la institución han mostrado un interés en participar en el examen de oposición, motivadas por las experiencias de generaciones anteriores que participaron para concursar por una plaza, aunque las condiciones de contratación eran distintas.

Las Escuelas Normales Rurales se han caracterizado por ser “escuelas de pobres para pobres” (Coll, 1995, pág 84), lo que significa que no sólo fueron creadas para atender las zonas rurales del país, sino también se han caracterizado por ingresar a aquellas jóvenes

cuyas condiciones socioeconómicas no son las más holgadas para continuar con sus estudios, principalmente de zonas rurales, característica que en la Escuela Normal Rural de Panotla se mantiene, pues las estudiantes provienen de familias campesinas, obreras y en menor proporción son hijas de docentes de educación básica. Lo que significa que la institución abona en la aspiración de justicia, compromiso social e igualdad de oportunidades que debe caracterizar a una sociedad democrática.

Lo anterior se precisa a partir de que existe un cuestionamiento sobre la mística y misión de la Escuela Normal Rural, pues se cree que ha perdido su razón de ser, porque las egresadas no se ubican en zonas rurales del Estado de Tlaxcala, pero existen distintos factores que discutir al respecto, sin embargo, sólo se mencionan dos: la institución alberga a estudiantes no sólo del estado de Tlaxcala sino también de Puebla, Edo. De México, Cd. de México, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, Hidalgo, Chiapas, Morelos, entre otros, lo que da origen al interés de las estudiantes por laborar en otros sitios.

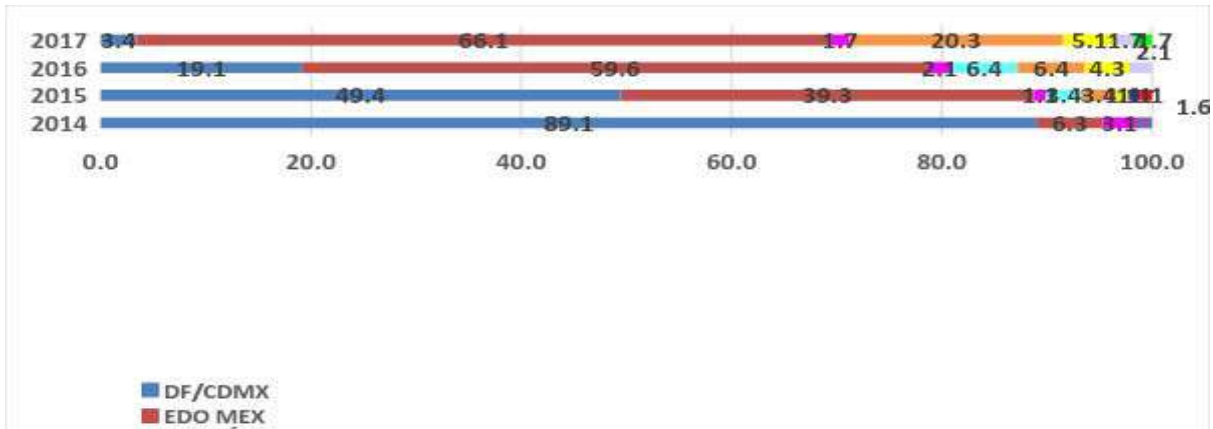
## Resultados

La principal razón que figura en la decisión de las egresadas al seleccionar algún estado para presentar el examen de ingreso al servicio es el número de plazas que ofrece cada una de las convocatorias, y una vez que han resultado idóneas, en la mayoría de los casos no tienen el poder de decisión para elegir zonas rurales o urbanas porque depende de la instancia competente el determinarlo.

Desde la generación 2014 a la 2016 han sido 10 estados de la República a los que las egresadas han aspirado a ingresar, cuyos resultados en la mayoría de los casos es favorable, pues el porcentaje de idóneas con respecto al número de aspirantes por estado asciende a más del 50 % de forma general (ver gráfica 1).

También se puede apreciar una tendencia en la elección de entidad federativa de las egresadas: acuden cada vez menos a la Cd. de México y se incrementa en gran medida Edo. De México principalmente, aunque también figuran Puebla, Jalisco y en menor medida el resto de estados, comportamiento que coincide con el número de vacantes que ofrecen en las convocatorias publicadas

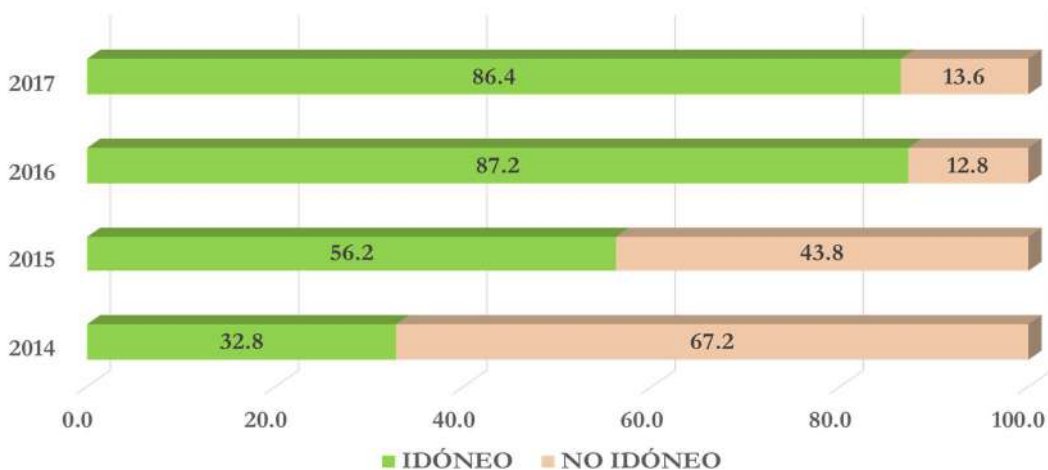
**Gráfica 1. Porcentaje de Egresadas aspirantes al servicio por entidad federativa según generación de egreso**



Fuente: Elaboración propia con datos del Área de Seguimiento de Egresadas.

En correspondencia con los datos mostrados en el gráfico 1, en la gráfica 2 se muestran los porcentajes de idoneidad por generación de egreso, así como su evolución, ascendiendo de 32.8 % en 2014 a 87.2% en 2016. Cabe señalar que este porcentaje se obtuvo del total de estudiantes que presentaron el examen. Este crecimiento sobrepasa la media nacional que se ubica en 60.3 %, lo que significa que las egresadas de la Escuela Normal Rural están 26 puntos porcentuales arriba.

**Gráfica 2. Porcentaje de Idoneidad en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente por año de egreso**



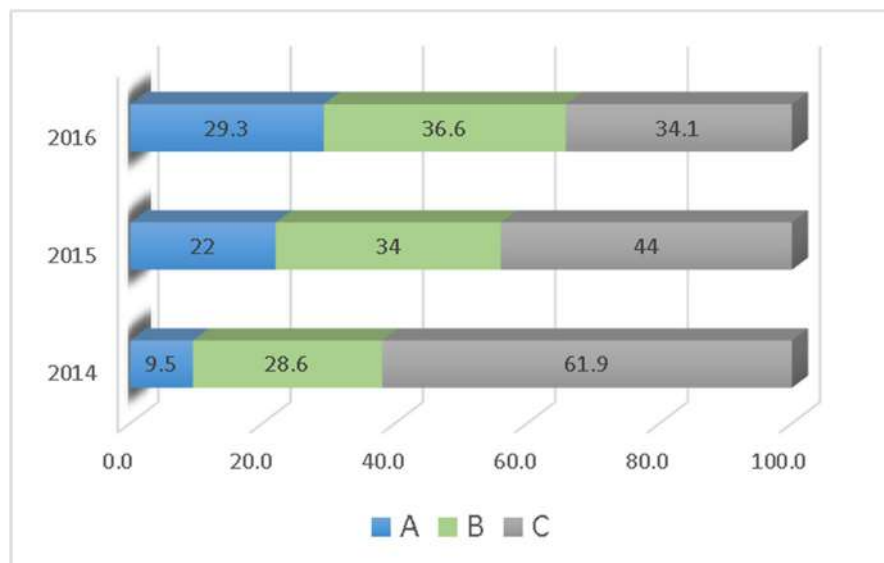
Fuente: Elaboración propia con información del área de Seguimiento de Egresadas.

Los criterios definidos por el INEE para calificar a los sustentantes en el Concurso de Oposición establecen la conformación de grupos según el desempeño en los distintos instrumentos del proceso de evaluación, estos se conforman a partir del nivel de desempeño: Nivel I (insuficiente para desempeño docente), Nivel II (suficiente para adecuado desempeño docente) y Nivel III (suficiente además de amplia capacidad de aplicación en situaciones didácticas).

El grupo A significa que en los dos exámenes la aspirante obtuvo el nivel de desempeño III, grupo B; obtuvo en un examen Nivel de desempeño II y en el otro Nivel de desempeño III y grupo C; en ambos exámenes obtuvo nivel de desempeño II. Por lo que respecta a los grupos de desempeño en los que se ubican las egresadas de la ENR se aprecia una evolución favorable, pues el porcentaje del grupo A se ha triplicado de 2014 a 2016 (de 9.5 a 29.3, ver gráfica 3).

**Gráfica 3. Egresadas idóneas por grupo de desempeño.**

**Porcentaje según año de egreso**



Fuente: Elaboración propia con datos del Área de Seguimiento de Egresadas.

El proceso de ingreso al servicio comprende dos exámenes, el primero se refiere al de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (CHPD), se integra por dos áreas mismas que son Aspectos curriculares e Intervención didáctica. En cada ciclo se modifica el valor mínimo para considerar como idóneo a aquellos que obtuvieron determinada puntuación, cabe recalcar que aquellas que obtuvieron menos de esta puntuación

corresponde al Nivel I y no se considera idónea y para el Nivel III mínimamente debían alcanzar 106 puntos.

Las egresadas de la institución reflejan una evolución hacia incrementar cada vez más el porcentaje en el nivel II y nivel III y disminuir en el nivel I (ver gráfica 4), razón por la cual el porcentaje de idoneidad se elevó.

**Gráfica 4. Nivel de desempeño obtenido por las egresadas en el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (CHPD). Porcentaje según año de egreso**



Fuente: elaboración propia con datos del área de Seguimiento de Egresadas.

Conforme al documento: “Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica” se afirma que el examen con mayor grado de dificultad es el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-profesionales, en especial para los de preescolar y primaria indígenas, entre quienes la proporción de sustentantes con dominio insuficiente (Nivel de Desempeño I) fue superior a 70% (INEE, 2015a).

Este comportamiento coincide con los resultados obtenidos por las egresadas de las tres generaciones de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla Tlaxcala, sin embargo, existe una evolución positiva al incrementarse el porcentaje tanto del nivel II (del 32.8% al 61.7%) como del nivel III (3.1% al 27.7 %, ver gráfica 5). Este segundo examen comprende las áreas de Compromiso ético, Mejora Profesional y Gestión escolar y vinculación con la comunidad.



**Gráfica 5. Nivel de desempeño obtenido por las egresadas en el Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales (HIREP). Porcentaje según año de egreso**



Fuente: Elaboración propia con datos del área de Seguimiento de Egresadas.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que existe una evolución positiva de las egresadas por arriba de la media nacional, sin embargo, eso no significa que no se tengan obstáculos y problemáticas en la formación inicial de las docentes que la propia institución debe resolver, pero aunado a ello es necesario que las autoridades consideren a la Escuela Normal Rural dentro de las políticas educativas en el Plan de Desarrollo Estatal como una institución que guarda características muy propias y por lo tanto requiere atención diferenciada.

El área de seguimiento de egresadas iniciará una fase de indagación para esclarecer los distintos factores que intervienen en los resultados obtenidos, por ejemplo, el impacto del Plan de Estudios en los resultados obtenidos.

Se enfrentan distintos retos en la formación de las estudiantes, mismos que obedecen a diversos factores, pero que evidentemente habrá que atenderlos pues los resultados de las egresadas en el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales denotan debilidades que dan pauta para abrir nuevas indagaciones, de igual forma la disparidad que existe entre una sección y otra conduce a retomar lo que señala Francisco Imbernón (2004), en que los formadores de formadores deben considerar a los

procesos formativos como un aprendizaje constante, acercando éstos al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella si el formador no cuenta con lo anterior, difícilmente podrá desarrollarlo en los estudiantes en formación, ello implica estudiar, entender, comprender y desarrollar el enfoque por competencias.

Pero además se quedan en el tintero varias interrogantes ¿la vocación, el interés, las condiciones económicas de las estudiantes y sus movimientos estudiantiles al configurarse tendrán un impacto en los resultados obtenidos? ¿Qué tipo de estrategias situaciones didácticas o actividades lograrán un aprendizaje real y permanente? Pensando no sólo en el examen sino en el acto ético político que una docente recién egresada debe practicar, y finalmente ¿Qué mide el examen de ingreso al servicio?

## Referencias

- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, Enero-Febrero, 83-94.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Grao.
- INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- Luchetti, E. (2008). *Guía para la formación de nuevos docentes*. Argentina: Bonum.
- Ortiz Jiménez, M. B. (2009). *La formación política no formal del estudiante de la Escuela Normal Rural de Tenerife*, México: UAEM.
- Piore, M. y Doeringer, P. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. España.
- Piñon, F., Fernández, M. d., & Pernas, P. (2006). *Fortalecer las escuelas Normales. Caminos de una gestión en el Distrito Federal 2011-2006*. México: SEP.
- Reyes, R., Zúñiga, M. (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C.
- SEP (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, México: SEP.
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. ciclo escolar 2015-2016*, Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros\\_indicadores/PPI\\_DESEMPENO%20DOCENTE\\_TECDOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf)

# EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL ESTUDIANTE EN FORMACIÓN INICIAL

Gabriela Alejandra Soto del Valle  
gadvbycened@gmail.com

María del Carmen Pérez Álvarez  
carmenperez\_65@hotmail.com

Juana Eugenia Martínez Amaro  
j\_eugenia90@yahoo.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

## RESUMEN

El presente documento da a conocer la experiencia producto de la práctica docente de una estudiante en proceso de formación inicial en el programa de Licenciatura en Educación Especial Plan 2004. A través de un estudio de caso de tipo cualitativo se recuperan las experiencias que permiten participar de un proceso de análisis reflexivo y desemboca en el diseño de una propuesta didáctica a implementar en la escuela de práctica en atención a un alumno con trastorno del espectro autista.

Los resultados demuestran que el ejercicio de la práctica docente en los semestres previos, las competencias adquiridas en el curso de las asignaturas, el acompañamiento del maestro tutor y la identidad profesional de la estudiante, reflejan una valoración positiva de la adquisición de los rasgos de egreso del futuro docente de educación especial.

## Palabras clave

Formación Inicial Docente, Práctica Docente, Reflexión de la Práctica, Sistematización, Experiencia de Formación Inicial.

## Metodología

El presente análisis se enmarca dentro de un contexto natural, y los recursos se tomaron de información otorgada por actores involucrados y la observación, obviando toda fundamentación estadística, por tanto, se considera de carácter cualitativo. “La investigación cualitativa ha sido definida como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986).

A través de este tipo de metodología de investigación social, se busca establecer una comprensión general de la realidad, buscando posibles relaciones e interacciones entre discursos y situaciones para así entender un escenario social concreto (Rodríguez y Gil, 1996).

Como estrategia de investigación se emplea el estudio de caso apoyado de elementos teóricos desde los que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se quiere responder. La muestra se elige de manera intencional en modalidad de opinión considerando la necesidad de tener informantes que conozcan en profundidad el tema. Ruiz (1996), expresa "se decide por los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se les antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar".

Para el caso se determina como actor del análisis a una estudiante que cursa el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial, quien actualmente está desarrollando su práctica profesional. Importante señalar que dicha estudiante es partícipe autora de la propia investigación desde la autoexploración de elementos obtenidos durante su proceso de formación y desarrollo de la práctica docente.

A través del proceso de observación retrospectiva es que se busca determinar las concepciones que tiene sobre el proceso de práctica que ha desarrollado durante su formación inicial, cómo se han visto afectados por estas experiencias y cuáles han sido los aprendizajes adquiridos, identificando logros y dificultades. Para velar por la calidad del caso de estudio se considera también la participación de la maestra encargada de supervisar la práctica docente y el análisis de la misma quien también forma parte del equipo colaborador del presente escrito.

## La Práctica Docente en la Formación Inicial

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial vigente, considera que la formación inicial del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad. (SEP 2004, p.30)

Es éste el propósito de formación a seguir y sobre el cual se expone el análisis de caso sobre el crecimiento que, a partir de las experiencias de práctica, enriquecida con la adquisición teórica de los cursos desarrollados, permite identificar logros, dificultades, intencionalidad pedagógica y valoración de los procesos de práctica. Los estudios

realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores.

Importante es la historia de la formación inicial de los docentes de educación especial en nuestro país. Tiempo pasó sin considerar a los docentes como formadores para la educación especial pues la atención a personas con discapacidad es más antigua que la formación de los docentes. Como primera institución surge, en la Ciudad de México la Escuela Normal de Sordo-Mudos en el año 1867. Fue hasta 1943 que se creó en la Ciudad de México la Escuela Normal de Especialización, se observa también un espacio amplio en la evolución de la formación. Por Decreto Presidencial en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial encargada de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de alumnos “atípicos” y la formación de maestros especialistas. Fue en la década de los ochenta que a nivel nacional se inició el proceso de expansión de las escuelas formadoras de maestros de educación especial y se establecieron en todo el país. Un evento significativo sucedió en 1984, por Decreto Presidencial se estableció el nivel de licenciatura a los estudios realizados en escuelas normales, por lo que pasaron a ser Instituciones de Educación Superior. Finalmente, con fundamento en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial, nace el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004, vigente.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, con una historia de 148 años ha sido testigo de los eventos antes mencionados. Como institución formadora de docentes de educación especial egresó una primera y única generación que se formó durante los años 1988 a 1992 en cursos de verano atendiendo el Plan de Estudios 1984. En el año 1995 dio inicio la Licenciatura en Educación Especial en curso regular, en ese entonces en el Área de Problemas de Aprendizaje, también con el Plan 1984 con el modelo médico terapéutico. Fue hasta el año 2004 que se generó el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Especial con un enfoque pedagógico y acorde al servicio educativo. Actualmente se sigue trabajando sobre el Plan LEE 2004; sin embargo, considerando la evolución que ha vivido la Educación Especial, se ha tenido la necesidad de implementar adecuaciones a los programas de asignatura.

La adquisición de los rasgos de perfil de egreso de maestro de educación especial es el propósito central de formación inicial, y definen las asignaturas que conforman el mapa curricular, éstos rasgos se agrupan en cinco campos y están estrechamente relacionados y articulados:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Actores fundamentales para la adquisición de los rasgos, son los docentes formadores de formadores quienes en su práctica diaria generan espacios de experiencia que permiten a los estudiantes crecer en su formación. El formador, de acuerdo con Pérez Gómez “se impregna de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja como un observador implicado, evocando; recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas” (1993 p.36).

Al referirse a los formadores de formadores, se considera a todos los docentes que imparten asignatura y participan del trabajo colegiado de academia en cada uno de los semestres. Es imperativo reconocer que los docentes dan vida al diseño curricular del plan de estudios, vinculan, comparten, proponen, generan conocimiento y disponen las condiciones para que los estudiantes se apropien de todo ello y enriquezcan su formación inicial.

De acuerdo con De Abreu y otras (2005), la formación de los profesores se vincula con la formación de los estudiantes, interviene el debate, la reflexión, el diálogo de tal forma que la construcción del conocimiento abre caminos hacia la actualización permanente. Es así que tanto docentes como estudiantes se enriquecen a partir de las experiencias docentes.

La oportunidad de realizar la práctica docente en el espacio natural como lo es la escuela, tiene una importancia sustantiva en la formación de los docentes, y es mejor si se realiza en contextos escolares diversos.

Una de las bondades de la práctica docente es la premura con que se inicia, es importante que desde los semestres iniciales los estudiantes tengan el acercamiento a la observación de la diversidad de centros escolares y sus particularidades de organización y funcionamiento. En palabras de Avalos (2009), la incorporación de experiencias de

prácticas tempranas en los currículos de formación inicial docente en los centros escolares es considerada una oportunidad de aprendizaje para los futuros profesores en espacios reales de desempeño profesional.

Importante mencionar que en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004, se presenta la inmersión a la práctica de manera progresiva, en semestres iniciales se desarrollan actividades de acercamiento a la práctica iniciando con observación hasta la intervención con participación eventualmente con mayor grado de complejidad. Durante los dos últimos semestres se desarrolla una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo donde se realiza la tarea docente íntegra y por períodos prolongados de tiempo.

Es común escuchar comentarios de docentes que expresan que, al desarrollar la práctica escolar, ya sea como docentes en formación o como docentes en primeros años de servicio, es cuando adquirieron mayores y mejores competencias docentes; aún más que durante el estudio teórico durante el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios. Romero y Maturana (2012), consideran que “es en la escuela donde los futuros profesores comprenden y desarrollan las competencias involucradas en el ejercicio profesional”.

Es la escuela el espacio físico de intervención para la práctica docente, con todos los actores e implicaciones de organización y funcionamiento. Ahí un agente interno se convierte en un colaborador importante para la formación de estudiante; este agente es el maestro tutor quien acompaña en todo momento al practicante ofreciendo la experiencia y conocimiento del ejercicio docente. Se genera entonces un vínculo entre el docente tutor de la escuela de práctica, el estudiante practicante y el asesor de asignatura de trabajo docente. El éxito de la experiencia tiene dependencia con la colaboración entre los actores. A esta relación Romero y Maturana (2012) la denominan la tríada formativa, relación entre profesor en formación, profesor colaborador y profesor supervisor.

Las tareas del profesor cooperante (tutor) son múltiples pero la principal es ser capaz de conducir al estudiante en prácticas a una actitud reflexiva para la cual se movilicen argumentos científicos, psicológicos o pedagógicos que puedan basar el análisis de la experiencia. (Blázquez, 2000)

Es importante que en el proceso de tutoría se genere un ambiente de confianza y empatía, establecer una relación profesional de proximidad en una lógica de trabajo colaborativo para que el estudiante practicante se siente en libertad de encontrar respuestas apropiadas a sus cuestionamientos.



El estar desarrollando la práctica docente en condiciones reales de trabajo implica participar de toda tarea que al docente titular corresponde realizar. Además de ello, el estudiante diseña una propuesta didáctica fundamentada en la observación previa de los elementos contextuales, de organización y funcionamiento en la escuela de práctica y a partir de un proceso de análisis reflexivo sustentado con elementos teóricos, se está en condiciones de aplicar y evaluar.

El ejercicio de la práctica docente no está exento de dificultarse, se reconoce la tensión entre la formación inicial y el desempeño en contextos reales, sin embargo, tales dificultades son las que motivan a los practicantes a buscar soluciones que a fin de cuentas generan la adquisición de las competencias que todo docente debe tener. Escobar (2007), expresa que son dos las problemáticas que se generan en éste ejercicio: una de tipo epistemológico que se refiere a la dificultad por determinar concepciones, objetivos, métodos de las experiencias de prácticas en el currículo, y otra de tipo organizativo, conectada directamente con la relación entre universidad y escuela. La práctica en si no genera crecimiento si no se reflexiona. Es de los aciertos y errores analizados que se puede estar en condiciones de hacer propuestas didácticas que colaboren tanto al proceso de aprendizaje de los párvulos como a la formación inicial del futuro docente. Se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático.

Se requiere que el profesor en formación sea un profesional reflexivo, capaz de comprender la realidad en la que interviene y construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que reflexione sobre su práctica apoyado por las competencias de un docente que realiza la función de supervisión como experto” (Solís 2011, p.129).

Es imperativo desarrollar en los estudiantes las posibilidades para su formación provocando el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento. Se tiene que leer el contexto real de la práctica y aprender de la acción a partir del análisis. Así está claramente definido en el currículo de formación. Si no se reflexiona sobre la práctica, no se genera crecimiento.

Finalmente, y no como tarea menos importante, está la sistematización de la práctica que constituye una forma específica de organización que permite recuperar información de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad. Se hace necesaria la sistematización de la práctica para aprovechar el potencial de la

experiencia como fuente de conocimiento, por la pérdida u olvido de información, para vincular la dicotomía entre la teoría y la práctica.

La sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario. (Gisho, 2001)

Metodológicamente la sistematización se hace desde los cuestionamientos que determina el tema de estudio como aspecto central. Los elementos teóricos y prácticos a partir de la observación se recuperan en un documento recepcional que el requisito indispensable para el proceso de titulación.

En relación al caso del presente estudio, se propone el diseño y elaboración del documento recepcional con carácter de ensayo y establece elementos base que se deben considerar; éstos son introducción, tema de estudio, desarrollo del tema, conclusiones, fuentes de información y anexos. Algunos de los elementos que pueden considerarse para el contenido son las reflexiones sobre la práctica, formas de trabajo, sujetos participantes, fortalezas, oportunidades, etc. Siempre con la libertad de expresar la propia visión sobre la praxis que lo convierte en investigación. A través de la investigación se puede señalar que los programas de formación docente, hacen relación a la importancia de la reflexión en la formación y en el crecimiento profesional. Bedoya (2000) señala al respecto, la necesidad de “entender la práctica docente como una propuesta de investigación, como articulación de proyectos de investigación, como procesos de comprensión y transformación de la misma realidad educativa” (p.32).

Lo expuesto aquí pretende ofrecer información sobre el desarrollo del currículo de educación especial en la ByCENED y los engranajes que dan soporte a la formación inicial de docentes de educación especial. Turno ahora de la visión real desde la experiencia del estudiante.

## Experiencia de Formación Inicial Docente

Curso el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual y actualmente realizo Trabajo Docente (Práctica) en USAER como Docente de Apoyo a Escuela Regular.

Tengo el acompañamiento de una maestra tutora que me hace sentir muy segura en mis intervenciones y en la búsqueda de respuestas. Es una persona proactiva, propone soluciones, gestiona, muestra siempre una disposición para trabajar en equipo, tiene una gran capacidad para ser líder, es organizada y muy entusiasta con su trabajo. Se nota que ama su trabajo al verla interactuar con los alumnos, cuando trabaja con ellos, cuando juegan, cuando ve los avances que han tenido desde que ella los atiende, al expresarse de cada niño y niña que asiste a su salón; siempre tiene algo bueno que decir. Su manera de trabajar me impresionó desde que la conocí.

El compartir experiencias con una tutora enriquece mi formación para tener un acercamiento a la realidad que vive una maestra de USAER, creo que, en éste proceso, no sólo yo aprendo, mi tutora me ha expresado en ocasiones que mi intervención también enriquece su trabajo, su visión de qué es lo que está faltando a las nuevas generaciones, qué carencias presenta la formación de una estudiante normalista y cómo buscar una solución a esas áreas de oportunidad.

Representa un compromiso muy grande el cumplir con las expectativas que tiene mi tutora hacia mí y mi trabajo, esta responsabilidad que siento me hace querer prepararme mejor, ser activa y siempre dar una buena cara a las dificultades que se presenten durante el trabajo. Otro factor que enriquece mi práctica es la seguridad que me dan las competencias adquiridas en el curso de las asignaturas del plan de estudio, especialmente las que tienen que ver con acercamiento a la práctica. La incursión en las escuelas como observadora en semestres iniciales dio la pauta para conocer el sistema educativo mexicano con sus niveles y modalidades, formas de organización y funcionamiento.

Posteriormente tuve la oportunidad de participar como practicante en los servicios de educación especial, de apoyo y escolarizados. El tiempo de intervención fue aumentando semestre a semestre, así como la complejidad de participación; es así que paulatinamente me fui involucrando en la práctica cada vez más completa. Ahora, en octavo semestre la práctica se denomina Trabajo Docente y se realiza por períodos de hasta siete semanas consecutivas, con participación desde el momento inicial del ciclo escolar.

Producto del análisis del trabajo docente y del diseño de propuestas didácticas elaboro un documento recepcional que recupera la experiencia docente a partir de un proceso de análisis reflexivo siempre para mejora de la práctica. Este análisis me ha permitido crecer como docente, la auto observación en retrospectiva da la oportunidad de identificar áreas de oportunidad para prepararme y mejorar.

Considero que el documento recepcional es un instrumento que refleja el avance que ha tenido en mi formación, su realización implica poner en práctica cada uno de los indicadores rasgos del perfil de egreso. El fin último de la elaboración del documento es sistematizar la práctica docente dando cuenta de los alcances que en cuanto a la adquisición de los rasgos de egreso se tiene.

El documento recepcional tiene como título “La Neuroeducación como estrategia para la intervención educativa con un alumno con Trastorno del Espectro Autista”. La elección del tema de estudio la consideré desde semestres iniciales durante el curso de algunas asignaturas que me entusiasmaron al respecto. Algunas de ellas son Introducción a la educación especial, Neurobiología del desarrollo, Desarrollo físico y psicomotor, Desarrollo cognitivo y del lenguaje, Identificación de necesidades educativas especiales y Estrategias de atención educativa.

Es un ensayo que recupera las experiencias vividas a partir de la investigación, análisis, reflexión y propuesta siempre en constante movimiento. Cabe mencionar que es un documento inconcluso, sin embargo, consideré importante compartir el avance logrado. Tema de estudio es el apartado inicial, en el que hago una descripción general del hecho estudiado, los cuestionamientos que guían mi búsqueda de respuestas y una descripción del lugar y los actores involucrados.

El trabajo docente lo realizo en una escuela primaria de nombre “Petra Andrade Salmerón”, es de organización completa y pertenece al sistema estatal. La modalidad es de tiempo completo.

Una de las tareas iniciales en el desarrollo del trabajo docente fue hacer un reconocimiento de los actores, espacios y recursos que hay en la comunidad, en la escuela y en el aula de apoyo. El realizar este ejercicio me permitió conocer e involucrarme en el quehacer diario escolar lo que a la vez me dio elementos para el análisis reflexivo sobre las necesidades educativas que puedo atender y los recursos de los que puedo hacer uso.

La preparación e innovación del docente (sus conocimientos y su práctica) debe ser real y constante, esto impactará fuertemente en el aprendizaje de sus alumnos. Elegí la Neuroeducación en el caso de Raziél, creo que es una gran opción para trabajar en la mayor limitante que presenta; el lenguaje, sin dejar de lado aquellas áreas en las que presenta dificultades.

Con el tema de estudio definido, el siguiente paso fue conocer a Raziel, un alumno de cuarto grado con Trastorno del Espectro Autista. La convivencia diaria en el espacio escolar me dio la oportunidad de saber qué es lo que le gusta, le disgusta, cuáles son sus habilidades y sus dificultades, en fin, conocerlo muy bien.

Me ayudó mucho el tener cursos previos extracurriculares sobre “Neurobiología del Trastorno del Espectro Autista”, “Neuroeducación: El arte de enseñar con cerebro” e “Inteligencia Emocional para Docentes”. Además, por supuesto de los cursos de la propia licenciatura que anteriormente se mencionaron.

Dando curso a la búsqueda de respuestas sobre el tema de estudio es que me di a la tarea de investigar teorías que aportaran sustento a la propuesta didáctica que aplico en la práctica.

Neuroeducación significa no solo una nueva aproximación a la enseñanza que ayude a potenciar y mejorar habilidades y talentos, sino también, y de modo importante, a detectar déficits en los niños a pie de aula que incapacitan o reducen sus capacidades para leer, escribir, hacer números o aprender una determinada materia.

Trastorno del espectro autista. Los niños con autismo tienen enormes dificultades para el aprendizaje en general, dado que presentan trastornos de su conducta en relación con los demás. Son niños que manifiestan cambios constatados en el funcionamiento de sus cerebros y en particular, han sido involucradas la actividad en áreas como la corteza prefrontal medial, la amígdala y la corteza temporal superior, donde parece haber conexiones sinápticas anormales. Este es un síndrome complejo, diverso y de características profundamente individuales (Mora, 2014).

Al llegar al aula donde voy a impartir la clase los alumnos me ven con gran entusiasmo, es algo que he notado y refleja la emoción que sienten, incluso antes de saber qué es lo que haremos. Esto fue provocado porque desde el comienzo de mi práctica procuro que las clases sean al aire libre, comenzando siempre con juegos mentales y físicos con el fin de abrir un espacio entre la actividad anterior y la mía.

El propósito consiste en Diseñar una propuesta de intervención a partir de la Neuroeducación para la atención de un alumno de educación primaria con trastorno del espectro autista. Presento ahora una serie de estrategias que como parte de mi propuesta didáctica se están implementando en el grupo en atención específica de Raziel.

- Comenzar una clase con algo provocador.

- Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de las clases.
- Crear una atmósfera para el diálogo.
- Dar el tiempo suficiente para que el alumno desarrolle un argumento.
- Incentivar al estudiante a que plantee el problema de forma espontánea.
- Introducir elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto e incertidumbre.
- Que los grados del punto anterior sean los adecuados sin provocar ansiedad en los alumnos.
- Procurar la participación activa del estudiante y su exploración personal.
- Reforzar el mérito y el aplauso ante una buena pregunta o resolución de un determinado problema.
- Modular, pero no dirigir la búsqueda de una respuesta.

## Conclusión

Como estudiante practicante, se observa un cambio significativo en lo relativo a la práctica docente, denota compromiso ante las nuevas responsabilidades y lo vive como parte de su ser como docente. Destaca la conciencia que se tiene sobre sus procesos de aprendizaje y enfrentando la realidad del medio laboral para el que se prepara. Construye su crecimiento al experimentar en la realidad escolar.

De igual forma, la percepción de los académicos y tutora coinciden en que el desempeño en la práctica ha sido favorable en la adquisición de los rasgos deseables del perfil de egreso. Se pasa a una etapa de mayor compromiso y responsabilidad la cual asume cabalmente.

Por su parte, la estudiante practicante define la práctica docente como un proceso positivo, una oportunidad para enfrentarse con la realidad escolar, una instancia de aprendizaje en situaciones concretas, coincidiendo con los docentes en que se trata de la posibilidad de poner en práctica conocimientos y habilidades adquiridas durante el tiempo de formación.

Se confirma la importancia otorgada al proceso del desarrollo de la práctica docente como un componente clave en el proceso de formación inicial, lo que se corrobora en el presente estudio.

## Referencias

- Avalos, B. (2009). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar docentes. Recuperado de <http://sicevaes.csuca.org/attachments/134>
- Bedoya, J. (2000). Epistemología y Pedagogía, España: Graó.
- Blázquez, F. (2000). Las funciones del Tutor en el Centro Educativo, España: Campo Abierto.
- De Abreu, E. (2005): Socioconstrucción del conocimiento como propuesta transdisciplinaria de la formación docente, UDO. Cumaná.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. Acción Pedagógica, 16, 182-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular, Memorias, Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín, Colombia.
- Mora, F. (2014), Neuroeducación, Madrid España: Alianza Editorial.
- Pérez-Gómez, Á (1993). Modelos Contemporáneos de Evaluación, Cuadernos de Educación N° 143, Caracas, Venezuela: CLE.
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la tríada formativa? Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>
- Ruiz, J (1996). Metodología de la investigación cualitativa, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación, México, Paidós.
- Rodríguez, G. y Gil, J. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa, Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- SEP (2004). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2004, México: SEP.
- Solís, C. y Núñez C. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. Estudios pedagógicos. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718)

# ÉTICA DOCENTE APLICADA, UN ASPECTO INSOSLAYABLE EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

José Martín Hurtado Galves  
mhurtadomx@yahoo.com.mx  
María Concepción Leal García  
mariacleal@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior de Querétaro.

## RESUMEN

Es común pensar entre el magisterio de nuestro país dos cosas: 1) que existe una sola ética; y 2) que los valores se reducen solamente a ser: honesto, responsable, respetuoso, tolerante...; es decir, que los valores son solamente aquellos que se definen como 'morales'. Lo anterior trae como consecuencia dos problemas. En el primer caso (al creer que solamente hay una sola ética) es fácil deslindarse de una responsabilidad profesional, pues lo ético se concibe de manera general (no *in situ*), en un ámbito social, no necesariamente laboral. En el segundo caso (al creer que sólo existen los valores morales) se soslaya —o al menos no se advierte— la importancia de los valores familiares, académicos, científicos, culturales, ecológicos, entre otros. De ahí la importancia que los docentes conozcan y practiquen una ética aplicada que refiera e implique de manera directa su propia actividad profesional, una en la que 'el otro' no sea solamente un referente teórico, el qué (*quid*), sino alguien que resuma la ontologización (construcción ontológica) a la que se pretende llegar, el quién (*quis*).

## Palabras clave

Ética aplicada, ética profesional, valores, docencia, construcción ontológica, formación de formadores.

## Planteamiento del problema

El desconocimiento, y por consecuencia no aplicación, de una ética aplicada en la docencia ha llevado a la disminución de la identidad profesional. Ello ha contribuido —por su parte— a relajar los valores y verlos más como un discurso que como una forma concreta y necesaria de vivir desde la profesión.

## Marco teórico

Una forma de acercamiento al tema en cuestión es por medio de la precisión de conceptos. En este caso se trata de observar cómo es que la idea de ética se ve desde una forma más bien coloquial, pues, aunque se refiere —por parte de los docentes— al



ámbito escolar, se le define más bien como una idea general y genérica: socializada. En este sentido esta forma de hablar, coloquial e imprecisa, es lo que se conoce como *autoevidencia*. Según Robert Audi ésta “es *epistémicamente inmediata*, aunque no tiene por qué poseer inmediatez temporal. Esto es, lo que la caracteriza es el hecho de ser evidente en sí misma, el hecho de que para ser conscientes de su verdad no haya que recurrir (ni pueda recurrirse) a ninguna observación ni a ningún contenido proposicional ajeno a la proposición” (cfr. Muñoz, 2000: 72).

Así, desde el hecho de que “la clave de la autoevidencia [sea] que para saber (conocimiento/saber) que la proposición es verdadera no se ha de recurrir a nada que no sea la proposición misma” (cfr. Muñoz, 2000: 72). En otras palabras: que se parte de una idea preconcebida. No sustentada en la ciencia, o en su caso en la filosofía, sino en una apreciación subjetiva. De ahí que las respuestas denoten una aprehensión coloquial, antes que científica.

Es por ello que los docentes entrevistados “supone[n] como paso previo la observación externa e interna. [Es decir] se trata de rastrear las leyes y estructura que configuran la relación sujeto-objeto en el ámbito cognoscitivo. La reflexión es un juego que consta de análisis de hechos y de síntesis relacionales [...] es un constante retorno sobre sí mismo” (Muñoz, 2000: 499). Y es este retornar sobre sí mismo el que les da sentido discursivo a sus respuestas. Refieren una identidad que se repite desde la apreciación social, y no desde la definición epistémica, propia de las ciencias de la educación.

Ahora bien, si se toma en cuenta el *principio de incompatibilidad* (de Zadeh) que a la letra dice: “en la medida en que crece la complejidad de un sistema, en esa misma medida disminuye nuestra capacidad para hacer precisos y aun significativos enunciados acerca de su conducta” (en este i. e. las respuestas que refieren lo que perciben como ética) (Muñoz, 2000: 181).

Así, las reflexiones y aseveraciones de los docentes reflejan una posición subjetiva y parcial, pretendiendo ser objetiva y general. Esto se entiende a partir de que “la conciencia del raciocinio es fugaz, y no siempre está en el mismo camino.

Continuamente se encuentra en encrucijadas lingüísticas que le provocan retrocesos y reacomodos lingüísticos” (Hurtado, 2011: 316); sin embargo, tales encrucijadas obedecen más bien a los argumentos que ellos mismos establecen. De esto se colige

que “en el discurso [de los docentes] hay [haya] decurso y viceversa” (Hurtado, 2011: 319).

Por otra parte, en sus respuestas la reflexión y la inflexión mutan constantemente. De hecho, no sólo se implican, también se imbrican. Sus partes, sin embargo, se subsumen en pequeñas exposiciones que parecen lugares comunes. Así, “todo queda en la fragmentación de la posibilidad del pensamiento. Nada dura para siempre. Nada puede durar para siempre, porque parte de la imagen para construir otra imagen, la cual puede ser la misma, pero vista por el lector [o el interlocutor] se vuelve *otra* imagen” (Hurtado, 2011: 320).

Aquí conviene tomar en cuenta que “el mundo es inmensamente más complicado: es una madeja de hilos anudados y enmarañados, cuyo principio queda fuera de nuestro alcance y cuyo fin no podemos conocer” (Barrow, 1994: 25).

### **Metodología**

Se utilizaron dos enfoques metodológicos: uno cuantitativo y otro cualitativo. En el primer caso (enfoque cuantitativo) se buscó precisar el porcentaje de docentes que respondió de una u otra manera a las dos preguntas rectoras, así como las respuestas dadas, es decir en qué campo semántico se podían agrupar. En concreto, las dos preguntas fueron: 1) ¿Qué sabes de la ética?; y 2) ¿Qué valores conoces? De dicha precisión se coligió la viabilidad de la investigación, es decir, valorar si el problema planteado originalmente incidía en un porcentaje alto de los docentes entrevistados (se entrevistó a 100 docentes de diferentes niveles educativos, durante un año; de ellos el 87% respondió de manera tal que el planteamiento del problema cobró sentido). Cabe mencionar que no se plantearon preguntas cerradas (i. e. las dos preguntas prístinas), ya que ello hubiera reducido no sólo el sentido de las preguntas, sino también —y no en menor medida— el de las respuestas.

En el segundo caso (enfoque cualitativo), se hizo uso de los métodos *fenomenológico* e *interaccionismo simbólico*. El primero se usó para impedir la injerencia de prejuicios por parte del investigador (el de la voz) y ser, así, más objetivo (volver a los objetos, en este caso a las respuestas de los docentes); por su parte, en el caso del interaccionismo simbólico se buscó un equilibrio con respecto del fenomenológico, esto al leer las expresiones fáticas de los docentes entrevistados. En esta parte —cabe mencionar— se valoró el sentido de las expresiones locutivas, ilocutivas y perlocutivas.

Cabe mencionar que, con el fin de no forzar las respuestas, todas las preguntas se hicieron de manera informal: sin grabadora ni cuaderno de apuntes. De hecho, buscando que el docente no se diera cuenta de que se estaba haciendo una investigación, la entrevista se dio como plática informal. Ello permitió mayor confianza por parte de los docentes y, en ese sentido, se expresaron de manera abierta y con mayor soltura.

### **Desarrollo y Discusión**

La investigación dio inicio a finales del año 2015 y se ha mantenido hasta la fecha (se pretende concluirla a finales del año 2019). Se entrevistó a docentes de diferentes estados de la república (Querétaro, Guanajuato, Ciudad de México, Nuevo León, Coahuila, Puebla, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Michoacán, San Luis Potosí y Yucatán). Algunos se entrevistaron en sus propios estados (aproveché los viajes de trabajo que hice a esos estados); otros, en encuentros académicos tanto regionales como nacionales. Es importante mencionar que se partió de la idea de que es necesario saber qué opinan los docentes de diferentes estados y niveles educativos sobre este tema. Ahora bien, dado que no podía viajar ex profeso para hacer la investigación, tuve que aprovechar las oportunidades que se me presentaron para llevar a cabo las entrevistas.

Los pasos que se siguieron fueron básicamente dos: 1) entablar de manera informal una plática con el docente, planteándole las preguntas originales y, a partir de ello, tratar de obtener la mayor información posible; y 2) posterior a la entrevista, escribir sus respuestas, haciendo un concentrado con respecto de las respuestas de los demás docentes.

Como se apuntó al inicio de esta ponencia, las dos preguntas prístinas (originales) fueron:

¿Qué sabes de la ética?; y

¿Qué valores conoces?

A partir de ellas surgieron los siguientes cuestionamientos:

¿Cuál es el ámbito de la ética?;

¿Qué relación hay entre la ética y la educación?; y

La ética, ¿medio o fin?

Por último, se les solicitó que mencionaran 5 valores que creyeran indispensables en el magisterio. En total fueron cinco preguntas y una solicitud de información. Cabe mencionar que no se especificó si dichos valores tenían que ser circunscritos a los docentes o a los alumnos, o inclusive a ambos. Tampoco se especificó si eran valores establecidos en el Art. 3º, la Ley General de Educación, algún plan o programa de estudios o, inclusive, algún acuerdo, i. e. el Acuerdo 261. Nada de esto se especificó, pues se buscó mayor libertad al momento de responder.

Las respuestas se centraron, en su gran mayoría, en valores morales, de los cuales sobresalen cinco: respeto, tolerancia, justicia, solidaridad y honradez. Sólo algunos — muy pocos— mencionaron valores propios de la educación: sobre todo ser analíticos, reflexivos y críticos; el hábito de la lectura, pensamiento lógico y matemático; y en menor sentido tener una conducta ecológica: proteger el medio ambiente.

Vayamos a las preguntas y sus respuestas.

¿Qué sabes de la ética?

Las respuestas a esta pregunta se dividieron en cuatro: 1) 78% dice que es una forma de vivir bien, respetando los derechos de los demás; 2) 12% dice que es una ciencia que estudia los valores; 3) 7% afirma que es el objetivo al que tenemos que llegar como sociedad educada; y 4) 3% no la definió, sólo refirió ejemplos de ser ético, los cuales se redujeron a valores morales (v. pregunta 2, *infra*).

De estas respuestas sobresale el hecho de que la mayoría parte de la idea de que el ser humano tiene *derechos* (derechos humanos) y que éstos deben ser respetados en su totalidad, como parte indispensable de 'vivir bien'. No mencionaron —nótese— las (sus) responsabilidades. En otras palabras, la ética, siguiendo este hilo conductor, está en el otro, no en ellos mismos. De tal suerte que si hay problemas de eticidad se debe a que los demás no se comportan como debieran hacerlo. Esto deja de lado la responsabilidad de los docentes en cuanto a ser éticos. Al respecto habría que preguntarse cómo observan —entonces— su propia práctica profesional en sentido ético.

¿Qué valores conoces?

Las respuestas a esta pregunta fueron contundentes y se redujeron en su mayoría (92%) a valores de carácter moral: respeto, 88%; tolerancia, 85%; justicia, 72%; solidaridad, 70%; y honradez, 64%.

Sólo una pequeña parte mencionó valores académicos o educativos. Al respecto es necesario mencionar que todos los entrevistados creen que lo 'académico' es sinónimo de 'educativo' (cuando en realidad es que son sinónimos). Esto es comprensible en el nivel básico, en donde sólo se hace docencia; sin embargo, en el nivel superior hay una clara diferencia, la cual se debe precisamente a las tres tareas sustantivas que definen la educación superior: docencia, investigación y divulgación. En otras palabras, en el nivel superior se es *docente* si se imparte solamente clases; en cambio se es *académico* si, además de impartir clases, el docente hace investigación y divulga por diferentes medios (congresos, coloquios, publicaciones *académicas* —libros, capítulos de libros, ensayos, artículos, reportes de investigación, entre otros) sus investigaciones (avances y conclusiones).

Los valores académicos o educativos que se mencionaron son: ser analíticos, 11%; ser reflexivos, 11%; ser críticos, 9%; tener el hábito de la lectura, 7%; tener pensamiento lógico y matemático, 6%; tener una conducta ecológica (proteger el medio ambiente), 5%.

Es importante mencionar que los docentes casi siempre (73%) se refirieron a los estudiantes. En otras palabras: entienden que quienes tienen que desarrollar los valores son sus estudiantes. La razón de ello es que creen que sus alumnos —así lo dijeron— son quienes al estar en formación deben aprender a ser buenos ciudadanos. En esta parte es donde se inclinan más a que los valores son, sobre todo, de orden moral. Además, coligen que al ser profesores sólo tienen que respetar las leyes para ser éticos. Soslayando, de esta manera, los valores profesionales, en especial los que tienen que ver con la docencia y la investigación (este último sólo en el caso de los de nivel superior).

¿Cuál es el ámbito de la ética?

La mayoría de los docentes (92%) contestó que el ámbito de la ética es el de 'vivir bien', en sociedad. En otras palabras: que la ética, por ser una materia normativa, indica las formas de convivencia social. Sin embargo, resulta significativo el hecho de que dicha convivencia la hayan referido fuera del contexto escolar. Solamente refirieron a la escuela cuando la relacionaron con la sociedad en su conjunto. De esto se colige que no se comprende la dimensión de la ética en sus diferentes contextos, en especial en la escuela, a pesar de que ella (la ética) forma parte de la educación formal, no como

materia específica, pero sí de manera implícita en varias materias; y particularmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En suma, el ámbito de la ética fue circunscrito a la actuación social —digamos— de manera abstracta. Sin que impacte de manera directa en la vida escolar.

Sólo un pequeño porcentaje refirió a la escuela o a la educación con la ética, en su devenir cotidiano; sin embargo, no precisó la manera como se da en la práctica, quedando —más bien— como un quehacer deontológico *a priori*, a la manera de los imperativos categóricos kantianos. De esto se colige que aunque entienden a la ética a partir de acciones concretas, en acciones morales —o ético-morales— específicos, aun así, no la observan en contextos escolares que los ataña a ellos como docentes.

¿Qué relación hay entre la ética y la educación?

La mayoría (79%) respondió que la relación se da —sobre todo— en que la educación debe servir para que las personas aprendan a ‘vivir bien’. Esta idea subyace en la mayoría de los entrevistados. Sin embargo, el concepto ‘vivir bien’ no es claro. En todo caso, cuando se les preguntó más acerca de qué querían decir, las respuestas fueron más bien esquivas, pues se refirieron —sobre todo— a la conducta de los alumnos en la escuela, dejando fuera la actuación del docente. Ello demuestra que la relación que ven, como trasfondo, es de sentido —por lo menos— escolar. Advierten a la ética como una materia más que deben *aprender* los alumnos. Y es este *aprender* el que permite observar una idea más profunda: la ética se aprende, no se construye. En otras palabras, se puede —inclusive— aprobar la materia como si fuera una más en el plan de estudios.

Esta pregunta permitió decodificar, por otra parte, dos cosas: 1) que si la ética es una materia más que hay que aprender queda —entonces— fuera de los docentes, ya que ellos no van a la escuela a aprender, sino a enseñar (enseñar incluye guiar, orientar, etcétera); y 2) que la educación contiene (circunscrita) a la ética en la medida en que es una materia más. A partir de ello se colige que la escuela *debe* hacer ‘éticos’ a los alumnos para que ellos aprendan a ‘vivir bien’.

La ética, ¿medio o fin?

A partir de que la ética la ven como una materia más, las respuestas a esta pregunta predominaron (88%) en el sentido de que es un medio, medio para ‘vivir bien’; sin embargo, resulta claro que el hecho de vivir bien lleva implícito —precisamente— el hecho de *vivir bien*. En otras palabras: no se puede desligar el medio del fin. Al menos

no si se busca un sentido pragmático (apreciar su utilidad a partir de que se puede demostrar su utilidad).

### **Resultados y Conclusiones**

Llama la atención que todas las respuestas siguen un mismo hilo conductor: la ética tiene que ver con los alumnos, no con los docentes. En todo caso, la mayoría de los entrevistados parten de la premisa de que los docentes tienen la autoridad moral para educar a los alumnos; es decir, que saben cómo debe ser su comportamiento (de los alumnos), como si solamente se tratara de una cuestión epistemológica. Así, la ética es vista más como una forma de conocimiento previo a conductas específicas, pero no como la construcción ontológica del sujeto, tanto del alumno como del docente.

A partir de lo anterior se pueden sostener varias cosas:

1. hay desconocimiento (o soslayo) acerca de lo que significa ser ético por parte del docente;
2. en la medida en que el docente no asume la eticidad como parte de su quehacer profesional, no valora su práctica como ejemplo de lo que pide al alumno; y
3. al no haber una reciprocidad entre el pedir y dar, la ética se vuelve un discurso académico, lejos de ser la base de comportamientos esperados por parte de ambos (docente y alumno).

Lo anterior nos lleva a concluir que hace falta que la ética no sea vista como una materia, o parte de alguna asignatura solamente, sino como base indispensable de la conducta tanto del docente como del alumno. Además, es importante subrayar que el docente es quien tiene que dar el ejemplo de lo que solicita al alumno.

## Referencias

Barrow, John D. (1994), *Teorías del Todo*, Drakontos: Barcelona.

Hurtado Galves, José Martín (2011), "Inflexiones y reflexiones sobre la imagen de la historia en Walter Benjamin", en *El pensador vagabundo*, coordinador: Carlos Muñoz Gutiérrez, Editorial Eutelequia: España.

Muñoz, Jacobo & Julián Velade. (2000), *Compendio de epistemología*, Editorial Trotta: Madrid.



# DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA. UNA COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES.

Benítez Galindo Luis  
begalu\_2012@hotmail.com  
Ramírez Escobar Masiel Mauricio  
masiel.ramirez@edugem.gob.mx  
Fuentes Favila Luis Macario  
luis.fuentes@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx  
Escuela Normal de Atlaacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”

## RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo socializar el reporte parcial de investigación realizado con los estudiantes normalistas y profesores titulares de la escuela secundaria, que participan en las jornadas de observación y práctica docente sobre el “dominio de los propósitos y contenidos de enseñanza”, ya que es uno de los rasgos deseables del perfil del egreso que fundamenta el Plan de Estudio 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, que garantiza el estudio del campo disciplinario de la especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio de educación básica, y el enfoque de la asignatura que imparten.

En este sentido, una de las mayores preocupaciones sobre la profesión docente es el estudio de las competencias necesarias para ser profesor en la sociedad actual, ya que uno de los problemas es la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional.

Por ello, fue necesario indagar sobre la visión que los maestros titulares de la escuela básica tienen sobre determinadas competencias profesionales que manifiestan los estudiantes normalistas durante la práctica docente y discutir sus implicaciones en la formación inicial. Finalmente, se concluye la ponencia con los resultados e implicaciones del estudio.

## Palabras clave

Competencia profesional, enseñanza, contenidos disciplinares, práctica docente, didáctica.

## Planteamiento del problema

Puede parecer una obviedad decir que el conocimiento escolar y científico es distinto. Sin embargo, esta es una idea poco recapitada en la formación inicial de los maestros y que influye notablemente en la visión del contenido que se pretende enseñar. Como señala Esteve (2004) la mejora de la formación inicial del profesorado está en el punto de mira de las reformas educativas como una pieza clave para que la educación responda a las demandas sociales.

## Marco teórico

Diferentes autores incluyen esta competencia entre las necesarias para ser maestro. Por ejemplo, Cano García (2007) al referirse a las diferentes clasificaciones de competencias docentes, en todas ellas se señala, con distintas denominaciones, el dominio de los contenidos:

- Competencia académica (dominio de los contenidos de su área) y competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje);
- Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica;
- Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general) y competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos). (p.42).

Como se puede apreciar, el dominio de los contenidos aparece ligado a una competencia relacionada con su enseñanza-aprendizaje. La pregunta es si esa unión significa una adición o una integración. En el ámbito de la formación inicial de maestros es bastante frecuente escuchar la sentencia: *No se puede enseñar lo que no se sabe*, como argumento para proponer que primero es necesario enseñar a los futuros maestros los contenidos de las disciplinas, porque no los saben o tienen muchos errores, para después ocuparnos de *enseñarles cómo enseñar* esos contenidos en la educación básica.

Abordar el dominio de los contenidos escolares por parte de los maestros que ya tienen amplia experiencia pedagógica y los docentes noveles se convierte así en la suma de un dominio académico (saber lo que se enseña con previa planeación) más un dominio metodológico (saber cómo se enseña). Dentro de esta problemática, nuestra aportación se centra en la descripción y análisis de la valoración que los docentes en servicio hacen del dominio de los contenidos de enseñanza como competencia profesional, pero también las diferentes explicaciones que tienen los sujetos que se están formando para la docencia.

La organización del currículo de secundaria por competencias (Plan de Estudios 2011. Educación Básica) está en consonancia con este planteamiento, en el que se trata de propiciar:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, vinculados a rasgos de personalidad, que sólo toman sentido en la acción, se adquieren de forma continua con más experiencia y permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto (Cano, 2007, p. 36).

Por otra parte, la formación de los futuros maestros en los contenidos que habrán de enseñar es uno de los componentes esenciales de su preparación profesional, por lo que es necesario analizar la siguiente posición:

**La formación inicial centrada en el saber disciplinar (científico y pedagógico).**

En este enfoque, lo importante es tener ciertas cualidades personales y un dominio académico de los contenidos de las disciplinas, lo que garantiza poder transmitirlos correctamente a los alumnos. Éstos aprenderán los contenidos si tienen capacidad para ello y prestan la atención necesaria. Se trata de una perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural en la que:

La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos/as (Pérez Gómez, 1992, p. 79).

En el mismo sentido, la formación inicial del profesorado basada en estos planteamientos se sustenta pues en dos pilares: las cualidades que distinguen al "profesor ideal" y el dominio académico del contenido a transmitir. Las características más sobresalientes son señaladas por Ferry (1983):

- Se sustenta en la división clásica entre teoría y práctica, donde dicha práctica se concibe como la mera aplicación de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- La reducción de la noción de formación a la de aprendizaje. Pero no la de cualquier tipo de aprendizaje, sino más bien la que consiste en incorporar o acumular los conocimientos transmitidos por otros.
- El formador de profesores se concibe exclusivamente como un especialista en una determinada disciplina, olvidando otras dimensiones formativas.
- El que estudia para ser maestro es considerado como un alumno y no como un futuro maestro.

En definitiva, se trata de una visión de la formación acorde con una imagen de la enseñanza como transmisión de conocimientos disciplinares y del aprendizaje como acumulación de dichos conocimientos. Como señalé anteriormente, el argumento que

sustenta tal realidad es que los estudiantes tienen graves deficiencias en la comprensión de los conceptos básicos de la disciplina en cuestión (inglés, español e historia) o que, sencillamente, saben de manera superficial o lo saben mal y no se puede enseñar lo que no se sabe.

Esta falta de especificidad de los contenidos de la formación inicial o, mejor dicho, su desprofesionalización, es una de las características de este enfoque de la formación inicial sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares, que para Pérez Gómez (1992) tiene un carácter enciclopédico. Esto es lo que se suele hacer en las asignaturas como por ejemplo, Lengua Extranjera: primero inglés y luego, cómo enseñar inglés.

Como señala Zabalza (2004), en la formación inicial de los maestros se debería adoptar una orientación socio-constructivista y de cambio conceptual, tanto para que los futuros maestros la experimenten en contextos reales, o que los formadores la lleven a la práctica en sus propias aulas normalistas.

## Diseño y metodología

El problema de esta investigación puede formularse como sigue: ¿Qué valoración hacen los maestros en activo de la escuela secundaria y docentes en formación del dominio de los contenidos de enseñanza como competencia profesional? Para abordarlo, el estudio se realizó en dos momentos:

Primero se propuso a la muestra de maestros titulares de la asignatura de Inglés, Español e Historia que reciben a los futuros maestros en las jornadas de observación y práctica docente, mediante una entrevista directa, un conjunto de competencias fundamentales y se trató de averiguar cómo las valoran desde el punto de vista de su importancia para la profesión, y utilización en la práctica. Prioritariamente se hace referencia al dominio de los contenidos.

En segundo lugar, se trató de que también los docentes en formación de ambas licenciaturas, a través de una encuesta, expusieran su visión de dicha competencia considerando esos mismos aspectos y desde la formación inicial recibida.

## Objetivos

- Describir y analizar la valoración sobre el dominio de los contenidos de enseñanza que manifiestan los docentes en formación de una muestra reducida de maestros de la escuela secundaria, a través de una entrevista cualitativa semiestructurada.

- Describir y analizar las creencias que una muestra amplia de estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria declara, mediante un cuestionario, el dominio de los contenidos de enseñanza sobre la disciplina de su especialidad.

### **Participantes**

La muestra reducida estuvo constituida por 12 maestros en activo que accedieron a la entrevista solicitada previamente de 5 escuelas educación secundaria, en su mayoría del subsistema estatal, adscritos a la Subdirección Regional de Educación Básica Atlacomulco, en donde los estudiantes en formaciones realizan sus prácticas profesionales. La antigüedad en el servicio docente de los sujetos superaba los 16 años.

Prácticamente tres cuartas partes de la muestra son mujeres maestras (66.6%) y una cuarta parte son hombres (33.3%). Casi la totalidad son docentes de carrera normalista; en su mayoría ejercen como maestros de la asignatura acorde al perfil de la especialidad que fueron formados: Inglés, Ciencias Sociales, Español (83.3%), la otra parte están los docentes que señalaron haber cursados otra licenciatura distinta a la asignatura que están impartiendo actualmente (primaria y pedagogía), que representa el 16.6%.

De esta muestra se entrevistaron a 12 docentes que expresaron su deseo de colaborar más activamente en la formación de los nuevos maestros que se preparan en la Escuela Normal. Esta muestra tiene característica semejante, el espíritu de vocación hacia la docencia.

Con respecto a la muestra amplia estuvo conformado por 57 estudiantes normalistas que cursan las distintas licenciaturas en educación secundaria (Inglés, Español, e Historia), que fueron seleccionados de manera aleatoria para contestar el cuestionario, los cuales el 57.1% estaban cursando la Licenciatura con Especialidad en Lengua Extranjera-Inglés (21.5% estudiantes del 7º semestre, 17.8% alumnos del 5º semestre y 17.8% del 3º semestre); 25% eran alumnos del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español; mientras que el otro 17.8% de la Especialidad en Historia. Todos con una actitud positiva para colaborar con las respuestas del instrumento.

### **Instrumentos**

En primer lugar, se elaboró un cuestionario *ad hoc* para estudiar la valoración de los estudiantes normalistas desde su propio campo disciplinar sobre 8 variables de competencias elaborados a partir de los indicadores del segundo campo que define los

rasgos del perfil de egreso “dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria “ (Sep. Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria, p. 10).

En relación a los cuales había que dar una valoración de:

- Conocimiento de los contenidos de enseñanza y aprendizajes esperados de la asignatura de la especialidad.
- Contenidos de enseñanza del programa de la especialidad con mayor conocimiento y dominio en las jornadas de observación y práctica docente.
- Contenidos de enseñanza del programa de educación secundaria difíciles de planear.
- Contenidos del programa de la asignatura que resultan difíciles de desarrollar y evaluar.
- Factores que influyen la falta de dominio de los temas de enseñanza para lograr los aprendizajes esperados.
- Intervención del docente-tutor de la escuela normal que observa la práctica docente.
- Recomendaciones a la asignatura de OPD para fortalecer el conocimiento y dominio de los contenidos o temas de enseñanza.
- Conocimiento del enfoque de enseñanza de la asignatura de la especialidad.

Para el análisis estadístico, descriptivo e interpretativa de las respuestas a los 8 ítems del cuestionario se utilizó un procedimiento manual sin complejidad alguna.

Como segundo memento, se definieron los indicadores de competencias para la formulación de la entrevista con docentes de la escuela secundaria, dirigido hacia las perspectivas que tienen de los estudiantes normalistas sobre el dominio de los contenidos básicos de la asignatura de su especialidad que imparten en las prácticas de conducción, desde la experiencia y los referentes pedagógicos, los cuales fueron:

- Importancia del conocimiento de los propósitos y contenidos disciplinares.
- Cualidades o competencias que requiere el docente en formación para enseñar con eficiencia los temas del programa de cada asignatura de la educación secundaria
- Competencias requeridas para planear los contenidos a desarrollar en las jornadas de conducción o práctica docente.
- Selección de los materiales de enseñanza y los recursos didácticos para el tratamiento de los contenidos disciplinares.

- Contenidos de cada aprendizaje esperado del programa de educación secundaria difíciles de planear, desarrollar y evaluar.
- Contenidos de enseñanza difíciles de abordar con los alumnos de secundaria en el aula de clase.
- Problemas de carácter didáctico-pedagógico que afectan el dominio de los contenidos programáticos.
- Recomendaciones y/o sugerencias para la formación inicial de docentes.
- Formación académica de los formadores de docente.

## Desarrollo y Discusión

En el campo de dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria del Plan de Estudios 1999, hace referencia que el estudiante en formación conozca con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, al mismo tiempo reconocer que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuye al logro de los objetivos generales de la educación secundaria, por lo que es necesario entonces valorar el nivel de dominio sobre los propósitos y enfoques didácticos de los campos formativos que son propios del nivel, además de las capacidades y habilidades para la intervención didáctica.

Además, atendiendo los parámetros e indicadores de la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente en educación básica, específicamente en la *Dimensión 1 "Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender"*, es necesario que el futuro docente conozca el contenido y la estructura del plan y programas de estudio de la asignatura de la especialidad, los diversos tipos e instrumentos de evaluación, utilizándolos con sentido formativo.

Sin embargo, haciendo un contraste con los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional del ProFEN 2017-2018 (Dimensión 1 "Profunda transformación pedagógica"; Eje "desempeño docente innovador"), indica como área de oportunidad que para los tres programas educativos de la licenciatura en educación secundaria (LESI, LESE Y LESH) en la formación inicial, el dominio de los contenidos de enseñanza de la especialidad que manifiestan los estudiantes para el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica en las escuelas secundarias es insuficiente, esto quiere decir que hay una limitación didáctica y

pedagógica considerable para apropiarse de los contenidos de la especialidad y su enseñanza.

Esto nos lleva a documentar con los resultados del instrumento “*Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (Área Aspectos de Currículo)*” del Concurso de Oposición Ordinario para el Ingreso a la Educación Básica que han obtenido las dos últimas generaciones recientes de egresados por programa educativo, y por considerarse necesario para este estudio, tal como se indica a continuación:

Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), la Generación 2012-2016 da muestra de un 82.1%; mientras que la Generación 2013-2017 el 89.2%, alcanzando un promedio global 85.6%.

Con respecto a la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, lo que fue la Generación 2012-2016 obtuvo un resultado 80.1%, y la Generación 2013-2017 el 87.2%, contabilizando un promedio de 83.5%.

De esta manera, la formación inicial centrada en el saber disciplinar (científico y pedagógico), lo importante es tener ciertas cualidades personales y un dominio académico de los contenidos de las disciplinas, lo que garantiza poder transmitirlos correctamente a los alumnos y promover la adquisición de conocimientos básicos en los alumnos de educación básica.

## Resultados

### Valoración de las competencias obtenidas en las entrevistas

Declaraciones sobre la importancia del dominio de los contenidos de enseñanza desde la perspectiva de los docentes de secundaria.

- **Importancia del conocimiento de los contenidos disciplinares.** Se observa concordancia significativa entre la utilización de la competencia y la valoración que hacen de ella, ya que el 100% la considera fundamental. En este sentido, el conocimiento sobre los propósitos y dominio de los contenidos es la base para aplicar el enfoque comunicativo de la asignatura que se imparte, y las estrategias en pro de alcanzar los aprendizajes esperados, ya que es el eje rector en el desarrollo de una práctica eficiente y eficaz.
- También se detecta que es la base de la asignatura que se imparte para planear actividades significativas y relevantes atendiendo los aprendizajes esperados de cada



proyecto, además, le permite al maestro practicante tener seguridad al conducir el proceso enseñanza-aprendiza, tener control del grupo y desempeñarse adecuadamente en el aula.

- **Cualidades o competencias que requiere el docente en formación.** El 100% de los entrevistados consideró que es fundamental dominar los contenidos del área que imparten. Veamos algunas declaraciones al respecto:

Saber desenvolverse en el aula, dominio de grupo, manejo de contenido, seguridad ante el grupo, creatividad, disposición para llevar a cabo lo que se les solicita; mejor comunicación para explicar las actividades a realizar. (Ma2).

Las competencias que pide la primera dimensión para la evaluación de ingreso y permanencia al Servicio Profesional Docente, un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo qué deben aprender. (Ma7).

- **Responsabilidad para transmitir los contenidos.** El 66% de los entrevistados consideró que el estudiante normalista se prepara con responsabilidad, sí tiene la vocación por la docencia, adopta una actitud positiva ante el papel de maestro, este punto forja la responsabilidad para ejercer un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en el otro extremo hay un 33.3% de maestros que señalan que el estudiante normalista tiene una preparación superficial, hace falta leer, analizar más sobre el enfoque y los aprendizajes esperados. Un ejemplo de ello es:

En ocasiones falta mayor interés y compromiso para dar una clase y preparar diferentes materiales didácticos, esto repercute en el desarrollo de la clase. (Ma1).

- **Problemas de carácter didáctico-pedagógico** que afectan el de dominio de los contenidos programáticos que manifiesta el estudiante normalista. El 91.6% de los docentes titulares de la escuela secundaria entrevistados expresaron que los docentes en formación les falta analizar profundamente los aprendizajes esperados de cada nivel escolar, conocer estrategias didácticas y aplicarla entre ellos mismos para sugerir y mejorar la conducción o desarrollo de las actividades. También consideran que es la falta de identidad y ética profesional, pues se debe amar la profesión. Por ejemplo:

La presentación, la actitud, disposición, interés, deseo por generar cosas diferentes, dejar huella, manejo de instrumentos de evaluación, considerando rúbricas. Saber desde un inicio los intereses de los alumnos para dar inicio la planeación y desarrollo de éste. (Ma4).

Evitar dar mucho tiempo a las actividades (desarrollo), ya que la o el docente en formación tarda mucho en culminar sus actividades y toma más tiempo de clase; dominio pleno de los contenidos; el uso de letreros o bien mapas cognitivos, le permite recordar eficazmente los contenidos teóricos, con ello evitar el dictado de contenidos. (Ma8).

- **Recomendaciones o sugerencias para la escuela normal** responsable en la formación inicial de docentes. El 83.3 % de los participantes coincidieron en enseñarles a utilizar diferentes instrumentos de evaluación; que los maestros que forman a los nuevos maestros sean de la especialidad y mayor exigencia académica para leer más sobre los contenidos en diferentes fuentes bibliográficas. Algunas consideraciones:

Profundizar en el análisis del programa; realizar ejemplos de planeación por bloque, sugerir actividades que apoyen a los alumnos de secundaria para hablar, escribir, leer y escuchar. (Ma3).

Implementar taller de contenidos de la especialidad en los primeros semestres para que cuando tengan sus jornadas de conducción vayan más seguros de sí mismos, y que se les revise minuciosamente los contenidos que van a trabajar. (Ma4).

- Por último, 91.6 % de los maestros entrevistados tienen formación normalista entre bastante buena y muy buena, Tienen la especialidad de la asignatura que imparten (Inglés, Español e Historia).

Declaraciones sobre el dominio de los contenidos por parte de los estudiantes normalistas.

- **Conocimiento.** El 47.3% de los encuestados manifestó tener conocimiento de los contenidos enseñanza y aprendizajes que conforman el programa de la asignatura (español, historia e inglés), porque es indispensable saber sobre qué se va a enseñar en las clases, es base de la planeación y ser conocedores de lo que se desea lograr con los alumnos. Como evidencia:

Porque antes de planear tuve que contextualizar, leer los temas y ver cuáles son los aprendizajes esperados, es algo importante para la planeación el dominio de los contenidos. (Ao48).

- Por otra parte, hay un 52.6% de estudiantes que dice no conocerlos al 100%, ya que se deben analizar o estudiar los contenidos para poder tener objetivos concretos, esto ocasiona el no saber llevarlo a la práctica, dado que solamente se ha visto muy poco de ellos, por lo que sería interesante abordar más tiempo los contenidos programáticos del programa de secundaria en cada clase en la escuela normal. Un par de ejemplos:

Conozco parcialmente los temas, ya que sólo me enfoco en los que me asignan para la jornada, no se trabaja con todos los contenidos, además, únicamente se sabe con lo que se trabaja. (Ao10).

Porque en las jornadas de prácticas de cada semestre, regularmente son las mismas fechas para cada periodo y los temas a trabajar casi son los mismos, por lo que es una limitante conocer a profundidad los contenidos del programa de la especialidad que se trabaja en secundaria. (Ao22).

- **Contenidos de enseñanza con mayor conocimiento y dominio.** Los estudiantes encuestados tienen un reconocimiento aceptable del 82.4% con su desempeño en el dominio de los contenidos adquiridos según el semestre cursado hasta el momento; no así el 17.5% dicen haber tenido un bajo dominio en aquellos contenidos que jamás habían estudiado y planeado en prácticas anteriores en la escuela secundaria. Algunas afirmaciones:

Par mí, los contenidos de enseñanza que se me facilitan es cuando el alumno tiene que producir de manera escrita como: el contenido del Big book, plenary, emotionary, set of the instrutions manual, silent short film, estos porque sí se conoce del tema y resulta interesante en la práctica (Ao32).

El mestizaje cultural, la caída de Constantinopla, expediciones marítimas del siglo XVI y XVII, son los que tengo que estudiar un poco más, sobre todo tener conocimiento del tema. (Ao49).

Solo he desarrollado 2 planeaciones hasta el momento, pero la que menos se me dificultó fue el de analizar y comparar información para realizar un artículo y redacción de referencias cruzadas; investigar sobre mitos y leyendas de la literatura universal, ya que se lograron los aprendizajes esperados. (42),

- **Contenidos de enseñanza difíciles de planear.** La mayoría de los encuestados reconocen la recopilación y selección de información sobre un tema para participar en una mesa redonda; selección de información pertinente a debatir en un panel de discusión, porque los alumnos no cumplen con tareas y en la escuela no hay medios para investigar, por lo que no sabe cómo trarlo. Por ejemplo:

El debate, plenary, past simple, past perfect, memory game, use of dictionary, porque el Plan de Estudios 2011, en especial en tercer grado contiene contenidos un poco complejos para el alumno y son más complicados para trabajar. (Ao10).

Me resulta difícil los tiempos verbales, tipos de narrador en la estructura de un cuento, los cuentos latinoamericanos, movimientos de vanguardia, ya que el ámbito que más se dificulta es el de estudio y literatura. (Ao34).

Entre los temas más complicados para mí fue la guerra de los 7 años de Historia Universal, el comercio de las Islas Filipinas con China y Japón, son temas con gran extensión de contenido para analizar con los estudiantes. (Ao44).

- **Contenidos difíciles de desarrollar y evaluar.** El 100% de los encuestados coincidieron que, de acuerdo a la experiencia, es más difícil trabajar los contenidos que

implican mayor dificultad, porque los alumnos no tienen un buen nivel de conocimiento y saber evaluar. Algunas aclaraciones fueron:

Me costó trabajo abordar los temas del diccionario y exposición de un tema de ciencias en 1º; 2º Autobiografía, 3º Testimony y debate. (Ao3).

Variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes; analizar documentos sobre los derechos humanos; los contenidos relacionados con literatura son muy complejos y de los tres ámbitos del programa de español, el que más se me dificulta es el de literatura. (Ao29).

El dominio del tiempo histórico, guerras, enciclopedismo, reformas, porque resultan menos fáciles para el alumno de secundaria comprender, ya que deben ser estudiadas con mayor profundidad. (Ao57).

- **Factores que influyen.** El 89.4% reconoce que les falta preparar, repasar, estudiar y analizar más el contenido hasta lograr una comprensión para desarrollar con mayor claridad con los alumnos; esto implica conocimiento del Plan de Estudio 2001 y didáctica propiamente de la especialidad. Por ejemplo:

La seguridad proviene del dominio de los contenidos, por tanto si hay ausencia de conocimiento del tema no hay un aprendizaje significativo, y si no se desarrolla esta competencia puede existir una mala práctica docente. (Ao17).

La tensión de no poder explicar bien los temas y que los alumnos no sepan que realizar durante la sesión programada. (Ao40).

Los alumnos no leen, no les interesa la clase o que el docente no se preparó con responsabilidad sobre los temas a impartir. (Ao55).

- **Intervención del maestro-tutor de la escuela normal** que observa una jornada de observación y práctica docente en la escuela secundaria. Se aprecia que el 89.4% de los estudiantes manifiestan que los docentes que los acompañan en las jornadas de prácticas les dan sugerencias que contribuyen a mejorar la habilidad para la práctica docente, el dominio y corrección del tema, retroalimentación didáctica, así como el manejo del plan de estudios y estrategias de evaluación, sin dejar de resaltar las áreas de oportunidad y cómo atenderlas. Por ejemplo:

Nos hacen ver nuestros errores a fin de mejorarlos, nos proporcionan comentarios que nos lleva a la reflexión y nos generan nuevas ideas, que son de utilidad para las clases siguientes. (Ao15).

Me aconseja hacer uso del libro para la creación de actividades en la planeación y me hace sugerencias de algunas actividades didácticas. (Ao51).

Sin embargo, el 10.2% señala que los decentes-tutores sólo les hacen críticas sobre el desempeño de la práctica docente, en ocasiones los comentarios son un poco agresivos, no se dirigen de manera educada y amable.

- **Recomendaciones para la asignatura de OPD.** El 94.7% demandan que les enseñen a utilizar el programa de secundaria de manera eficiente para evitar divagar y cometer errores; desarrollar temas relevantes, motivación y retos para mirar de manera diferente a la docencia. Por otra parte, que desde los cursos iniciales de la carrera se dé una explicación didáctica del manejo correcto del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, específicamente los programas de cada grado de la especialidad y estrategias de enseñanza para profundizar y estudiar los contenidos de cada bloque, es decir, una retroalimentación más objetiva y constructiva. No obstante, el 5.2% demanda que los formadores compartan estrategias que hayan empleado en su experiencia docente para que ellos puedan asimilar y utilizar en la escuela secundaria. Por ejemplo:

Que nos expliquen más a fondo lo del ser, hacer y saber del programa, porque sólo lo mencionan en clase y no hay algo más en profundidad. Solo han dicho que se debe cumplir, pero ¿cómo? (Ao11).

Revisar más a fondo los temas del programa de la asignatura para no tener problemas con nadie y digan que tu plan no sirve; también ampliar el conocimiento de los instrumentos de evaluación y la mejora de la planeación. (Ao16).

- **Conocimiento del enfoque de enseñanza de la asignatura por especialidad.** Se detectó en el cuestionario que el 92.9% de los normalistas encuestados expresaron conocer el enfoque de la asignatura que planean e imparten en la escuela secundaria, porque lo han visto en las clases de OPD (Inglés “sociocultural”; Español “comunicativo basado en las prácticas sociales del lenguaje”; Historia “formativo-analítico”), mientras que el 7.01% hace referencia que no, porque los maestros que les imparten clases en la escuela normal no le dan la importancia necesaria. Por ejemplo:
  - Es sociocultural, porque se trata de considerar el contexto del alumno y que interactúen con sus compañeros haciendo uso la segunda lengua, además porque se ha hecho hincapié desde el principio de cada curso, que este enfoque permite la competencia comunicativa. (Ao6).

- Comunicativo, basado en las prácticas sociales del lenguaje, porque es una manera para mejorar la escritura, lectura, el habla y la escucha. (Ao37).
- Me han dicho que es formativo-analítico, porque en historia se debe hacer abstracciones, crear una conciencia histórica y un pensamiento crítico. (Ao52).

## Conclusiones e implicaciones en la formación inicial

La enseñanza de los contenidos se entiende como un dominio de la metodología didáctica, del cómo enseñar esos contenidos. Las principales conclusiones del estudio realizado son:

- Para los maestros de secundaria entrevistados y estudiantes en formación encuestados sobre el dominio de los contenidos de enseñanza es la segunda competencia en importancia para la profesión y utilización en la práctica, después de la intervención didáctica en el aula. Es la que debería de ser mejor formado en los nuevos maestros que egresan en las escuelas normales.
- La mayoría de los maestros entrevistados declaran que es muy importante dominar los contenidos porque si no, no se puede enseñar bien; sin embargo, para algunos son contenidos tan básicos, que su dominio no es relevante para la profesión.
- Para los estudiantes normalistas, dominar los contenidos significa tener un conocimiento amplio en lo académico y metodológico, ya que ambo son fundamentales. También un análisis didáctico de diferentes fuentes de información (disciplina, historia, epistemología, conocimiento práctico, etc.).
- Demandan una posible secuencia de actividades desde una metodología constructivista e investigativo que facilite el diseño y dinámica de clase abierta y flexible con los alumnos de secundaria. El dominio de la metodología didáctica significa la desconexión entre los contenidos de una disciplina y su didáctica, que se traduce en una separación entre el contenido y la metodología de enseñanza.

Por todo ello, la formación inicial de los maestros en los contenidos que habrán de enseñar no puede hacerse al margen del análisis y la reflexión sobre asuntos tales como: *¿Qué contenidos se prescriben en el currículo de secundaria? ¿Qué contenidos incluyen los libros de texto? ¿Qué sabemos por nuestra formación académica? ¿Cómo ha evolucionado el conocimiento de un contenido a lo largo de las reformas curriculares?*

*¿Qué ideas tienen los alumnos de secundaria sobre dicho contenido? ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Cómo pueden tener sentido para los alumnos?*

Como señala Perrenoud (2004) el reto es pasar de la formación dirigida (asimilación) o acumulación de conocimientos a la acomodación y construcción de saberes prácticos.

Por último, una vez analizado cómo valoran los estudiantes normalistas y los maestros de la escuela secundaria determinadas competencias y qué declaran al respecto, lo siguiente es estudiar el “nivel de la acción”, en el que a través de observaciones de la práctica de los normalistas, pretendemos describir y comprender las competencias que desarrollan en determinados escenarios de aprendizaje. Ello nos permitirá profundizar en el significado del dominio de los contenidos de enseñanza en la práctica profesional, con la importancia que ello tiene en la formación inicial de maestros.

## Referencias

- Cano, E. (2007). *Las competencias de los docentes*. En López, A. (Coord.). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado, Madrid, MEC.
- Esteve, J.M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, Madrid.
- Ferry, G. (1983). *La tragedia de la formación*, Paris, Dunod.
- Pérez, Á.I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión". En José Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- SEP. (1999), Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria. México.
- Zabalza, M. Á. (2004), Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Madrid.



# IMAGINARIO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LAS ESCUELAS NORMALES

Graciela Romero García  
romero2588@hotmail.com  
Ma. Cristina Herrera Tovar  
criss\_peke10@hotmail.com  
Alicia Reyes Medrano  
alicerema@hotmail.com  
CREN "Profra" Amina Madera Lauterio.

## RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados del análisis del imaginario social de un estudio de caso de ocho estudiantes en situación de riesgo en la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" de Cedral, San Luis Potosí. En razón de haber reprobado una unidad de aprendizaje en los 8 cursos que integran el primer semestre de la carrera profesional. El propósito de la investigación es analizar las condiciones de ingreso de los estudiantes a la docencia para mejorar los procesos de selección de los aspirantes al programa educativo. Su finalidad es comprender como incide el imaginario social en la elección de la docencia. El estudio se fundamenta en la teoría sociocultural de Vigostky (1979) y Castoriadis (1975). La metodología es cualitativa: estudio de caso de acuerdo a Stake (1988) al precisar la interpretación y la teoría como elemento central. Los resultados mostraron que hay una relación estrecha entre las condiciones manifestadas cuando los estudiantes ingresan a la escuela normal y su formación histórica social gestada desde la familia y su entorno cultural.

## Palabras clave

Imaginario social, Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, estudio de caso y teoría socio cultural.

## Planteamiento del problema

Actualmente, la sociedad posmoderna demanda una educación de calidad para los educandos en cualquiera de sus niveles educativos, derivado de una serie de exigencias sociales en pro de la forma de actuar e interaccionar en distintos contextos y la globalización que ha provocado una serie de preocupaciones en la vida de los sujetos críticos y que a la vez promueve exigencias altas en torno a procesos de formación en cualquiera de los estatus profesionales en donde el individuo más apto es aquel que tiene mejores posibilidades de crecimiento y desarrollo laboral, mediante grado académico, dominio de idiomas y certificaciones para poder ejercer.

Ante este hecho la Organización de Estados Iberoamericanos en 2008 promueve como objetivo mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la

pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social, a partir de una serie de metas educativas para la educación de los bicentenarios, para enfrentar los retos educativos en el siglo XXI, al considerar exigencias de la sociedad de la información, el uso de las TIC, La creatividad, la investigación en beneficio del desarrollo científico. Este organismo se ha preocupado por la formación docente al revirar que la gran mayoría de las reformas educativas prioriza el fortalecimiento de la profesión docente. Ante esto sostiene “Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento” (OIE, 2008: 30). Esta afinidad también se establece en el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria (2012).

Es por ello, que preocupa la implicación de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, es decir es necesario conocer sus motivos para insertarse en esta carrera docente, y sus niveles de compromiso, pues es interesante reconocer si les gusta esta profesión, cuáles son los motivos por los que seleccionan la carrera como una prioridad y si están dispuesto a ser docentes aun a pesar de los grandes retos que afronta esta profesión a raíz de perder el equilibrio ante la consideración de ser un servicio con condiciones de estabilidad laboral en México.

A partir de que se emprendió la Reforma Educativa en este país promulgada en 2013 por el actual presidente constitucional, la carrera de docente mantiene múltiples inestabilidades, lo que genera que socialmente se pierda el interés ante las decisiones de ser maestro ante el devenir del siglo XXI. Esto ha generado la notable disminución de matrícula de ingreso en estas áreas educativas e incluso el cierre de algunas escuelas normales por falta de estudiantes. En relación al caso estudiado se muestra que en estos últimos años al Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” ha disminuido el número de aspirantes a ingreso, no obstante, aún prevalecen los 120 alumnos establecidos para el ingreso al primer semestre, pero el limitado acceso ha provocado una serie de retos: inestabilidad en la carrera, bajos promedios de ingreso, constante reprobación, alumnos que no se identifican con la misma, por lo tanto, durante el semestre se ha reducido la matrícula a 105 estudiantes.

La formación docente de calidad es una premisa no sólo de la Reforma Educativa de 2013, sino también de la Ley General de Educación; pero a la vez es una implicación social, especialmente cuando se ofrece un servicio de carácter público. Por lo tanto, es

una preocupación de las escuelas normales formar estudiantes con las competencias profesionales establecidas para ejercer la docencia de manera competente en cualquiera de las áreas requeridas, de tal manera que se adapte a contextos cambiantes. En esta lógica “La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1990: 62), se aprende y reconstruye en el proceso de asimilación del conocimiento.

La investigación pretende conocer las razones por las cuales los estudiantes seleccionan la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria, sus expectativas y compromisos sociales para ejercerla, con la finalidad de encausar y promover que los estudiantes encuentren afinidad por la carrera y que pueda garantizar un pleno desarrollo durante su formación profesional, así como una calidad e integridad en torno a su perfil de egreso. Además de comprender que la docencia sigue siendo una carrera de vida matizada por múltiples experiencias únicas e irrepetibles, pero al final llenas de estímulos emocionales.

Se espera a la vez que los estudiantes proyecten actitudes de iniciativa ante los procesos de formación toda vez que sean conscientes de las implicaciones en la profesión, retos y tendencias, mediante las intervenciones de los docentes al impulsar cada uno de sus proyectos, pero también de sus necesidades de formación y poder encaminar sus dificultades hacia el gusto por la docencia e inclusive la promoción de la vocación.

En el ámbito del campo científico se espera aportar en cuanto a índices de ingreso a la carrera, motivos, razones, condiciones y que estas permitan generar reflexiones de procesos de formación docente para poder promover acciones de mejora ante las condiciones futuras de la docencia en México, así como los retos de formación de las escuelas normales en pleno siglo XXI.

Por último, se pretende contribuir en el marco institucional y organizacional para poder atender las necesidades de formación de los estudiantes, diseñar proyectos alternativos para seguir promoviendo la Licenciatura en Educación Primaria y fortalecer la reivindicación del maestro socialmente y emprender un estatus de formación comprometida.

Las escuelas normales al igual que los centros regionales de formación docente comparten una importante premisa; la formación de maestros con las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones, y esta quizá sea el componente

principal para contribuir a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos; que para garantizar esto se requiere de estudiantes convencidos plenamente de ejercer la docencia. En este sentido se plantea el problema con base en las respuestas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" ubicado en Cedral, San Luis Potosí ante una entrevista semiestructurada aplicada en 2017-2018 *¿Cuáles son las razones por las que se elige ser maestro como un ejercicio profesional con la finalidad de comprender los procesos de selección de la carrera y generar propuestas de mejora que garanticen la formación docente de calidad en la generación 2017?, desde la teoría del imaginario social de Castoriadis.*

El supuesto que se formula es que; *los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en educación primaria desconocen las implicaciones de la actividad docente y necesitan estímulos y formación para fortalecer la afinidad por la profesión seleccionada.*

### **Se integran como propósitos**

1. Identificar elementos y condiciones de ingreso a la tarea docente mediante la indagación de perfiles de ingreso y selección de carreras afines al ejercicio de la docencia para reconocer las condiciones de las escuelas normales.
2. Conocer las razones de los estudiantes para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria mediante la aplicación de entrevistas con la finalidad de mejorar su formación profesional.
3. Analizar los procesos de selección de la carrera por parte de los estudiantes con base a las fundamentaciones teóricas para valorar sus decisiones y comprender sus expectativas profesionales.
4. Plantear alternativas para atender las necesidades de formación de los estudiantes de la Licenciatura que contribuyan a la calidad de la formación docente.

## Marco teórico

La fundamentación teórica se define desde un enfoque sociocultural de Vigostky y el imaginario social de Castoridis; por lo tanto, la fundamentación tiene relación con los aspectos que atraviesan las representaciones sociales, creencias y percepciones de los estudiantes de nuevo ingreso respecto a la profesión docente que se desarrolla en el trabajo de investigación.

### a). Marco histórico contextual:

El Centro Regional de Educación Normal, de Cedral, S.L.P. Se encuentra enclavado en el Altiplano Potosino, en el municipio de Cedral, S.L.P. Su fundación data del año 1975, comienza a gestarse en el período Presidencial del Lic. Luis Echeverría Álvarez, y en su mismo período se concreta, este proyecto es impulsando a través del Organismo de producción “La Forestal, F.C.L y teniendo como fundadora a la Profesora **AMINA MADERA LAUTERIO**, originaria del estado de Puebla, con una trayectoria muy destacada en el normalísimo, quien asienta su proyecto de escuela en el ideario de la Escuela Rural Mexicana y en las posturas pedagógicas de Antón Makarenko, con su original planteamiento de formar al hombre nuevo, y en las del destacado Pedagogo sudamericano Pablo Freire, quien sustenta una pedagogía en la que los individuos aprendan a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana, para forjarse como personas y como seres humanos a partir del binomio estudio-trabajo que forman al hombre nuevo descrito también en el pensamiento de Makarenko; fueron estos teóricos de visión socialista quienes dieron sentido a los propósitos formativos de esta soñadora, ya que sus ideales eran convertir a esta escuela en una institución que pudiera sobrevivir por sí misma, como organización independiente y como Institución formativa, cuya finalidad en palabras de la propia maestra Amina Madera, era formar a los auténticos maestros rurales, con el temple revolucionario como norma. Sus ideas fueron imbuidas a los estudiantes a través de la lectura casi obligada de las obras de estos autores, hasta lograr la identificación de la comunidad normalista con su filosofía, en una acción titánica por la conformación de una nueva pedagogía donde el trabajo y el estudio fueran fundamentales en la construcción de una colectividad viva. Poco duraron los sueños de aquella luchadora social, su vida se vio truncada a sus 32 años de edad, pues muere el 2 de septiembre de 1977, fue muy corto el tiempo que vivió, pero fueron

trascendentes sus logros, pues las primeras generaciones ya llevaban el gen de sus ideales, y a través de ellos su obra sigue trascendiendo.

En la actualidad la escuela Normal del Desierto (como era llamada en sus inicios) ha transitado de un proyecto de altas expectativas sociales a un proyecto de altas expectativas y demandas académicas, varios de sus docentes han egresado de ella y manifiestan un alto grado de identidad con sus orígenes, es por ello que parte de su cultura inicial aún sigue vigente a pesar del tiempo, como son el escudo y su himno que se sigue cantando hasta nuestros días y que fueron creación de las primeras 3 generaciones, en los estudiantes actuales, se nota la ausencia de esta identidad, y la falta de amor e interés por la vocación, pues a diferencia de aquellas primeras generaciones que tenían sed de aprender y el ansia de una oportunidad para formarse, los estudiantes actuales no se identifican con su escuela, pues una buena cantidad de ellos no están en ella convencidos de esta carrera, sino por muchas otras circunstancias que tienen que ver con las nuevas visiones sociales que se le han impregnado a esta profesión.

## Metodología

La investigación es de corte cualitativo, bajo el método estudios de casos. Este es de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. Lo que permite comprender con mayor detalle un tema de investigación, desde la mirada de una realidad dada y sus planteamientos teóricos, así como las valoraciones del avance científico. Es decir, en la temática se abordan las concepciones de los estudiantes sobre la docencia, su identificación con esta profesión, las razones por las cuales eligen la carrera, de tal manera que proyectan sus preocupaciones y su identificación e inclusive trazan metas en lo futuro.

La finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado. En este orden de ideas, la investigación pretende darles sentido a estas premisas al intentar comprender, describir y explicar por qué se elige la docencia como una profesión en la actualidad.

El estudio que se relaciona con la investigación en curso es el estudio de caso interpretativo desde la propuesta de Stake (1998) al precisar la interpretación y la teoría como elemento central. En este sentido es necesario conocer el proceso de investigación de un estudio de casos en razón de los siguientes procesos:

1. La selección y definición del caso, en la cual se determina que estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en educación primaria son sujetos de la investigación y esto deduce que de 105 estudiantes se seleccionaron ocho alumnos a partir de presentar calificación de 5 en alguna unidad de aprendizaje de las ocho materias que se imparten.
2. La elaboración de una lista de preguntas, se determina para esclarecer la ruta factible de la investigación y comprender la forma en que los estudiantes eligen la docencia y la identificación con la función.
3. La localización de las fuentes de datos, se determina a partir de una entrevista semiestructurada para los estudiantes de primer semestre.
4. El análisis e interpretación, se concreta a partir de una matriz que permite conocer el dato empírico y usar la teoría a partir de procesos de triangulación, para llegar a la comprensión del caso estudiando.
5. La elaboración del informe se materializa a través del cierre de los procesos emprendidos para la investigación.

## Desarrollo y discusión

El contexto internacional actual, caracterizado por el regionalismo, y la geoeconomía que posee un mayor peso que la geopolítica, como paradigma es soportado por el avance vertiginoso de la tecnología, incidiendo de manera negativa en los países de América Latina y El Caribe, quienes viven un punto de inflexión por la crisis financiera internacional, en este marco macroeconómico, la economía mexicana se ve afectada por la caída del precio del petróleo, la inestabilidad del peso y la inflación, repercutiendo en problemáticas sociales preocupantes como: la inseguridad, la pobreza, la marginación, el desempleo y la discriminación cultural.

En éste contexto económico y social se insertan las instituciones de Educación Superior en México, entre ellas, las escuelas formadoras de docentes, que en la actualidad con base en las políticas educativas transitan hacia el nuevo modelo educativo de educación básica obligatoria, con la participación de diferentes instancias



educativas de los diferentes niveles educativos, para responder a las exigencias de una sociedad cambiante y para buscar la armonización de planes de educación normal con los de educación básica, con los debidos ajustes a los perfiles y mallas curriculares.

Por lo anterior, la formación de docentes ocupa un lugar prominente, en este sentido, la reforma curricular de la Educación Normal atiende la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria).

La problemática de la investigación, alude a los casos de estudiantes que al terminar el primer semestre han estado en situaciones de reprobación en el ciclo escolar 2017-2018, sin embargo, en un proceso de regularización a través de exámenes, logran avanzar al segundo semestre, no obstante, es importante encontrar explicaciones relacionados con las condiciones en las que los estudiantes en situaciones de reprobación ingresan a las escuelas normales.

Derivado de lo anterior, el problema que se aborda en el presente trabajo de investigación refiere al “Imaginario social de los estudiantes de nuevo ingreso: el caso de una escuela normal, que imparte la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2016-2017.

El análisis se realiza en torno a cuatro preguntas básicas relacionadas con la información previa al ingreso a la carrera de la docencia en el nivel de primaria: ¿Cuáles son las condiciones de ingreso a la carrera de maestro en educación primaria?, ¿Qué razones tienen los estudiantes de nuevo ingreso para elegir la carrera de la docencia?, ¿Cuáles son las motivaciones que les permiten a los estudiantes elegir la carrera de la docencia como una opción profesional?, ¿Qué esperan en un futuro respecto a la carrera profesional?, así mismo las preguntas se han relacionado con cuatro categorías surgidas del dato empírico y teórico: Perfil de ingreso, herencia familiar, motivación intrínseca y extrínseca e imaginario social.

a) En el Perfil de ingreso relacionado con las condiciones de ingreso a la escuela normal, los ocho casos entrevistados refieren que no tuvieron información previa sobre el perfil de ingreso y la malla curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012, sobre ello, el estudiante egresado de bachillerato debe poseer: habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información, capacidad para solucionar problemas, aprender por iniciativa e interés propio, capacidad de trabajo



colaborativo, el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes, interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo. En razón de lo anterior se considera que el examen que se aplica en el proceso de selección de acuerdo a la convocatoria para nuevo ingreso se incorpora a los estudiantes que desean estudiar la carrera docente, no obstante, las respuestas en la entrevista y la situación de reprobación contradicen el proceso de selección al desconocer la información del perfil de ingreso y la malla curricular de la licenciatura.

- b) Sobre las razones de la elección de la profesión docente, de acuerdo a la mayoría de las respuestas de los estudiantes está relacionado con la categoría de herencia familiar; sobre ello 6 casos afirman que, por herencia familiar, porque los papás o hermanos son docentes, además 2 estudiantes n que era la única opción; Martínez (1999) argumenta que los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este sentido los estudiantes manifiestan su elección y creencias a partir de los procesos familiares y sociales del entorno en el que se desenvuelven.
- c) Las motivaciones que los llevaron a elegir la carrera como una opción profesional se relaciona con la motivación intrínseca y extrínseca, las respuestas son las siguientes: 2 alumnos mencionan que es una carrera estable, segura y con jubilación, mientras que 2 estudiantes responden que es la institución que está cercana a sus casas, 3 alumnos sostienen que no saben porque no les gusta la carrera docente, 1 estudiante responde que espera que la carrera le guste durante el proceso de formación. Por consiguiente expresa García (2007) que los maestros que eligieron la carrera por motivos extrínsecos como la relativa facilidad para ingresar, una carrera de bajo costo, estos estudiantes pueden tener actitudes menos positivas hacia la profesión, las cuales pueden crear contradicciones en su identidad y en su futuro ejercicio profesional, lo ideal es de acuerdo a García (2007) en Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca es la que está relacionada con el interés , el gozo y el involucramiento con el entorno.

d) Imaginario social: relacionada con el planteamiento acerca de lo que esperan en un futuro, 3 alumnos refieren que esperan trabajar y comprarse un carro, 5 estudiantes se ven trabajando cerca de su casa y esperan comprarse un carro. Estas expresiones se reafirman desde Randazzo (2012) al precisar que los imaginarios son esquemas de significado a partir de los cuales entendemos la realidad; es decir cada estudiante tiene sus propias concepciones sobre su contexto familiar y social. En este orden de ideas Castoriadis en Miranda (2014) sostiene que la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, afectos, deseos y situaciones, es radical en tanto es fuente de creación.

### Resultados y conclusiones

Uno de los problemas que el Estado mexicano ha enfrentado es la selección de aspirantes a estudiar la carrera de maestros que reúnan las cualidades ideales del ser docente. Existe una relación estrecha entre las condiciones de ingreso de los estudiantes a la escuela normal y las actitudes hacia la profesión; de esta manera los motivos intrínsecos y extrínsecos pueden pervivir durante el ejercicio de la profesión.

El imaginario social que los estudiantes crean y recrean surge de su interacción con el medio sociocultural, de modo que la institución formadora de docentes enfrenta un reto para alinear y ser congruente entre la individualidad de los sujetos con el compromiso social que se adquiere y demanda la docencia.

En este sentido es necesario referir algunas alternativas para afrontar la problemática relacionada con decisiones de ingreso a la carrera de la docencia:

- Desde la malla curricular integrar y promover la fundamentación filosófica social para formar con mayor sensibilidad y compromiso social a los sujetos para ejercer la docencia.
- Los estudiantes experimenten sus deseos de ser docente desde la selección del nivel medio superior.
- Promover la autonomía desde el hogar para la toma de decisiones respecto al ejercicio profesional.
- Otorgamiento de más incentivos económicos para apoyar la formación docente.
- Promover escenarios para que las autoridades educativas resignifiquen la carrera docente y la apoyen dentro de sus discursos, presupuestos y funciones.

## Referencias

- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- García, J. M. (2007). Motivaciones y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. RMIE. Vol. 12, No. 35, pp. 1153-1178.
- DOF (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Disponible en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Martínez, M. A. (1999). "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, noviembre, 1999, pp. 16-37 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España. Disponible en:
- Ramírez, R. (2016). La Normal del Desierto, una escuela a la que se quiso hacer diferente, ediciones académicas, pedagogía. México: Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Stake, R. (1988). La investigación con estudio de casos. España: Morata.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. Imagonautas, No.2, ISSN: 07190166. Recuperado de <file:///C:/Users/CRISTINA/Downloads/Dialnet-LosImaginariosSocialesComoHerramienta-4781735.pdf>

# LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Miguel Ángel Reyes Martínez  
Correo: reyesangel986@gmail.com  
Escuela Normal "Sierra Hidalguense"

## RESUMEN

La ética profesional desde el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria es una de las nueve competencias que debe desarrollar el estudiante normalista en el proceso de la formación inicial. Desde la perspectiva del investigador es la competencia eje, sin la cual las demás competencias no se realizarán, o quedarán truncas. El presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos elementos de la competencia ética en la formación de los normalistas como la responsabilidad, la preparación y la honestidad, y su influencia en el desempeño docente. La metodología de investigación es cualitativa con un tipo de estudio descriptivo, que se lleva a cabo en un primer momento con una muestra estratificada con estudiantes para ello se utilizó una encuesta de actitudes de 20 ítems. En un segundo momento dos cuestionarios de preguntas abiertas a docentes cada uno con dos cuestionamientos. La fase de aplicación ha concluido, un primer resultado de este proceso es que ha habido una respuesta satisfactoria en la aplicación de la encuesta, pero difícil la recuperación de los cuestionarios a docentes. Se espera que en breve se obtengan los resultados para validar o refutar la hipótesis planteada.

## Palabras clave

Formación ética, profesión docente, responsabilidad, honestidad, competencia profesional, desempeño docente.

## Planteamiento del problema

Cuando los normalistas ingresan a la escuela normal, suponen que la práctica docente es una profesión sencilla, durante los primeros semestres se enfrentan a disyuntivas de continuar o seguir los estudios por las dificultades o complejidad que la docencia implica.

En muchos casos la elección de la carrera es determinada por factores económicos y geográficos o por no haber accedido a una universidad, por lo que desde su llegada cursan con poco o escaso interés. Hay casos en los que padres de familia aspiran que sus hijos sean docentes porque a pesar de la existencia de la Ley del Servicio Profesional Docente, aún aspiran a dejar en herencia o con influencia una plaza de docente que garantice un espacio laboral; repito, aunque el estudiante no esté convencido de la carrera.

Surge la necesidad de realizar este estudio a partir de identificar alumnos que llegan tarde a las actividades de estudio en la Normal; buscan estrategias de sobrevivencia como

estudiantes en las actividades de estudio, cumpliendo con los mínimos (llevar tareas, materiales) para sobrellevar la carrera; al término de cada semestre se identifican recurrencias en reprobación, y cuando acumulan cierto número de cursos reprobados la norma les impide seguir estudiando, causando baja parcial o definitiva, según la condición.

En las actividades de acercamiento a la escuela primaria incurren en irresponsabilidades administrativas llegando tarde al centro de trabajo, acuden desaliñados, con vestuarios de modas fuera del contexto de la docencia, generando también complicaciones en la escuela, porque rompe con las normas institucionales.

También suele identificar normalistas que preparan superficialmente las actividades de práctica profesional, como planeaciones y materiales didácticos. Y por tanto realizan una práctica docente plana, sin aliento, con poco entusiasmo.

Cuando llegan a las escuelas primarias desconocen reglas de urbanidad y jerarquía, al no identificar a las personas de las escuelas como padres, maestros o directivos. Ocurre que entran a los espacios sin identificar ni dar el saludo para establecer la comunicación necesaria en la realización de sus tareas. También si se les indica que realicen alguna actividad se ha suscitado que no la quieren realizar, porque a eso no los enviaron, dejando evidencia de falta de actitud de servicio.

En la Escuela normal, se identifican conductas poco favorables para la docencia; en los espacios no áulicos como pasillos, lugares para la convivencia suele verse a normalistas agrediendo verbalmente a compañeros, haciendo comentarios de agresión al sexo opuesto.

Manifiestan escasa construcción de valores al dar a conocer actitudes infantiles o de adolescentes, las interacciones entre alumnos si bien no se observa agresión física, influyen en decisiones de los demás al establecer acuerdos soterrados entre alumnos para realizar el menor esfuerzo y llegar a presionar a profesores.

Como parte de la evaluación formativa se realiza un acompañamiento sobre la realización de sus producciones, no obstante, hay quienes no acuden a las entregas parciales para orientar, y al último momento realizan la entrega de evidencias, lo que ocasiona la sospecha del plagio de documentos que ocasionalmente se logra identificar.

Al realizar este estudio se plantea la enorme posibilidad de aportar evidencias y alternativas de solución a las debilidades en la formación de profesores, centradas en la falta de responsabilidad, que afecta en el desempeño general, la elaboración de una planeación didáctica con estrategias adecuadas a las características de los niños del

grupo y a su contexto sociocultural; con la elaboración de materiales educativos diversos, que los niños puedan visualizar, manipular, reconstruir, integrar; con procesos de evaluación congruentes con los enfoques didácticos del plan de estudios vigente.

La utilidad del presente estudio tiene impacto directo con las nueve competencias profesionales de la formación de la licenciatura al atender desde el punto de vista del investigador, que es la competencia de la cual se derivan las demás. La evaluación de la competencia profesional ética en la formación inicial en el marco del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, denominada como: “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”.

Los beneficiarios directos del presente estudio serán los estudiantes normalistas en una primera instancia al formarse como profesionales enteros, provistos de una actitud propositiva surgida desde el interior de su ser que trasciende los requerimientos actuales del servicio profesional docente.

Como efecto dominó los niños de educación primaria serán beneficiarios de este estudio e intervención en el momento en que cuenten en un aula con un profesional de la educación comprometido con su función pedagógico-didáctica, y con las diferentes tareas de la práctica educativa.

La problemática a revisar es en qué medida asume como propia la profesión docente en el actuar, en la puntualidad al trabajo docente, en conducirse en la normalidad mínima con responsabilidad, reflejo inherente de su ética, de su presencia y acción, en la comunicación con los demás actores de la escuela primaria.

Es importante considerar de qué manera va progresando en asumir su responsabilidad, tiempos de dedicación y la asunción de la tarea en los términos acordados por el coordinador, y cómo se va alejando de prácticas erróneas.

La ética profesional es una de las 9 competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria, desde la perspectiva del investigador se considera la más importante, de la que dependen todas las demás. Si hay empeño, dedicación, actitud hacia los diferentes momentos de la formación docente, será más fácil alcanzar el perfeccionamiento docente entendido como el dominio de las otras 8 competencias profesionales.

El reto está en cómo evaluar ese proceso formativo que reviste la competencia profesional “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”.

Uno de los ejes centrales de la docencia es la competencia de la ética profesional que encierra *responsabilidad, atención a la norma, el reconocimiento de la función social docente, y la capacidad de solucionar conflictos*, elementos considerados desde el (Acuerdo 649:12).

Ante esta necesidad formativa la institución se enfrenta a una realidad de aspirantes a profesores con antecedentes diversos en la formación media superior; con intereses personales heterogéneos respecto a su estancia en la escuela normal y en los demás espacios formativos. Los hay desde los normalistas que desean ser profesores, y para ello se muestran interesados, dedicados, asumiendo una responsabilidad. También quienes se sienten obligados a cursar la carrera porque no tuvieron otra opción debido a la falta de recursos, y teniendo a la mano este centro educativo, acuden a él como una última oportunidad de cursar una carrera que tal vez después la utilicen como un trampolín hacia otras aspiraciones.

Por ello reviste gran importancia valorar el proceso del desarrollo de la competencia ética profesional docente en los diferentes espacios de acción el espacio áulico de la Escuela Normal, la práctica profesional en un grupo de educación primaria y la producción autónoma de evidencias parciales o globales que representan el logro sustancial de la competencia.

Una vez identificado la problemática que concierne a la formación ética profesional docente, se llega al siguiente planteamiento de investigación:

**¿Cuáles son las características de la competencia profesional ética en la formación inicial de los normalistas en el marco del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, para mejorar el proceso formativo?**

## Marco Teórico

Me parece importante dar a conocer los siguientes datos que corresponden en la metodología de la investigación a los antecedentes que son una búsqueda de estudios relacionados con la investigación en turno, a veces se ubica antes del marco teórico, otros lo ubican como una parte inicial del mismo.

Al interior de la escuela normal no se han realizado estudios relacionados con la formación ética de los normalistas, por ello se hace una revisión de investigaciones realizadas en el país.

Izarra, Douglas. (2006) en “Ética en la formación docente”, reconoce la necesidad de contar con las cuestiones éticas en la formación docente para desarrollar de manera adecuada el ejercicio de su profesión independientemente de las circunstancias donde se desenvuelva y las características del grupo de estudiantes que tenga la responsabilidad de atender, plantea fortalecer la formación profesional y la realidad en que se vive en las escuelas.

Ibarra, Rosales (2005) en el análisis “Ética y formación profesional integral” de la UAM Xochimilco, tiene como núcleo de análisis la articulación de la ética con la formación profesional, parte de la consideración de que la ética se ha transformado en un elemento activo de la formación profesional integral porque la sociedad contemporánea requiere de profesionistas que ejerzan su quehacer de manera responsable y comprometida con la profesión y con la misma sociedad. El trabajo concluye que el paradigma de la interdisciplinariedad constituye la opción que plantea las condiciones para que los proyectos educativos puedan reconocer y asumir la conexión e interdependencia de la ética profesional con los otros conocimientos y saberes que conforman esta formación.

Hirsch, Ana (2005) lleva a cabo un Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de largo alcance, iniciando con identificar los rasgos más significativos de ser un buen profesional a una muestra representativa, análisis por jueces, construcción de una escala de actitudes sobre competencias cognitivas, sociales, éticas y afectivo emocionales, aplicación y obtención de resultados en diferentes posgrados.

Por su parte Fernández, Rodríguez Eduardo (2009). En “El discurso de la formación basada en competencias profesionales...”, advierte que las políticas de cuasi-mercado, finalmente, instauran un clima de competitividad en todo el sistema de Formación Profesional, lo que afecta tanto a centros como a profesorado y alumnado, configurándose



un potente currículum oculto a través de la penetración empresarial en el mundo educativo. Situación que violenta el estatus tradicional de ética profesional.

A continuación, se dan a conocer los referentes teóricos propiamente dichos, sobre los cuales se basa el estudio:

## **Ética**

Se toma como referencia el siguiente planteamiento de Cortina, Adela y Emilio Martínez (2001), que refiere que el término “Procede del griego ethos, que significaba originalmente “morada”, lugar en donde vivimos...posteriormente pasó a significar “el carácter”, el “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida”.

## **Ética Profesional**

Desde el ámbito universitario en México se ha construido un marco teórico sobre los valores y la ética profesional, así como una amplia experiencia investigativa. La ética profesional “es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional” Yurén, Camarena Teresa, Navia, Antezana Cecilia, y Hirsch, Adler Ana (2013). Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación; sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión.

Yurén identifica tres dimensiones de la ética profesional: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión.

Para Yurén, la moralidad del profesionista consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional, en cada caso, toma decisiones cuando los valores entran en conflicto o cuando la validez de las normas se pone en cuestión. La moralidad es el procedimiento que se sigue para juzgar la rectitud de una norma o decisión y se manifiesta como un sentimiento de obligación o deber, que se relaciona con el

planteamiento de (Foucault,1988) “la clase de ser al que aspiramos cuando actuamos moralmente”.

Finalmente plantea que el tercer componente de la ética profesional es el comportamiento moral o conjunto de actos que realiza el sujeto en el plano profesional. En el comportamiento se pone de manifiesta la auto-regulación que consiste en el “esfuerzo de dirigir la propia conducta y convertir los principios morales en formas de vida, prácticas y modos de ser” (Puig:1996).

Para Ramos, Morales Juan Mario (2010), la profesión es un compromiso consciente y voluntario de servicio a la comunidad, para el que se requiere de un nivel especializado de conocimiento y conciencia que se adquiere con el dominio de su disciplina, tanto en el campo teórico como en el práctico, regulada por un conjunto de normas y valores específicos.

El trabajo profesional es entonces el ejercicio consciente de una práctica orientada hacia las necesidades e intereses de la comunidad que requiere el dominio de conocimientos especializados de una disciplina, en el caso de la docencia de las 9 competencias profesionales del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. En donde el sujeto cuenta con un medio de sustento, se realiza en el ámbito personal y laboral, y los conocimientos y prácticas son avalados por el conjunto de sujetos adscritos a la misma actividad.

El término ética profesional tiene relación con normas, deberes, tareas que regulan al sujeto en el ejercicio de su actividad. En el ámbito laboral cuando la idea de ética se aplica a la profesión, consiste en el develamiento de reglas mínimas de convivencia que permiten tanto que estemos juntos sin hacernos daño, como la creación de significados o contenidos morales compartidos.

## **Formación Profesional**

Las reformas de las últimas décadas en los países miembros de la OCDE, han girado en torno a un modelo por competencias. La profesionalización se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación.

El profesional sabe aplicar sus habilidades en acción en cualquier situación; es "el hombre de la situación", capaz de "reflexionar en acción" y de adaptarse; calificado para

dominar una nueva situación Altet, Marguerite, Léopold Paquay, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud, (2005).

Por ello, ante los nuevos retos, Sólo un formador que esté buscándose a sí mismo y en proceso de desarrollo personal podrá guiar adecuadamente el desarrollo personal de los futuros maestros.

Según Cifali, (1994) citado por Day, Christopher (2005), todo esto nos conduce a realizar nuestro propio camino como formadores: "Siempre estaremos condenados a nombrar, a dibujar límites, a marcar fronteras, a retomar uno por uno los miedos, a lidiar con todas las dimensiones, a pensar en lo instantáneo, y a trabajar nuestra implicación".

## Metodología

Se planteó realizar un estudio desde el enfoque cualitativo, aplicando una encuesta estratificada cualitativa a alumnos de la LePri y dos cuestionarios a los profesores que imparten cursos en el programa educativo para la realización de un ejercicio de triangulación de datos, así como de proponer alternativas de acompañamiento en un segundo momento. La encuesta cualitativa se emplea para recolectar datos descriptivos, antes que numéricos acerca de un tema, una práctica, un evento. Los datos generalmente son respuestas escritas u orales a un conjunto de preguntas Knobel, Michel y Kolin, Lankshear (2003). Este instrumento consta de 20 ítems con una escala de valoración de actitudes con una escala del 1 al 5 en la que 1 es totalmente irrelevante, 2 es de poca relevancia, 3 moderadamente relevante, 4 es relevante y 5 es totalmente relevante. El instrumento consideró las siguientes variables:

Variable Independiente: Ética profesional

Variable Dependiente: Desempeño docente

Población: 251 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

Diseño de la muestra:

Nivel de confianza de 95 %

Índice de error de 5 %

Muestra representativa bajo programa STATS: 152 estudiantes

Estratificación: 0.6056

Tabla 1. Ubicación de alumnos por grupo

GRUPO	POBLACIÓN	MUESTRA
1° A	31	19
1° B	31	19
3° A	34	21
3° B	33	20
5° A	27	16
5° B	28	17
7° A	23	14
7° B	22	13
7° C	22	13
<b>Totales</b>	251	152

El primer instrumento aplicado a los docentes tiene como propósito identificar las conductas éticas y no éticas que presentan los alumnos en diferentes espacios de formación, para contrastar con la teoría y con los datos de la encuesta. Consta de dos preguntas abiertas.

El segundo instrumento aplicado a los docentes tiene la intención de identificar desde su mirada, los rasgos más significativos de ser un buen profesional, y de proponer conductas de ética profesional para generar un código de ética de la Institución.

Después del análisis de la información y el respectivo informe está considerada la elaboración de una propuesta de intervención que se determinará en función de para fortalecer la competencia ética en la formación inicial.

Los escenarios serán la escuela normal en la que se podrá aplicar los instrumentos diseñados para tal propósito y a los docentes seleccionados

## Resultados y discusión

Se aplicó el instrumento diseñado para estudiantes y sobre los primeros resultados se plantean los siguientes: a la pregunta estoy satisfecho con la profesión que he elegido los normalistas contestaron que están satisfechos (31 %) y muy satisfechos (48 %), con la carrera elegida, pero resalta un resultado disperso de 2% que manifiesta que no está nada

satisfecho con la carrera elegida, o que le parece nada relevante. Y este dato es altamente significativo, porque muestra que no hay del todo satisfacción por los normalistas sobre la carrera.

Con relación a la preparación “Me parece importante asistir puntualmente a las clases” y “Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos sobre la profesión docente”, el 89 % y el 73 % respectivamente, les parece muy relevante por lo que los resultados coinciden con Ibarra, Rosales Guadalupe (2005), en el que plantea que la ética se ha transformado en un elemento activo de la formación profesional integral porque la sociedad contemporánea requiere de profesionistas que ejerzan su quehacer de manera responsable y comprometida con la profesión y con la misma sociedad.

La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional. 25 % de los estudiantes respondió que es relevante la formación ética para enfrentar conflictos en el trabajo profesional; y un 64 % de los encuestados menciona que es muy relevante.

Se dice que la capacidad del investigador para hacer el análisis e interpretación de los resultados es la prueba más fehaciente de su habilidad, por lo que la discusión es el eje que mueve el estudio, y se deberá responder a la pregunta ¿Qué significan los resultados? Villagrán T. Andrea y Paul R. Harris (2009), expresa que “En esta sección se interpretan los datos en relación a los objetivos originales e hipótesis y al estado de conocimiento actual del tema en estudio”

Considerando los primeros resultados que arrojan los instrumentos diseñados y aplicados, se identifica que en la encuesta aplicada a los alumnos al responder sobre si “La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional”, el 25 % de los estudiantes respondió que es relevante; y un 64 % de los encuestados menciona que es muy relevante por lo que se coincide con Izarra Douglas, (2006) en “Ética en a la Formación Docente”, que reconoce la necesidad de contar con las cuestiones éticas en la formación docente para desarrollar de manera adecuada el ejercicio de su profesión.

Con relación a la hipótesis de investigación planteada “Si los normalistas conocen y asumen las características de la competencia profesional ética en su formación inicial, entonces se podrá incidir en las competencias de su formación profesional”, aún no se puede verificar o negar con claridad hasta que concluya el proceso de análisis y triangulación de la información.

Cuando entra en conflicto el deber ser con el hacer se identifican brechas por diferentes situaciones de contexto, propósitos, conflictos de interés. A continuación, se dan a conocer los resultados de tres indicadores relacionados con la convivencia:

Promuevo la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros el 14 % reconoce que lo hace moderadamente, el 38 % relevante, en tanto otro considerable 38 % lo considera totalmente relevante

Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad para un 12 % es totalmente irrelevante; un 10 % lo considera de poca relevancia. Es decir, que estos dos datos considerados como negativos suman un importante 22 % que no le agrada trabajar en equipo; aunque en el anterior indicador plantea el 90 % que promueve la convivencia

Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás, este indicador como el anterior, manifiesta una dispersión en todos los valores, a pesar de que el 86 % se mueve en la escala positiva con un 14 % para quienes consideran que actúan moderadamente como buenos profesionales; el 34 % se identifica con actuar de manera relevante; y un 38 % totalmente relevante.

Con fundamento en esos primeros indicios está socialmente comprendido por los normalistas la idea de eticidad que plantea Yurén (2013) de la profesión docente que identifican de lado positivo de la escala (90 %) promover la convivencia.

En tanto la moralidad del profesionista no queda clara como inherente a su forma de ser y hacer porque no se involucran en el trabajo en equipo, o se asume la individualidad por desconfiar del otro. En ese sentido se privilegia el fin y no el proceso que es parte de la colectividad.

Así, el comportamiento moral de los sujetos se mueve en función de unos juicios de valor que en el momento y circunstancia les es pertinente, ello ocasiona conflictos por las responsabilidades que no son compartidas. Por ello este comportamiento moral es una dimensión a atender en otra oportunidad.

Con la obtención de resultados de los cuestionarios a docentes se obtendrán datos que por sí mismos reflejarán una perspectiva, un punto de vista desde los formadores de docentes. Dichos datos se contrastarán con los que finalmente arrojen los indicadores de la encuesta y se valorarán los objetivos específicos planteados, así como la hipótesis planteada.

## Conclusiones

Después de haber realizado los primeros avances, queda claro que la ética profesional es el eje que mueve el quehacer de todo profesional.

Para el caso de los profesores de educación primaria formados en el plan de estudios 2012, la ética profesional identificada como una de las nueve competencias parece sustancial, no obstante, el investigador considera que es el centro por donde pasan todas las determinaciones del sujeto que se forma como docente; del sujeto que ejerce la carrera docente, sea éste de cualquier nivel educativo.

Es la ética la que proporciona el aliento cuando todo está a contracorriente, es la ética profesional la que impulsa al profesional a dar más de las horas devengadas a realizar las tareas docentes.

Un aprendizaje sustancial es el haber identificado con claridad la perspectiva de la ética aplicada, que se considera apoyará a la formación de los normalistas.

Se espera que este estudio arroje información sustancial para identificar las diferentes problemáticas de la ética de los normalistas en proceso de construcción; las que enfrentan los docentes en diferentes espacios de trabajo con los alumnos; y posteriormente para generar las sinergias necesarias en la construcción y aplicación de acciones curriculares o transversales en la formación, derivadas de los hallazgos.

## Referencias

- Acuerdo 649. (2012). Por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México, Diario Oficial.
- Altet, M., Léopold P., Évelyne C., y Philippe P. (2005). La formación profesional del maestro. México: FCE.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). Ética. Madrid: Akal.
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior. Asturias, España: REIFOP, 12.
- Hirsch, A. (2013). Ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. México: IISUE, UNAM.
- Ibarra, G. (2005). Ética y formación profesional integral. México: Redalyc.org.
- Izarra, D. (2006). Ética en la formación docente. Caracas, Venezuela: UPEL
- Knobel, M. y Kolin, L. (2003). Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación educativa. Morelia, Michoacán: UPN.
- Larroyo, F. (1973). Introducción a la filosofía de la cultura. México, Porrúa.
- Larroyo, F. (1981). La ciencia de la educación. México: Porrúa.
- Mantilla, A., y Medina, J. (2010). Guía práctica para publicar un artículo en revistas Latinoamericanas. Barranquilla, Colombia: Salud Uninorte.
- Ramos, J.M. (2010). Senderos de la ética. México: Horizontes educativos/UPN.
- Villagrán T. Andrea., y Paul R. Harris. (2009), Algunas claves para escribir correctamente un artículo. Revista de Pediatría, 70-78. Santiago, Universidad Católica.
- Yurén, T., Navia, Cecilia., y Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: Tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. México: Edetania 43.



# ACCIONES DE TUTORÍA PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Mario Alberto Baas Lara  
chaac01@hotmail.com  
Ileana Emiré Carrillo Peraza  
carrillodefuentes@hotmail.com  
Amira Cámara Cortés  
amiritacc@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Educación Preescolar.

## RESUMEN

Este documento presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo hacer un diagnóstico para conocer las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes de la ENEP para después fortalecerlas a través del programa de tutorías, la pregunta que guía el estudio es ¿cuáles son las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes de las licenciaturas de la ENEP de la ciudad de Mérida? El fundamento teórico se basa en los planteamientos de Gargajo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009), Parra (2003) y Pimienta (2012). El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, es de tipo transeccional, descriptivo; el instrumento utilizado solicita datos generales del estudiante e información respecto de sus estrategias de estudio. Los resultados indican que las estrategias más utilizadas son: la organización para el estudio, método para la comprensión de un contenido, estrategia esquema y atención/concentración; por el contrario las estrategias menos utilizadas y en las que los alumnos que requieren apoyo son: actitud hacia el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, estrategia resumen, estrategia mapa conceptual y método general de estudio; los datos servirán para desarrollar acciones que fortalezcan la formación de los futuros docentes.

## Palabras clave

Tutoría académica, Formación de docentes, Estrategias de aprendizaje.

## Planteamiento del problema

Los cambios en la sociedad demandan un sistema educativo actualizado en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación superior; esta actualización también abarca al sistema de formación de docentes, mismo que está a cargo del Estado a través de las escuelas normales.

Los planes de estudio para la formación de docentes en las escuelas normales tienen una duración de ocho semestres y las reformas más recientes incluyen en el perfil de egreso competencias genéricas y profesionales que buscan que los egresados contribuyan a mejorar la calidad de la educación básica.

Los procesos de ingreso a las escuelas normales están basados en un examen denominado EXANI II, elaborado y administrado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Dicho examen se integra por dos pruebas, la de Admisión (evalúa aptitudes y competencias disciplinares predictivas del desempeño) y la de Diagnóstico (mide las competencias disciplinares esenciales que deben dominar los estudiantes para ingresar al programa de educación superior que han elegido) (CENEVAL, 2017).

En la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de la ciudad de Mérida se utiliza como criterio de admisión los resultados del EXANI II, que si bien predicen un buen desempeño académico de los estudiantes seleccionados también demandan apoyo por parte de la escuela normal.

Una de las acciones de apoyo a los estudiantes es el programa de tutoría que se ofrece como una estrategia de acompañamiento a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, quienes han demostrado tener mayores necesidades en el aspecto académico en virtud de que en su mayoría son mayahablantes y su lengua materna es el maya.

La ENEP está desarrollando un estudio que tiene como objetivo contribuir a la formación de docentes con el mayor logro posible de las competencias señaladas en los perfiles de egreso de los planes de estudio que imparte; se plantea en cuatro fases, la primera es de diagnóstico; en la que se conocerán las estrategias de estudio que utilizan los alumnos para identificar a los que más apoyo requieran; la segunda etapa, consiste en la elaboración de un plan de acompañamiento, la tercera etapa será la implementación del plan de acompañamiento y la última, será la evaluación.

Este trabajo presenta los resultados de la primera etapa; la pregunta que guía el estudio es ¿cuáles son las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes de las licenciaturas de la Escuela Normal de Educación Preescolar de la ciudad de Mérida? El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, es de tipo transeccional, descriptivo.

## Marco teórico

La formación de docentes para la educación básica está regulada por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); dicha dirección es la encargada de emitir y verificar el cumplimiento de los planes de estudio de la educación normal.

La escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) de la ciudad de Mérida ofrece tres planes de estudio: Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) y Licenciatura en Educación Inicial (LEI). El perfil de egreso expresa en competencias lo que los egresados serán capaces de realizar al término del programa educativo, se dividen en genéricas, profesionales y docentes interculturales (adicionales para la LEPIB).

En los acuerdos de creación de las licenciaturas se señala que las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto; las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales; además de las competencias genéricas y profesionales expresadas en el perfil de egreso de la educación normal, es necesario que los maestros al trabajar en contextos de contrastes socioculturales y lingüísticos, cuenten con competencias docentes interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas, así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios (Diario Oficial de la Federación, 2012a, Diario Oficial de la Federación, 2012b).

Los acuerdos señalan también el perfil de ingreso que incluye el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante al cursar una licenciatura en la Escuela Normal.

Para ingresar a la ENEP se utiliza el EXANI II como criterio de selección, y aunque los resultados de éste tienen un valor predictivo del éxito académico del estudiante, aún es necesario ofrecerles apoyo para concluir con éxito sus estudios de licenciatura.

### **La tutoría en las Escuelas Normales**

A partir de la inserción de las Normales en el Sistema General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se promueve el logro de niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y

programas integrales de fortalecimiento institucional. Esto, para propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Con la finalidad de brindar mayor calidad en los centros de educación superior y lograr el desarrollo integral de los futuros profesionales, la tutoría constituye una propuesta y estrategia efectiva para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se establece en la Reforma Curricular de la Educación Normal (2010) “Un programa permanente y obligatorio desde el primer semestre de la carrera y hasta la conclusión de los estudios” (p.136); y que también, con el propósito de impulsar la dimensión académica en el desarrollo de los programas educativos se busca lograrlo a través de la intervención oportuna, eficaz y profesional de los docentes (en su función de tutores) para incidir en el logro del perfil de egreso de los estudiantes.

Se trata de favorecer el logro de la eficiencia terminal, que puede y debe procurarse mediante programas que atiendan la trayectoria escolar integral y permanente del estudiante, desde su ingreso, durante su formación y al egresar, tal como se expresa en la opinión de Gairín *et al.*, (2004), citado en la Reforma Curricular de Educación Normal, quien define a la acción tutorial como “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida” (DGESPE, 2010, p. 135).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006), tratando de responder al logro de los máximos fines de la educación y atendiendo el llamado de la sociedad y las organizaciones sociales y productivas para asegurar el ingreso, permanencia y conclusión con éxito de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES), integradas por las modalidades educativas universitaria, tecnológica, normal y la tecnológica superior, ha diseñado y recomendado la instrumentación de un Modelo Institucional de Tutorías como estrategia fundamental para integrar docencia y gestión institucional en un solo esfuerzo, para conjuntar y crear sinergias que incidan en los fines de cada centro escolar. Este modelo conlleva una metodología que requiere diseñar y evaluar un Programa Institucional de Tutorías (PIT), no como un plan impuesto, sino como estrategia que posibilite la participación abierta y democrática de la comunidad educativa, desde su diseño, planeación, operación, hasta la evaluación de los procesos y componentes.

La Tutoría representa en la educación una estrategia para fortalecer la capacidad académica y posibilitar el logro de los fines, la formación integral del estudiante, tal como lo considera la ANUIES (2001) un “proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (p. 44). En el mismo sentido se pronuncia la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2010) al establecer la importancia que reviste la estrategia para el logro académico de los estudiantes: la tutoría en las Escuelas Normales ayuda al desarrollo de las competencias establecidas y, a su vez, permite que las demás premisas que conforman el Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica se articulen entre sí. En este sentido, las tutorías, permitirán al maestro en formación, elegir y consolidar sus intereses vocacionales y profesionales.

Actualmente la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) del Estado de Yucatán, como resultado de su proceso de transición y transformación institucional, que incluyeron cambios tanto en lo académico como en la gestión ha incorporado nuevas concepciones y prácticas, en el que la tutoría es un componente más de este amplio y complejo engranaje del cambio institucional en las IES, para apoyar los aspectos académico y de gestión para el desarrollo integral.

### **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje son un concepto multidimensional, polisémico y en ocasiones confuso; las definen como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Gargajo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009); esta idea es similar al planteamiento de Parra (2003) que afirma que constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. También hay perspectivas como la de Pimienta (2012) que las asocian con el aprendizaje y las definen como instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Cuando se habla de estrategias de enseñanza/aprendizaje, el docente o el alumno, deberán emplearlos como

procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza (Parra, 2003).

Gargajo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) hicieron una revisión de diversas clasificaciones de estrategias y presentan una integradora con dos grandes grupos: el primero se denomina estrategias afectivas, de apoyo y control, que incluye estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos; el segundo grupo de la clasificación se integra por estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, y estrategias de procesamiento y uso de la información. Esta clasificación es integradora y coherente con su concepto de estrategias de aprendizaje y además abarca tres dimensiones de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía.

### Marco Metodológico

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, pues no se realizó la manipulación deliberada de variables, sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño fue transeccional (se recopilaron datos en un momento único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado), descriptivo; este tipo de estudios indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población con carácter puramente descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### Desarrollo y discusión

El instrumento utilizado fue una encuesta con alcance descriptivo, que solicita datos generales del estudiante (de identificación, antecedentes escolares y económicos, entre otros) e información respecto de sus estrategias de estudio (actitud ante el aprendizaje, factores ambientales, organización para el estudio, método para la comprensión de un contenido, comprensión de la lectura, estrategia esquema, estrategia resumen, estrategia mapa conceptual, memoria, atención/concentración, método general de estudio, autorregulación, seguimiento de instrucciones y aprendizaje cooperativo). La sección de estrategias contiene 74 afirmaciones respecto de las cuales el estudiante

debe responder verdadero, algunas veces o falso. Por cada verdadero se asigna un punto y por cada algunas veces o falso se asigna cero; si en un área respondieron en menos de un 50% verdadero, ésta debe ser desarrollada o fortalecida.

## Resultados y conclusión

Respondieron 212 estudiantes (208 mujeres y 4 hombres) de las tres licenciaturas que oferta la ENEP. 54% de LEP, 31% de LEPIB y 15% de LEI. El promedio de edad es de 20 años (18 mínimo y 28 máximo), el 97% son solteras y 3% están casadas o viven en unión libre. Respecto de su procedencia 95% son de Yucatán (59% de Mérida y 36% del interior del estado) y 5% de otros estados (Tabasco, Campeche, Quintana Roo, Chiapas, Colima, Guanajuato, Veracruz). 10% de los encuestados trabaja además de estudiar.

Los resultados por estrategia se observan en la tabla 1 (ver tabla 1). El análisis de los datos se globales de las tres licenciaturas indica que las actitudes ante el aprendizaje y las estrategias cooperativas obtuvieron los puntajes más altos (0.8137 y .8548, respectivamente), los ítemes se refieren a si han sentido la necesidad de mejorar su rendimiento escolar, a tener la disposición para aprender técnicas y estrategias ayuden a mejorar el rendimiento académico y a cumplir con los plazos establecidos y las actividades propuestas, a trabajar y participar en actividades grupales, entre otros.

Las estrategias con los puntajes más bajos son las de método para la comprensión de un contenido (.4387) y atención/concentración; los ítemes se refieren a utilizar un método específico para comprender mejor el contenido, realizar lectura rápida antes de leer cualquier texto, tomar notas, subrayar ideas principales y secundarias, entre otros. La siguiente estrategia con los puntajes más bajos es la de atención/concentración (.4835), sus ítemes se refieren a poner atención cuando se estudia, al profesor, a concentrarse en la actividad de estudio.

Al hacer un análisis diferenciado por licenciatura se observa consistencia en los puntajes altos en las tres licenciaturas (actitud hacia el aprendizaje y aprendizaje cooperativo); en las estrategias con los puntajes más bajos se observa consistencia con la LEP, sin embargo para la LEPIB los puntajes más bajos se observaron en el método para la comprensión de un contenido (.4621) y la estrategia esquema (.4672); para la LEI los puntajes más bajos fueron la estrategia esquema (.4570) y los factores ambientales (.4839).

La información obtenida permitirá incorporar con apoyo del Programa de Tutorías acciones para favorecer la conclusión exitosa de los estudios de licenciatura de los alumnos de la ENEP estableciendo acuerdos de trabajo con los docentes que imparten los cursos, para la puesta en marcha de las estrategias que deben atender la metacognición y apoyar al estudiante en su proceso de aprender a aprender; otros contenidos a incorporar deben ser en relación con la toma de notas, la lectura rápida, el subrayado, recomendaciones para estudiar, como tener espacios ordenados, limpios y con materiales necesarios a la mano.

Cabe resaltar, que los alumnos utilizan todas las estrategias, aunque algunas como la comprensión debería de ser reforzada; ésta según Perkins (1999), se refiere a la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, y es en este aspecto en el que se tienen mayores dificultades.

Los resultados también indican que la cobertura del programa de tutorías debe ser ampliada, en virtud de que en las tres licenciaturas se detectaron necesidades.



Tabla 1. Puntajes obtenidos para cada estrategia (global y por licenciatura)

Estrategia	Puntaje	Puntaje por licenciatura		
	global	LEP	LEPIB	LEI
Actitud ante el aprendizaje	.8137	.8196	.7917	.8387
Factores ambientales	.5200	.5391	.5038	.4839
Organización para el estudio	.5550	.5348	.5682	.6022
Método para la comprensión de un contenido	.4387	.3957	.4621	.5484
Comprensión de la lectura	.6179	.6333	.5732	.6559
Estrategia esquema	.4513	.4406	.4672	.4570
Estrategia resumen	.6478	.6652	.6136	.6559
Estrategia mapa conceptual	.6690	.6884	.6162	.7097
Memoria	.6038	.5543	.6212	.7500
Atención/concentración	.4835	.4130	.5909	.5161
Método general de estudio	.6303	.6141	.6288	.6935
Autorregulación	.6061	.5797	.6061	.7043
Seguimiento de instrucciones	.6675	.6283	.6856	.7742
Aprendizaje cooperativo	.8267	.8522	.7689	.8548

## Referencias

- CENEVAL (2017). EXANI II. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- DOF (2012a). Acuerdo número 650, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
- DOF (2012b). Acuerdo número 652, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1- 31. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Hernández, F., y Baptista. (2014). En Metodología de la investigación, México: McGraw Hill.
- Parra, D. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson.

# CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA A NUEVAS NECESIDADES SOCIO-EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Magdaleno Zarazúa Navarro  
ens\_zarazuanavarro@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior "Moisés Sáenz Garza".

## RESUMEN

Actualmente presenciamos cambios sociales significativos que repercuten en los temas educativos; éstos tienen un lugar central en las relaciones con el conocimiento, lo cual nos obliga a plantearnos preguntas acerca de una actualización pedagógica donde se reflexione sobre los contenidos que la carrera de Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuelas Normal Superior ofrece. Existen profesores que son diestros en su disciplina y tienen vastas capacidades para enseñar; hay algunos otros que saben enseñar pero no tienen un profundo conocimiento acerca de lo que van a impartir, y otros que saben todo acerca de su campo disciplinar, pero que no cuentan con ninguna formación acerca de métodos de enseñanza. De aquí la importancia de que cada profesor tenga conocimiento sobre estos dos aspectos: su disciplina y formación en métodos de enseñanza. El objetivo de este ensayo radica en generar una propuesta dentro del quehacer académico de las Escuelas Normales Superiores, a través de la experiencia generada en el campo educativo, con el fin de impactar la práctica docente en la actualidad. Se trata de una propuesta de formación continua sobre la intervención educativa que fortalezcan las competencias docentes.

## Palabras clave

Educación, contenidos, enseñanza, práctica docente, formación continua, competencia.

## La Educación y sus Fines

En eras de la actualidad se puede considerar a la Educación como uno de los ámbitos trascendentales del hombre, tratándose de un proceso de formación intelectual, moral y afectiva de las personas, de acuerdo a su cultura y sociedad a la que pertenecen.

A lo largo de la historia de la humanidad, la Educación ha tomado funciones distintas, pero específicas de acuerdo a sus fines; cabe decir que en pleno siglo XXI y en un contexto globalizado del mundo, la educación debe responder a las necesidades que millones de pobladores buscan en adquisición de conocimientos. Es así como en toda institución educativa, de todos los niveles y campos disciplinares, existe una gran preocupación por ofrecer al mundo sus mejores cartas ante un concepto de alta presencia en agendas nacionales e internacionales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para la vida adulta” (p. 59).

Esta misma definición precisa que la educación debe cumplir los fines para la construcción de una ciudadanía ejemplar, cuestión que recae ante el gobierno, la sociedad, las instituciones y la misma familia, microentorno de todo ser humano.

### Los Objetivos de la Escuela Normal Superior Mexicana

Según Ducoing (2004) “la Escuela Normal Superior nace, en el seno de la Universidad Nacional, como expresión de un proyecto político-cultural que integra las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la cientificidad, el pragmatismo y la secularidad -entre otros-” (p. 41).

Es a principios del siglo XX, donde las Escuelas Normales buscaban formar a los maestros de acuerdo a la pedagogía moderna de entonces, centrada en ciertos métodos y técnicas de enseñanza, preocupándose porque los maestros no sólo tuvieran los conocimientos de la disciplina a impartir, sino también la técnica para.

A través de los años, las Escuelas Normales Superiores en México han trabajado con diversos planes de estudio, el último rediseñado en el año 1999, donde la Licenciatura en Educación Secundaria se puede dar en dos modalidades: Escolarizada y Mixta. Es así se publica en el Diario Oficial de la Federación (2000) el Acuerdo Número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria, donde se busca elevar la calidad de la educación de las Normales y fortalecerlas académicamente, además de que “deben desarrollar firmes competencias profesionales, con base en la adquisición de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan aprender con independencia, dominar los campos disciplinarios y didácticos de su enseñanza, caracterizar las etapas de desarrollo por la que transitan los alumnos, ser sensibles ante las particularidades sociales y culturales de su futuro entorno de trabajo y estimular los procesos de aprendizaje de los educandos” (p. 1).

## Propuestas Curriculares de la Escuela Normal Superior Mexicana

Según Arnaut (2004) “la reforma curricular de la enseñanza normal se emprendió dentro de un plan que también comprendía una serie de acciones orientadas a la actualización y el perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de tales escuelas, así como una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico” (p. 24). Cabe destacar que ya han pasado 18 años desde esta última reforma de los planes de estudios, sin que hayan tenido aún ninguna modificación en las disciplinas que imparten.

Enseguida, se ilustran las mallas curriculares con que cuenta el plan vigente de las Escuelas Normales Superiores, sólo tomando en cuenta las materias comunes; a éstas deben agregarse las materias de la especialidad que cada alumno elija, las cuales son: Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas y Química.

## Asignaturas Comunes – Modalidad Escolarizada Plan 1999

Las asignaturas que integran los campos de formación general para las licenciaturas en educación básica y de formación común para educación secundaria son las siguientes:

Semestre	Formación General	Común a Educación Secundaria	De Especialidad
Primero	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano.	Propósitos y contenidos de la educación básica I (primaria).	0
	Estrategias para el estudio y la comunicación I.	Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales.	
	Problemas y políticas de la educación básica.	Escuela y contexto social.	
Segundo	La educación en el desarrollo histórico de México I.	Propósitos y contenidos de la educación básica II (secundaria).	1
	Estrategias para el estudio y la comunicación II.	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.	
		Observación del proceso escolar. La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I.	
Tercero	La educación en el desarrollo histórico de México II.	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	3
		Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.	
		La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II.	
Cuarto	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos.	5
Quinto	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.	Opcional I.	4
		Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.	
Sexto		Opcional II. Gestión escolar.	5
Séptimo			2
Octavo			2

## Materias Comunes – Modalidad Mixta

Las asignaturas que integran los campos de formación general para las licenciaturas en educación básica y de formación común para educación secundaria son las siguientes:

Semestre	Asignatura
<b>Primer</b>	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano.
	Estrategias para el estudio y la comunicación I.
	Problemas y políticas de la educación básica.
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria).
<b>Segundo</b>	La educación en el desarrollo histórico de México I.
	Estrategias para el estudio y la comunicación II.
	Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales.
	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria).
<b>Tercer</b>	La enseñanza en la secundaria. Cuestiones básicas I.
	Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y sexualidad.
	Observación del proceso escolar.
<b>Cuarto</b>	La educación en el desarrollo histórico de México II.
	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales.
	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
<b>Quinto</b>	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II.
	Observación y práctica docente I.
<b>Sexto</b>	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I.
	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos.
<b>Séptimo</b>	Observación y práctica docente II.
<b>Octavo</b>	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II.
	Opcional I.
	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo.
<b>Noveno</b>	Observación y práctica docente III.
<b>Décimo</b>	Gestión escolar.
	Taller de diseño de propuestas didácticas II.
<b>Décimo Primero</b>	Seminario de análisis de la práctica docente y elaboración del documento recepcional I.
	Opcional II.
	Taller de diseño de propuestas didácticas II.
<b>Décimo Segundo</b>	Observación y práctica docente IV.
	Seminario de análisis de la práctica docente y elaboración del documento recepcional II.

### Fundamentación de la Propuesta

El objetivo de este ensayo radica en generar una propuesta dentro del quehacer académico de las Escuelas Normales Superiores, a través de la experiencia generada en el campo educativo, con el fin de impactar la práctica docente en la actualidad. Se trata de una propuesta de formación continua sobre la intervención educativa que fortalezcan las competencias docentes.



En momentos en que se cobra conciencia de la falta de calidad en el sistema educativo, la atención se dirige a la formación de maestros de educación básica como uno de los instrumentos para su mejora. Lo que lleva a fijarse inmediatamente en dos aspectos básicos: los contenidos de su currículum y la metodología en las aulas.

El estudio del currículum ha llamado la atención ante la búsqueda de respuestas o líneas de acción para mejorar la educación en nuestro país, pero la práctica escolar es una práctica institucionalizada, cuyo cambio requiere remover las condiciones que la mediatizan, actuando sobre todos los ámbitos prácticos que la condicionan y que desbordan muy claramente las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Por lo anterior, podemos notar que es de suma importancia el cómo se realiza el currículum de una carrera. Este tendría que fijarse en las necesidades que la sociedad tiene para, que cuando el egresado en tal o cual carrera entre al mundo laboral, se pueda paliar con los problemas o las necesidades sociales. Entonces se recalca que la función principal del currículum es la función social que recoge todo tipo de mecanismos académicos y administrativos que llevarán hacia el logro de este propósito.

La interiorización del contenido es crucial para la formación de los alumnos y más aún en un nivel universitario; para ello, (Román *et al.*, 1994) nos dice que una disciplina constituye una síntesis elaborada de saberes científicos organizados, que han de asimilar y configurar los alumnos.

La construcción de una noción de formación profesional implica actualmente la consideración de distintos aspectos importantes que están implicados en esta. Entre éstos es central la consideración del conocimiento disciplinario implícito en un plan de estudios, por lo que este conocimiento amerita ser analizado ampliamente, desde varias perspectivas: epistemológica, ideológica, socio-histórica, teórica, metodológicamente y desde la naturaleza de su aplicación a una realidad.

Entonces tenemos que los contenidos son, en un sentido amplio, un conjunto de saberes culturalmente organizados, que integran capacidades-destrezas, valores-actitudes, conceptos-hechos y métodos-procedimientos. En un sentido estricto, el contenido se considera como la estructura básica de una ciencia, en su vertiente teórica-práctica (Román *et al.*, 1994).

Con la definición anterior, los autores nos advierten sobre la importancia que debe tener todo contenido incluido en una carrera profesional; es decir, debe responder de manera eficaz a la disciplina correspondiente, además de incluir contenidos



multidisciplinarios que ayuden al alumno a conocer integralmente el mundo y a donde se dirige.

Para ello, es necesario que en las instituciones escolares, el profesorado y los intelectuales, generen un clima de reflexión y debate sin disimulos acerca del porqué los contenidos con los que trabajan, sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología, facilitan la reflexión de los alumnos y se permita comprender la realidad y se capacite para analizar e intervenir de manera democrática, solidaria y eficaz en las diversas esferas de la comunidad educativa (Torres, 2005).

Esta visión filosófica e ideológica está presente, no sólo en las declaraciones de los principios que acompañan a las propuestas curriculares, en los valores y expectativas que manifiestan los profesores y los alumnos, en las formas de organización del espacio y del tiempo o en las pautas de interacción social, sino también en la selección de los contenidos, en su organización en materias, en su desarrollo secuencial o en el protagonismo de los alumnos en su selección y organización. Y lo normal es que la cultura escolar presente contradicciones e incoherencias.

Así, aunque en los objetivos educativos de los planes de estudio y en los fines declarados por el profesorado se proclame una formación de ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, en la práctica se tiende a reproducir el orden social establecido, prevaleciendo valores que sintonizan con la sumisión y la competitividad.

Este es un problema muy importante dentro de las aulas. Existen profesores que son diestros en su disciplina y tienen vastas capacidades para enseñar; hay algunos otros que saben enseñar, pero no tienen un profundo conocimiento acerca de lo que van a impartir, y otros que saben todo acerca de su campo disciplinar, pero que no cuentan con ninguna formación acerca de métodos de enseñanza. De aquí la importancia de que cada profesor tenga conocimiento sobre estos dos aspectos: su disciplina y formación en métodos de enseñanza; esto sin dejar de lado las funciones y las tareas básicas del profesor como mediador del aprendizaje, las cuales deben ser (Román *et al.*, 1994):

- Desarrollo puntual de las tareas del programa de una manera flexible y adaptada.
- Centrarse en los procesos de solución del problema que en el propio resultado.
- Recordar que los instrumentos del programa son sólo herramientas para despertar el conocimiento cognoscitivo deseable.
- Utilizar la motivación tanto intrínseca como extrínseca.

- La metodología debe ser participativa. El profesor es un animador del grupo, facilitador de la búsqueda de soluciones correctas y de la discusión de grupo.
- Es el mediador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora, piénsese en la acusación de que los programas escolares están sobrecargados, obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas, imprimiéndoles superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos (Gimeno, 1998).

Actualmente, las Escuelas Normales Superiores tienen la misión de formar y actualizar docentes para la educación secundaria, con competencias y capacidades profesionales para responder satisfactoriamente las demandas educativas de lo social.

### Propuesta de Formación Continua

Resulta conveniente, ante el rezago en los planes de estudio, atender las demandas específicas de la carrera magisterial que ha traído consigo, sobre todo atendiendo los vertiginosos cambios sociales. Por lo anterior, la propuesta que se desea extender es la de crear una red de formación continua para quienes ejercen la docencia en secundaria.

El objetivo de esta formación continua radica en ofrecer actualizaciones a los maestros que deseen seguir ofreciendo una educación de calidad a sus alumnos, tocando temas de principal relevancia que le ayudaran a contextualizar todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta formación estaría diseñada en talleres con instrucción mayoritariamente práctica, divididos en 15 temas diferentes, los cuales tendrán una duración variable en horas y días, y con una duración total de un mes y medio, con 5 frecuencias a la semana. En cada uno de los talleres, el participante podrá valorar su papel como docente dentro y fuera del aula, desarrollando habilidades que le permitan impartir sus clases y desenvolverse como maestro en su disciplina, y realizando una reflexión ante su práctica y las experiencias de su trayectoria magisterial.

El perfil de los participantes en estos talleres es indistinto, podrán participar aquellos que sean egresados de alguna Escuela Normal Superior del país, con cualquier antigüedad que tenga, siempre y cuando esté dispuesto a mejorar su acción docente.

También podrán participar aquellos docentes que se han integrado a la Educación Básica en la SEP, gracias a la reciente Reforma Educativa que permite que todo licenciado pueda ser parte del Servicio Profesional Docente al presentar y aprobar el

examen del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, y que no cuentan con las bases pedagógicas necesarias para ser docentes.

Los contenidos que se pretenden incluir en esta formación son los siguientes:

TEMA	DEFINICIÓN	HORAS	DÍAS
<b>Estrategias de enseñanza</b>	Recursos utilizados por los docentes para lograr el aprendizaje en sus alumnos.	16 horas	4 días
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	Recursos utilizados por los alumnos para llegar al aprendizaje.	12 horas	3 días
<b>Competencias</b>	Conocimientos, habilidades y aptitudes, utilizadas para el diario vivir social y profesional.	4 horas	1 hora
<b>Competencias docentes</b>	Habilidades necesarias de los docentes para resolver las situaciones de su quehacer educativo.	4 horas	1 hora
<b>Construcción del conocimiento</b>	Proceso complejo mental que conlleva al aprendizaje de ciertas disciplinas.	4 horas	1 hora
<b>Procesos de evaluación</b>	Recopilación de evidencias de aprendizaje.	12 horas	3 días
<b>Diseño curricular</b>	Organización y desarrollo de planes educativos que permitan las necesidades de formación de los alumnos.	12 horas	3 días
<b>Diseño de materiales didácticos</b>	Recursos necesarios de los que se vale el docente para fortalecer su enseñanza.	8 horas	2 días

<b>Creación de ambientes de aprendizaje</b>	Espacios fundamentales que propicien la construcción de un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.	8 horas	2 días
<b>Creación de entornos socioafectivos</b>	Desarrollo de dimensiones de desarrollo integral del alumno.	8 horas	2 días
<b>Estrategias en tutorado</b>	Atención a alumnos en cuanto a su situación académica, favorecida por ciertos factores.	8 horas	2 días
<b>Atención a la diversidad</b>	Pautas y estrategias dirigidas a alumnos, sobretodo, con discapacidades y diferentes tipos de aprendizaje.	8 horas	2 días
<b>Educación en valores</b>	Formación cívica y ética, y normas sociales.	4 horas	1 hora
<b>Metodologías innovadoras en el aula</b>	Adoptar metodologías didácticas innovadoras como la pedagogía inversa, el aprendizaje por proyectos, pensamiento de diseño.	8 horas	2 días
<b>Comunicación y toma de decisiones</b>	Formación de empatía entre los actores educativos.	4 horas	1 hora
<b>TOTAL</b>		<b>120 horas</b>	<b>30 días</b>

Cada taller debe incluir un proceso cíclico debidamente cuidado por quien lo instruya, de forma que los docentes participantes lo hagan hablando de sus experiencias, practicando en el mismo taller y apoyándose unos con otros, de manera que participen en el puedan aplicar lo aprendido en ellos. Tal como lo expresa Ávalos (2007) en las fases de capacitación docente:

- “Reconocimiento inicial por parte de los profesores de lo que piensan y saben sobre el tema de la actividad formadora
- Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente
- Modelamiento de las estrategias (si corresponde)
- Puesta en práctica de lo aprendido
- Retroalimentación
- Coaching o apoyo”

## Conclusión

Como conclusión a este trabajo, puedo mencionar que es sumamente necesario continuar fortaleciendo a los docentes en competencias, habilidades, destrezas y conocimientos, con los cuales puedan asegurar que ofrecen una educación de calidad, a través de cursos, talleres o seminarios que les permitan moverse en su quehacer profesional de una forma más eficiente. Esto no puede verse como algo extra a su práctica docente, sino como una necesidad en cualquiera que imparta clases en las escuelas secundarias.

## Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 77-99.
- Diario Oficial de la Federación, (2000). Acuerdo Número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria. México: SEGOB.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Rev. Rhela*, Vol. 6, 2004. pp. 39-56.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio educativo. Madrid: Octaedro.
- Gimeno, J. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Marín, D. (1993). La formación profesional y el currículum universitario. México: Diana.
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París: CERI-OECD.
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Eos.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

# PARADOJAS DE LA DIVERSIDAD: EL DISCURSO DE LOS ACTORES

Fabiola Hernández Aguirre  
fabyha12@gmail.com  
Imelda Álvarez García  
iimeld@hotmail.com  
Edgar Antonio Gutiérrez Salgado  
guse300@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Ecatepec

## RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que da cuenta de la pertinencia de un programa de posgrado, este último pretende atender las necesidades formativas de los docentes en torno a la interculturalidad para la paz como posibilidad de transformación y construcción de espacios escolares armónicos en el Estado de México. De este modo, como profesionales de la educación ¿Qué tipo de diversidad somos capaces de ver? ¿Qué tipo de fronteras limitan el encuentro de la diversidad en el aula? ¿Qué lugar ocupa la interculturalidad desde la perspectiva de los actores de la educación formal? Estos cuestionamientos guían la construcción de este trabajo; recuperando los resultados del diagnóstico del Municipio de Ecatepec y su zona de influencia presentados en el estudio de factibilidad del programa, en triangulación con el análisis e interpretación de una entrevista semiestructurada la cual se aplicó a docentes en formación de séptimo semestre, directivos y docentes frente a grupo de educación básica. Este ejercicio, fundamentado desde la educación Intercultural crítica para la paz, permitió dar cuenta de las paradojas en la perspectiva de los actores educativos en torno a la manera en que se mira y vive la diversidad en los espacios escolares.

## Palabras clave

Diversidad; actores educativos; valores; carencia.

## Planteamiento del problema

La diversidad ha sido y será una realidad en los diversos espacios sociales, sin embargo, son la descomposición del tejido social y las necesidades de integración económica de la globalización las condiciones que la han convertido de un discurso encumbrado por la posmodernidad, a una política pública a nivel internacional; su inserción en el espacio de la educación formal ha implicado una serie de retos que impacta en las fronteras que determinan el sentido de la educación misma pero, principalmente en las relaciones entre los actores educativos. Es tal la trascendencia de las formas de mirar y vivir la diversidad de los actores educativos que se torna fundamental.



Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo (Sacristán, 1999).

El ver qué se ha querido hacer con la diversidad y la diferencia nos remite al discurso oficial que signa formas de interacción, pero también fronteras que determinan la entrada o exclusión de formas específicas de ser y vivir el mundo. Comprender la instauración de las fronteras nos conduce a reflexionar la manera en que los actores implementan formas particulares de acción pedagógica. En México, el agente poseedor hegemónico de este capital es el Estado mexicano; lo cual no significa que sea la única instancia que realice la apropiación de tal capital, sino, en realidad, cada agente escolar se lo apropia de acuerdo a su rol y a su posición concreta dentro del campo (Solís, 2009). De este modo, los docentes como actores se acercan o alejan de la apropiación del discurso hegemónico de la diversidad y la acción pedagógica que la acompaña en función de su historia, posibilidades formativas y acción e interacción al interior de las instituciones escolares.

Nuestro interés se concentra en explorar las perspectivas de los actores (institucionalizadas y también las de la vida cotidiana) emanadas de los discursos y prácticas efectuadas en torno a la diversidad en los espacios escolares, ángulos que aluden a la manera como se implican y viven frente y a partir de esquemas que determinan al mismo tiempo el “deber ser”, y las posibles alternativas respecto a la diversidad en la escuela y el aula.

De este modo, en la configuración cultural desde lo instituido de la docencia, desde el discurso oficial que rubrica las prácticas de la educación formal, la diversidad se ha convertido en elemento depositario del “deber ser”; reducto donde se dictamina y reglamenta la manera de representar y “vivir” la presencia de los otros desde fronteras que el mismo discurso ha instituido.

Ahora, si bien los actores educativos viven en un contexto discursivo hegemónico, no son entes pasivos que lo reproducen de manera mecánica, el nivel de apropiación es también diverso y se constituye en gran medida en la cotidianidad de la práctica escolar, lugar en el que también se construyen o anulan los espacios de interculturalidad (Sandoval, 2016). De esta manera, problematizar la manera en que los educadores miramos y vivimos la diversidad y la posibilidad de la interculturalidad es una tarea básica si pretendemos construir alternativas. De tal suerte, que la construcción intersubjetiva

basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad, se constituye en la posibilidad real de vivir la interculturalidad en las aulas. Por tanto, es imprescindible vivir a esta última “[...] desde su prefijo ‘inter’, lo que ya marca un deseo de ‘ir hacia’, una búsqueda de conexión y relación, una reciprocidad de perspectivas” (García 2007, pág. 91). Sin embargo, el deseo de ‘ir hacia’ solo es posible en la medida en que me percato y valoro la existencia de ese otro diverso a mí. Es a partir de este planteamiento que esta investigación plantea los siguientes cuestionamientos, ¿Como profesionales de la educación qué diversidad somos capaces de ver? ¿Qué tipo de fronteras limitan el encuentro de la diversidad en el aula? ¿Qué lugar ocupa la interculturalidad desde la perspectiva de los docentes?

### Marco Teórico

La diversidad es entendida como una característica inherente al ser humano, por tanto, podríamos concebir su existencia independientemente de nuestra acción. Sin embargo, al concebirla de esta manera corremos el riesgo de naturalizarla y pensar que, al ser un objeto natural y dado, es suficiente con tener contacto con ella para percatarnos de su existencia y variedad. De tal suerte que, la diversidad debe ser problematizada y pensada desde la dimensión discursiva, lo cual nos remite directamente al campo de la significación y a las relaciones de poder que enmarcan su creación y recreación. Así, recuperar la matriz cultural desde donde miramos y vivimos la diversidad es fundamental para crear alternativas formativas y mundos posibles donde el encuentro y la armonía sean realidad; este estudio parte de mirar la matriz cultural “Desde la perspectiva decolonial manejada por el grupo modernidad/colonialidad, [donde] la cultura está siempre entrelazada a (y no derivada de) los procesos de la economía-política.” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 16). De este modo, las matrices culturales que signan las formas de mirar y hacer de los profesionales de la educación, se encuentran en estrecha relación con los discursos hegemónicos (que responden a condiciones económicas e históricas) sobre la educación y su sentido, las cuales se objetivan en leyes, planes y programas de estudio que establecen las fronteras desde donde se piensa y se hace docencia; pensares y formas de hacer que necesariamente responden a una manera particular en que se interpreta la diversidad. Formas que pueden resultar paradójicas dado que:

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Para hacer efectiva esta función socializadora, se ha utilizado la vía disciplinaria, la adhesión por convencimiento a normas y valores y la difusión de significados culturales. Seguramente, la pulsión socializadora por vías coercitivas y la proposición de modelos unívocos de cultura han predominado en la institución escolar sobre el valor de preservar y cultivar la individualidad. Aquí puede residir uno de los orígenes de que la diversidad siga siendo un problema (Sacristán, 1999).

La diversidad como problema para los profesionales de la educación, nos remite a la comprensión de los significados que estos le otorgan; significados que nos permiten dar cuenta de las fronteras que los actores educativos han construido en su relación con lo(s) otro (s). El nosotros y el ustedes que se vive en la cotidianidad del aula es muy importante para vivir o impedir la construcción intersubjetiva de los actores en la escuela y el aula desde las posibilidades que la interculturalidad nos ofrece.

## Metodología

El diagnóstico de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares se elaboró por medio de la sistematización de datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), encuestas nacionales y estatales de dependencias e instituciones tales como la Secretaría de Educación del Estado de México, Colegio Mexiquense, Instituto Mexicano de la Juventud y la UAEM y, para recoger información específica en torno a percepciones y conocimiento de conflictos y violencia escolar de las zonas de influencia donde se pretende abrir el programa, se diseñó y aplicó una encuesta digital denominada “Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares”. Es una encuesta exploratoria referida a la opinión de los estudiantes y docentes respecto de los conflictos, las violencias y las alternativas a través de la formación de las personas vinculadas a los ámbitos educativos; la colección de opiniones se realizó en línea, su universo fueron las escuelas Normales del estado de México y la comunidad educativa vinculada a ellas, usando la técnica de *Bola de Nieve* vía los estudiantes de séptimo semestre de las escuelas referidas. El levantamiento de los datos fue transversal prospectivo, respecto de la diversidad, los conflictos, tipos de violencia y

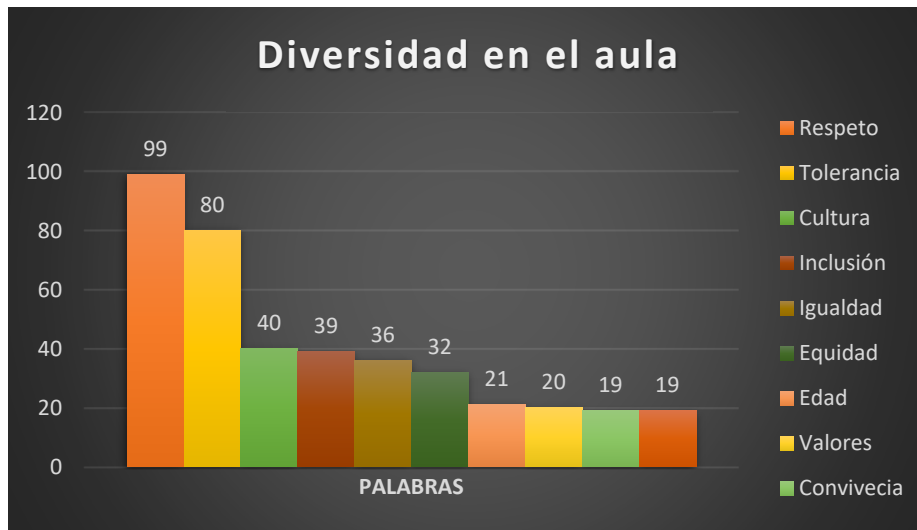
la intención de cursar el programa de maestría propuesto. Se utilizó un cuestionario semicerrado, con preguntas de evaluación, de recuerdo y de control. Se levantaron 2364 cuestionarios a nivel estatal en un periodo de referencia del 8 al 11 de noviembre de 2017. Para la elaboración del presente documento se recuperan las encuestas levantadas en la zona de influencia del Municipio de Ecatepec analizando exclusivamente los resultados vinculados a las formas de mirar y vivir la diversidad.

Además, para profundizar en la perspectiva de los actores educativos, se realizó la triangulación de los datos del diagnóstico con los resultados de una entrevista semiestructurada la cual se aplicó a docentes en formación de la Escuela Normal de Ecatepec de séptimo semestre, directivos y docentes frente a grupo de educación básica de la zona de influencia del Municipio de Ecatepec. En total se aplicaron 28 entrevistas. Para el análisis e interpretación se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas, la lectura y análisis desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Desde este marco se construyeron tendencias que se documentan por medio de datos y extractos de las transcripciones. Los extractos se identifican con siglas para su sistematización. De este modo, "...la entrevista individual permite escuchar las voces colectivas, habladas por un sujeto singular, por el cual se tiene acceso al estudio de la subjetividad colectiva," (Araujo y Fernández, 1999, p. 246). De tal suerte que las voces presentadas en este espacio nos permiten acercarnos a formas de ver y hacer docencia en, para y la diversidad en nuestros contextos actuales.

### **Desarrollo y conclusiones**

El qué de lo que somos capaces de identificar como diversidad determina en gran medida lo que consideramos nuestro o ajeno, es decir las fronteras que hemos edificado frente a lo(s) otro(s). Por esta razón es importante dar cuenta de lo que los profesionales de la educación miran como diversidad, de tal suerte que, en la *Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares*, se les pedía a los actores educativos que colocaran a través de una palabra ejemplos de la diversidad en el aula. Los resultados son reveladores:

### Ilustración 1. Ejemplos Diversidad en el aula



Hablando en términos generales, las tres palabras más mencionadas en las respuestas de docentes, directivos y docentes en formación son: *respeto* con 99 ocasiones, *tolerancia* con 80 menciones y *cultura* con 40 enunciaciones. Estos datos nos indican el hecho de que al pedir a los actores educativos ejemplos, ellos refieren dos valores con el 44.1% de las menciones y solo un ejemplo que representa el 9.8 %. Si consideramos las palabras con las diez frecuencias más altas (presentadas en la gráfica 1) tenemos que 6 de ellas están referidas a valores que los docentes vinculan a la diversidad y solamente 4 a ejemplos concretos de la diversidad en el aula. Para profundizar en este aspecto se realizó la misma pregunta en la entrevista semiestructurada, solicitando además que se argumentara las razones de su selección. La tendencia es similar a la encuesta, de los 28 participantes 18 de ellos enuncian en primera instancia un valor y solo seis de ellos mencionan ejemplos. Los argumentos principales son:

Inclusión porque creo que es un tema que nos han venido manejando desde siempre, a veces nos manejan equidad, a veces integración, pero ahorita estamos más con la inclusión...

Bueno respeto y tolerancia porque son de los valores que siento que ya se están perdiendo más en las aulas, cada generación con la que yo he trabajado la noto con menos valores en cuanto a respeto y a la tolerancia. Ya no son tan tolerantes en primer lugar, a la frustración, también por eso la importancia de incluir la convivencia escolar, por todas las situaciones tanto

que ya hemos visto en la televisión, que nosotros mismos vemos en los salones. Entonces, sí, son dos valores muy importantes para trabajar dentro del salón de clases. -Pues entonces respeto y tolerancia digamos que ya los estás incluyendo en esta respuesta (DLF).

Este argumento de la profesora Lilia, puede remitirnos al hecho de que la atención a la diversidad se haya convertido en un deber que los docentes recuperan desde el discurso oficial, es una tarea que les ha sido encomendada y se convierte por tanto en una apropiación que le da sentido a su quehacer. Si bien es cierto que es necesario profundizar en la investigación para poder determinar el tipo de apropiación-recreación del discurso oficial por parte de los docentes en servicio y en formación, la reproducción del discurso oficial en la tarea docente puede ser uno de los supuestos que nos permitan comprender este hallazgo. Es así, como desde la voz expresada por los actores educativos en la entrevista, los ejemplos más mencionados son el respeto, la tolerancia, la inclusión, la empatía, la solidaridad, y la aceptación; valores similares a los resultados de la encuesta.

Por otra parte, la encuesta y la entrevista arrojan ejemplos concretos de la diversidad en el aula ¿Qué nos indican las tendencias construidas? ¿Qué tipo de diversidad miran los docentes en servicio y formación?

El ejemplo más mencionado en la encuesta y las entrevistas es la cultura, en la primera representa el 9.8%, y en las entrevistas fue mencionada por nueve de los 28 actores entrevistados. La diversidad cultural es una de las aristas más ricas y complejas en las relaciones humanas y es, desde esta dimensión que podemos referir y proyectar la interculturalidad ¿Cómo entienden docentes en servicio y en formación la diversidad cultural?

[...] muchos alumnos no son, por ejemplo [...] no son del mismo estado de donde yo nací, ¿no?, entonces si llegan de otro lugar, luego son discriminados por su forma de hablar, por su cultura que tienen, eeh, cultura me refiero a, a como visten, como se expresan, o luego tienen como algunas creencias. Yo creo que esto no se respeta, entonces, luego por [...] como le digo, el color de piel, ¿no? también, de que [...] porque tú eres morenito, y a los morenitos los discriminamos, ya que [...] porque tú eres muy güero, ya los discriminamos. Ya yo creo que eso de cultura, eeh, tiene que ver mucho en la educación, porque se tiene que [...] o sea, que respetar a todos sin importar sus ideologías que tengan, sin importar las creencias que tengan, sin importan sus tradiciones. (DFCI)

Porque dentro de la diversidad encontramos a muchos alumnos que vienen de otros estados, diferentes culturas, otros niños que a lo mejor vienen de otras colonias que tienen diferentes

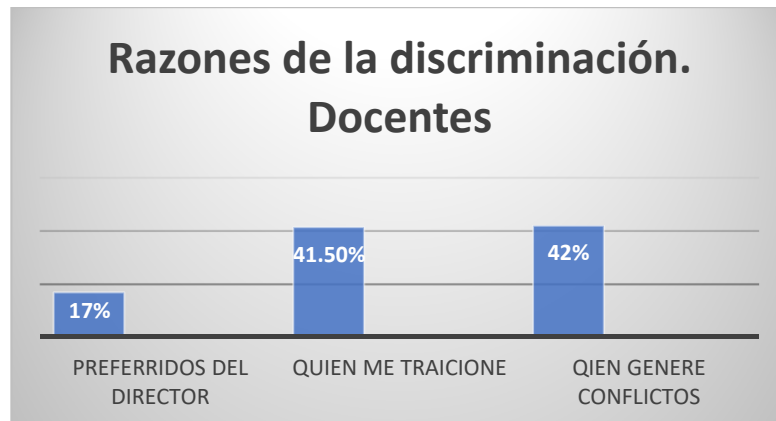
costumbres y pues dentro del aula, pues, es, es cultural lo que podamos encontrar con todos los niños (DFCE)

Las referencias centrales en torno a la cultura de nuestros actores son las costumbres, las creencias, las tradiciones, la variedad lingüística, la religión y las ideas. Si bien, son ejemplos concretos de la diversidad que solicitamos en nuestros instrumentos de indagación, la entrevista permitió identificar la manera en que la dimensión semiótico-simbólica de la cultura está diluida ya que:

Tanto entre los docentes como en el periodismo se sigue oyendo hablar y analizar "la cultura" como herencia social, como tradiciones socialmente aprendidas y transmitidas de generación en generación, con una carga de sentido puesta muy fuertemente en el proceso de internalización de pautas, con una concepción que hace pensar en la cultura como un estado incorporado al individuo y difícilmente modificable y en un sujeto pasivo que sólo reproduce anacronismos. Se piensa la cultura como algo separado y con límites precisos como si fuese una «Categoría natural» (Maldonado, 2002, p.53).

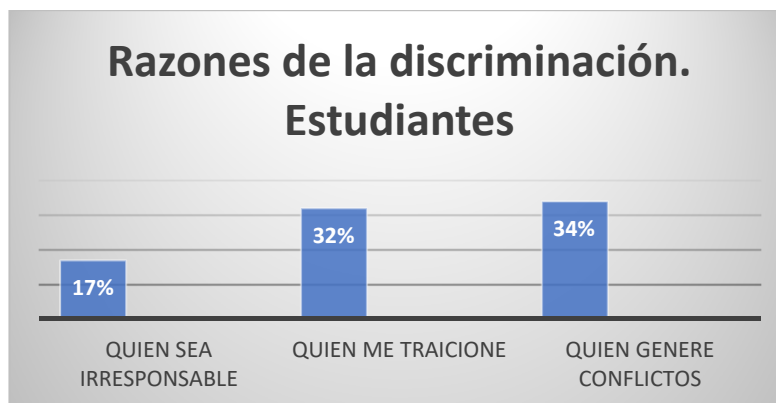
Pensar la cultura como categoría natural, obstaculiza la posibilidad de construirnos desde el otro o, lo otro, dado el estado inmodificable de las matrices culturales. Tal vez esta manera de mirar y vivir la diversidad cultural nos permitirá comprender la paradoja tolerancia-exclusión que se documentó a través de la encuesta y que contrasta con el discurso expresado en la entrevista; donde 23 de los 28 entrevistados señalan que lo más valioso en la interacción de los actores educativos en la escuela es la comunicación, la colaboración, el compañerismo y el respeto. Sin embargo, el 97 % de los docentes encuestados señala ser tolerante, pero el 41% reconoce que no compartiría su espacio de trabajo con personas no aptas desde su óptica. Las razones del rechazo más frecuentes entre los docentes (considerando que podían elegir varias opciones) son: ser el preferido del director (17.4%), personas que generan conflictos (42%) y personas que traicionan (41.5%).

### Ilustración 2. Razones de discriminación. Docentes



El 90 % de los estudiantes se considera tolerante, sin embargo, el 54% reconoce que no compartiría actividades de estudio o trabajo con aquellos que desde su perspectiva considera no aptos. Las razones principales del rechazo son: quien sea irresponsable con el 17%, quien me traicione 32% y quien genere conflictos con un 34%.

### Ilustración 3. Razones de la discriminación. Estudiantes



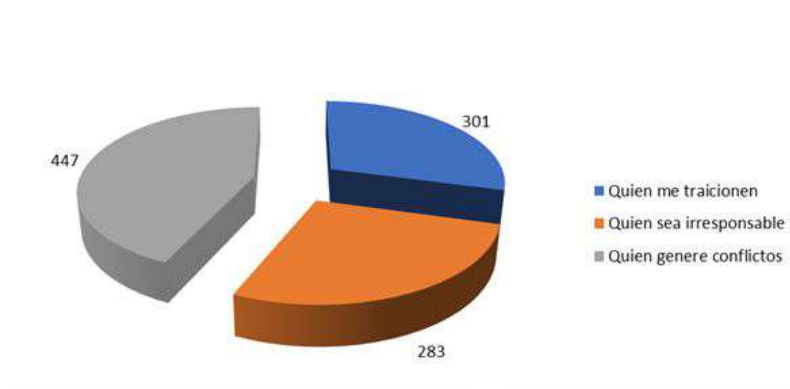
El que docentes y estudiantes identifiquen a personas que generan conflictos como indeseables para una relación de estudio o trabajo, nos habla de las dificultades para vivir en, con y para la diversidad. Los conflictos son inherentes a esta última y, por tanto, tendríamos que aprender a gestionarlos desde el diálogo y el encuentro con el otro o los otros. Gestión que es posible desde la interculturalidad como proyecto y práctica en los espacios cotidianos.



Al realizar preguntas similares en función de la discriminación y rechazo, el 97% de los encuestados se considera una persona tolerante.

Sin embargo, los datos expuestos a continuación muestran la intolerancia que los estudiantes tienen hacia sus compañeros, manifestada en prácticas de intolerancia hacia las diferencias culturales.

#### Ilustración 4. Intolerancia



A pesar de que para el 62% de los encuestados no significa problema compartir el espacio de trabajo o estudio con personas de diferentes culturas, el 27.22 % no está dispuesto a compartir su espacio social con personas que generan conflictos, 18% quien traicione y el 17% con personas irresponsables (Recordar que los encuestados podían señalar las opciones que consideraran pertinentes).

Llama la atención que el 27.22% de los encuestados no compartiría su espacio de trabajo o estudio con personas que generan conflicto. Los conflictos, desde la perspectiva de análisis de la Interculturalidad para la Paz, son una forma de relación social, por lo que están inmersos en las personas. Siendo la forma en la que se les gestiona lo que hace que el conflicto derive o no en violencia. De ahí la necesidad de la formación intercultural de docentes investigadores capaces de detectar los conflictos escolares y gestionarlos de manera pacífica para evitar que éstos busquen su pronta solución haciendo uso de la violencia.

Es significativo el hecho que de las opciones proporcionadas a los encuestados solo seis aparecen con una frecuencia de cero (quien no viva en la ciudad como yo, quienes vivan solo con su papá, quienes vivan solo con su mamá, los que tenga familiares migrantes, quien use transporte público, quien tenga auto) es decir el resto (15 opciones)

fueron seleccionadas al menos una vez, lo cual es paradójico si consideramos que el 97% de los encuestados considera ser tolerante. De este modo la intolerancia es una de las formas de relación que impiden la valoración de la diversidad.

La paradoja tolerancia-exclusión que se ha documentado con los datos anteriores nos habla del tipo de fronteras que se han construido en la cotidianidad del aula, fronteras que impiden la valoración del potencial creador que la diversidad cultural representa, potencial que es imposible mirar si el signo que acompaña a la diversidad es la falta o la carencia. En la entrevista se les solicitaba a los actores que, desde su experiencia profesional narraran una experiencia exitosa con la diversidad en el aula. Sus respuestas nuevamente nos hablan de la paradoja de la diversidad desde la voz de los actores educativos:

[...] hasta el final del ciclo escolar los niños se pudieron integrar bien y cuando se hizo al final una asamblea los niños ya decían: ¿en qué mejoraste Donovan? ¿en qué mejoraste Yovani? ¿en qué mejoraste Alexander? **¿qué te hace falta?** ¿Y tú cómo te sientes? Entonces ellos también decían sí, yo ya no digo groserías, yo ya no... todas las cosas que hacían, entonces los niños se daban cuenta también, de que los demás se habían dado cuenta de su cambio y entonces le seguían echando ganas (DMFB)

**Me ha costado mucho trabajo** que él interactúe con sus compañeros, en ocasiones yo le digo vas a trabajar en equipo, o esta actividad se va a realizar en parejas, o con tres compañeros, **y él definitivamente dice no, no quiero, y se sienta y no hace nada**, entonces yo la consideré exitosa porque a través del diálogo yo pude ayudar a que el alumno tuviera esa interacción con sus compañeros (DFMF)

Tenemos que tener en cuenta que nadie es igual a otra persona lo que cada quien tiene es diferente **y a pesar de su condición** a una discapacidad de su raza o idioma o lengua tiene que ser aceptado tal como se tiene que ser incluido y Asimismo respetado (DFYI)

Los 28 actores entrevistados narraron experiencias que parten de la carencia (señalado en negrillas); por discapacidad, barreras de aprendizaje, violencia, bajo desempeño académico y, que con intervención docente se avanzó, incluyó o logró. Reconociendo el esfuerzo y compromiso docente ante la complejidad de atender la diversidad, es significativo el hecho de que ninguno de los entrevistados haya referido una experiencia con la diversidad desde la riqueza creativa de su existencia. Desde la posibilidad de crear mundos posibles desde la diferencia y para la diferencia. De hecho, la posibilidad de vivir la diversidad cultural desde su potencial creador, solo es posible a través de la

interculturalidad como proyecto y forma de vida. ¿Qué presencia tiene en la voz de docentes y docentes en formación?

[...] es precisamente la interacción entre varias personas que se van a generar diferentes formas de pensar El intercambio precisamente de comunicación o de las diferentes ideas pues ya generó una diversidad de pensamiento. Hay muchas ideologías, muchas formas de pensar y de decidir y demás. Enriquecimiento porque precisamente esas diferentes formas de pensar y de sentir en una sociedad van a generar crecimiento de cultura. Entonces ya no estamos en una sola línea ya no estamos arraigados en una sola forma Ya no estamos como borreguitos en un solo camino. Cada quien puede decidir libremente qué tiene que hacer. (DFDE)

La voz de Daliana, docente en formación de la licenciatura en educación espacial, nos permite mirar la posibilidad de la interculturalidad como riqueza de posibilidades, de crecimiento y creación. Sin embargo, en el resto de las entrevistas se ubica una ausencia de la interculturalidad como posibilidad de construcción del nosotros.

Pues al final de cuentas todos los seres humanos somos muy diferentes, si no fuera muy aburrida la vida. Entonces eso crea diferencias en cómo nos relacionamos. Diferencias en cómo piensas cómo vives. Y eso va ocasionando que a lo mejor hasta con los vecinos no puedas tener las mismas opiniones. Entre familia, tu puedes tener una serie de valores y de opiniones que en esa casa no la comparten así. Y yo creo que al final de cuentas hay que aprender a respetar y mediar la forma de pensar de cada persona, de cómo somos. De respetar nuestras ideas. Mediar siendo tolerantes. Tenemos que ser tolerantes. Respetuosos y tolerantes. Tenemos que entender que no necesariamente toda la gente tiene que pensar como tú lo haces. Con esa forma, y con la humildad también para poder tener una sana convivencia. Donde Respetamos opiniones y puntos de vista diferentes de cada persona (DOF).

El entendimiento, la aceptación de que no todos pensamos sentimos igual solamente nos remite a la existencia de fronteras que nos indican que somos capaces de identificar la diferencia, pero no de valorarla y aprehenderla. Por lo tanto, el respeto no es suficiente dado que:

Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural crítica debe ser no solo el reconocer y respetar la realidad a todas las culturas diferentes, sino valorarlas en convivencia, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico (Sandoval, 2016, p.10).

El reconocimiento, la valoración de los “otros” implica un proceso formativo que reconozca la trascendencia de la construcción intersubjetiva desde la tarea colectiva en la cotidianidad, desde el compartir y vivir proyectos comunes que nos permitan mirarnos desde el “nosotros”. Este trabajo nos permite percatarnos de que son necesarias alternativas formativas que permitan a los profesionales de la educación empoderarse pacíficamente para ampliar su mirada en torno a la diversidad, valorarla y vivirla desde su riqueza potencial.

## Referencias

- Araujo, G. y Fernández, L. (1999). La entrevista grupal: herramientas de la metodología cualitativa de investigación, en Szasz, Ivonne. y Susana Lerner, (coord.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México, Colegio de México.
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Comp.) (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- García Martínez, Alfonso, et.al. (2007) La interculturalidad desafío para la educación, Madrid, Castellanos editores
- Maldonado, Mónica María (2002) Diversidad y desigualdad: desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo, Páginas de la escuela de Ciencias de la educación, (2) 2-3, 51-62
- Sacristán, Jimeno. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, Aula de innovación educativa, 81 y 82, pp. 67-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168090>
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés. (2016) Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad, Bogotá, ARFO Editores e impresores LTDA.

# IMPLICACIONES DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DE OCTAVO SEMESTRE

Armando Martínez Contreras  
Rafael Rodríguez González  
Irán Giovana Rodríguez Navarrete  
Escuela Normal de Ixtlahuaca  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

El siguiente reporte parcial de investigación intenta recuperar la voz del estudiante normalista, desde una perspectiva lingüística y semiótica, tal como lo refiere Ricoeur y Humberto Eco. Trabajar con la perspectiva de la construcción social de la realidad de Peter Berger y Luckman permitió comprender que, lo que vive el estudiante es constituido desde la realidad de las escuelas de práctica y la realidad de la escuela normal en un intento por estandarizar el pensamiento de acuerdo al lugar en que se encuentra. Finalmente, el plasmar el significado que tiene para el estudiante el haber transitado en una escuela normal, da cuenta de las implicaciones que tuvo durante su proceso de formación como profesor de educación básica.

## Palabras clave

Implicación, mundo de vida, formación, significado.

## El contexto de la investigación

Realizar investigación en la Escuela Normal brinda una gran área de oportunidad para abordar temas como el objeto de diálogo entre estudiantes y docentes, con esta tendencia reflexiva y crítica que origina el proceso formación inicial. Permite de alguna manera comprender y entender desde el lenguaje de los códigos que se emplean para determinar alguna situación, fenómeno o problemática acerca de la formación inicial del estudiante. Es un tema en común que favorece trabajar en la institución, que si bien, no se aborda de manera profunda con cuestiones de contenido amplio, si se aborda desde los referentes pedagógicos y didácticos, áreas conocidas por los docentes.

El realizar la investigación bajo el enfoque narrativo ayudó a comprender situaciones que incomodan a los estudiantes y obstaculizan los procesos de su formación inicial. Mostró una radiografía sobre el asunto investigado, así como otras áreas que se pueden potenciar, ser objeto de interés y toma de decisiones, dado que en la investigación sobresalen temáticas que no fueron planificadas, pero ayudan a comprender procesos académicos de formación de los profesores de educación básica. El relato, es el primer

acercamiento escrito que se hace de las expresiones de los estudiantes investigados, nos referimos al relato como forma de narrar, “el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones”, (Bolívar, 2002, p.6). Se recupera de manera escrita los significados de la acción humana enfatizando en la existencia de saberes, experiencias, recuerdos y contradicciones que van constituyendo sentidos en lo cotidiano, “aquí es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal” (Ricoeur, 2000, p. 26), se documenta la experiencia de los estudiantes.

A diferencia de lo que se cree o piensa sobre las guías de entrevista y que en variadas ocasiones se realizan de manera empírica es necesario puntualizar que no siempre ocurre de esta manera, ya que los instrumentos van acompañadas de referentes teóricos que le dan validez, coherencia y sustento, su construcción es sumamente difícil, se tiene que encontrar coherencia y lógica en su construcción, de tal forma que tenga secuencia con los ejes que deben ser secuenciales y causales, es decir, que una pregunta nos lleve a la otra de manera natural. Aplicar el instrumento conlleva una serie de ejercicios y entrenamientos para identificar aquellos puntos débiles o aquellos que hay que mejorar, por este motivo, en un inicio sólo se entrevistó a tres estudiantes a manera de entrenamiento personal y se grabó con la autorización previa de los involucrados.

La grabación conllevó a la implementación de la tecnología, simplificó la escritura y transcripción durante la entrevista, está tiene características peculiares, se partió de la oralidad como “un proceso particular de recreación y apropiación del mundo social; su reconstrucción posibilita el acceso a las experiencias y recuerdos de los sujetos como formas de constitución de las representaciones y concepciones sociales” (Medina, 2005, p. 39), mediante la oralidad el sujeto recrea las imágenes del recuerdo recreando lo ocurrido, en donde construye una historia de sí mismo, recuperando el pasado, el presente y del lugar que ocupa actualmente en su contexto.

En este enfoque investigativo es recomendable el uso de la tecnología, básicamente de la videograbación, ya que en ella se recuperan las expresiones y gestos, además este recurso tecnológico permite repetir varias veces el relato para su transcripción. La grabación y almacenamiento de los videos es primordial, se utilizaron diferentes dispositivos como: teléfonos celulares, cámaras de video, ipads, memorias usb y cd's para

tener un respaldo y evitar pérdida de información, ya que este constituye el material básico de la investigación.

De la oralidad a la escritura; transcripción y construcción: la escritura de los relatos constituye un proceso laborioso que se simplifica de alguna manera mediante el uso de las grabaciones, pero solo se queda en la transcripción, es necesaria la construcción o a lo que Ricoeur denomina la trama, “cada transcripción implica una reconstrucción de todo el proceso vivido junto con los sujetos; transcribir sus palabras, sus ideas, su historia grabada, permite volver a vivir la entrevista” (Medina, 2005, p.40), por ello es necesario contar con los recursos tecnológicos para brindar un informe a detalle, poniendo atención a lo que se escucha.

El análisis del dato narrativo, es una de las tareas que conforman el cuerpo del trabajo de investigación, es su esencia, se inicia con la depuración del dato o de los datos en bruto; es el segundo legajo de la narrativa donde se depuran las expresiones que no tienen nada que ver con la investigación y que el sujeto investigado agregó a manera de comentario, pero que no requieren análisis puesto que no constituyen elementos o motivo de investigación. En este apartado se responde a preguntas como: ¿Por qué dice lo que dice? y ¿Qué significado le atribuye a lo que dice?

### Planteamiento del problema.

Toda reflexión “científica”, “epistémica” y/o “académica” de manera abierta u oculta, se realiza a partir de ciertas concepciones, sean estas sobre la realidad, sobre qué significa conocer y cómo alcanzar conocimiento, sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, sobre la relación individuo-sociedad o sobre lo que es o no correcto, entre muchos otros; son precisamente éstas concepciones las que definen el horizonte de visibilidad de la reflexión y la mirada; es decir, los problemas y preguntas a plantear, lo que se vislumbrará y lo que quedará oculto, así como las maneras de hacer, ser y enseñar. Por ello es importante definir de manera consciente y comprometida desde dónde se mirará. De ahí que sea necesario reflexionar, desde algunos referentes, sobre el andamiaje epistemológico para, desde ahí, ubicar y argumentar respecto de nuestro propio horizonte comprensivo y pedagógico.

En la Escuela Normal de Ixtlahuaca se ha trabajado con la intención de generar conocimientos que se manifiesta justamente en su escritura y su comunicación. De ahí la



necesidad de publicar, de hacer público el conocimiento como indicador del hacer y que-hacer de la investigación, dando pauta a verificar la evolución del trabajo en la Escuela Normal "Producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad." Acuerdo 650.

El trabajo desarrollado está encaminado a partir de:

Definir la línea de investigación y el trayecto para la construcción de los objetos de estudio.

Planear y ejecutar acciones para diseñar proyectos de investigación individuales o colectivos acordes al problema o situación planteada.

Definir el producto en el que serán presentados los resultados de la investigación.

El compromiso de la formación docente se plantea en: que cada estudiante aproveche las oportunidades que ofrece la Escuela Normal de Ixtlahuaca para desarrollar sus competencias como futuros docentes de educación básica, se conduzca de manera pertinente y transforme permanentemente su contexto social tomando en cuenta la Dimensión Filosófica del Marco Normativo de las Escuelas Normales con el firme propósito de disminuir las brechas educativas existentes.

Fortalecer la formación inicial docente, se convierte en una necesidad imperativa de las Escuelas Normales por satisfacer las necesidades educativas tanto profesionales, como las que demanda el mercado laboral. Fomentar una adecuada formación de profesores de educación básica va más allá de una moda producto de reformas educativas, debe estar sustentada en saber escuchar la voz del estudiante, recatar sus experiencias, saberes, situaciones surgidas durante sus prácticas profesionales, en rescatar su sentir y por qué no su malestar durante su proceso de formación inicial. Todo esto nos lleva a una reflexión sobre la posibilidad de rescatar la voz del estudiante como una realidad potencial para fortalecer los procesos de formación inicial desde una labor cotidiana de la Escuela Normal de Ixtlahuaca. Desde este horizonte se considera la práctica profesional pero también la práctica docente, el deseo por llevar la investigación a las aulas.

Desde estos referentes definimos el objetivo del proyecto:

Construir espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de mejora de la formación inicial capaces de articular ámbitos sociales y educativos que

contribuyan a transformar las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

### Objetivos

- Estimular acercamientos y reflexiones teóricas, metodológicas, epistémicas e incluso éticas que motiven la puesta en la mesa de discusión la formación profesional de los estudiantes.
- Generar una cultura de la investigación a partir de líneas de investigación y generación de conocimiento, justificadas y argumentadas a favor de una mejor educación de calidad y apegada a la función social del profesor.

Para la reflexión sobre el fenómeno educativo se consideran dos apartados:

I. El proceso educativo donde la educación juega un papel importante como socializadora y en consecuencia determinante en la deconstrucción y construcción de la realidad.

II. Las posibilidades de formación inicial desde de la mirada del aprender a escuchar al estudiante de manera cotidiana y transversal como un primer momento.

Derivado de esta línea conductora epistémica se estructura: la Línea de Formación docente, con la pregunta de investigación ¿Qué le implica al estudiante normalista de 8º semestre el desarrollo de las prácticas profesionales? El cual fue mirado desde el Eje de análisis: Implicaciones del alumno normalista durante el desarrollo de sus prácticas profesionales de séptimo y octavo semestre con las preguntas guía: ¿Qué aporte tuvieron los cursos de la malla curricular para el desarrollo de las prácticas profesionales? ¿Qué apoyo recibiste de los docentes para favorecer las prácticas profesionales? ¿Qué apoyo recibiste de los encargados del Trayecto de Prácticas Profesionales para el desarrollo de las prácticas profesionales en el jardín de niños? ¿Cómo se llevaron a cabo las orientaciones para la elaboración de tus planes de clase? ¿Qué acciones o decisiones académicas tomaste para cumplir de forma responsable la realización de las prácticas profesionales? ¿Qué acciones o decisiones personales tomaste para cumplir de forma responsable la realización de las prácticas profesionales? ¿Cómo viviste las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre a nivel académico? ¿Cómo viviste las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre a nivel personal? ¿De qué tipo de

saberes te apropias derivado de las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre?

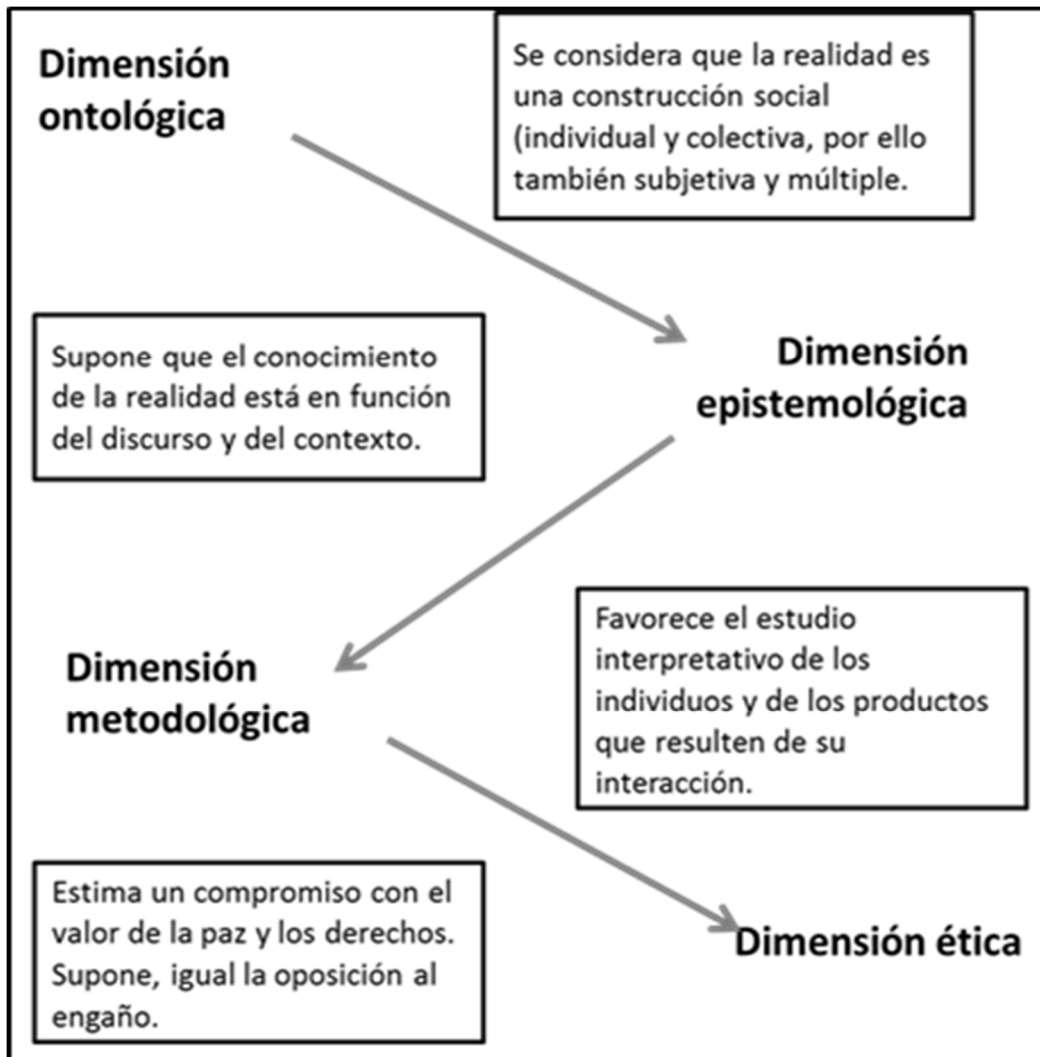
### Marco teórico

Cuando el investigador define un problema de investigación construye la realidad social de manera similar a un artesano, nos dice Geyer Margel (2004) porque en sus haceres juega un importante papel la creatividad, sus conocimientos y deseos en la producción de un nuevo objeto, más aún, el sujeto y el objeto “se hacen y rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo, al reformular constantemente el producto de su esfuerzo, al vivir e interactuar con él”. Así sucede en el deseo por comprender un fenómeno humano como la Formación Inicial de los Docentes; el cual, sin duda, responde, efectivamente, a un acto de voluntad que tiene que ver con un proceso biográfico personal y nos compromete, como señala Bertaux (1993) “a una determinada relación de campo”, tocando ciertas prácticas existenciales, porque incluye, dice, ciertas formas de pensamiento y excluye otras; elección que finalmente es tomada más en función de inclinaciones profundas que de consideraciones racionales.

Así, la reflexión y su proceder depende de su ubicación en un paradigma, uno de esos sistemas básicos de creencias o visión que guían la acción del investigador. Son justamente estos sistemas vinculados a niveles, perspectivas, matices y configuraciones que han de dibujar nuestro hacer en la investigación. Martínez (2002) nos habla de tres elementos que involucran un paradigma, en el campo de la investigación: el ontológico (que plantea la pregunta básica sobre la naturaleza de la realidad y de ahí, qué es lo que puede ser conocido), el epistemológico (que plantea la pregunta de cómo conocemos el mundo, y cuáles son las relaciones entre el investigador y el conocimiento), y el metodológico (que se centra en cómo procedemos para obtener ese conocimiento sobre el mundo). (Martínez, 2002, pág. 51).

Desde el estatuto epistemológico y fenomenológico de los estudios sobre formación inicial docente y el enfoque comprensivo -cualitativo, en el que pretendemos ubicarnos, las dimensiones se resuelven de la siguiente manera (ver figura 01):

Figura 01 Dimensiones epistemológicas del objeto de estudio.



Elaboración Mtra. Patricia Romero Arce basada en Vincet Martínez.

La Dimensión Ontológica parte de una visión de la realidad fenomenológica, lo que supone que la realidad es subjetiva y múltiple, es decir, tal y como es vista y significada por los participantes de la investigación y la manera en que estos significados se vinculan a los haceres. Así, señala Celia Mancillas Bazán, el nivel de realidad subjetiva supone el cruce de procesos de socialización y las formas de apropiación individual (Bazán, 2006: 103) y, desde esta construcción de la realidad, participar de la posibilidad de construir un mundo mejor en el marco de la Formación Inicial Docente, donde la ausencia de escuchar al otro apremia.

La Dimensión Epistemológica determina la relación entre el investigador y la realidad, la cual supone que sólo podemos acceder a esa "realidad" a través de las interpretaciones subjetivas, lo cual es posible, - dice Peter Berger y Tomas Luckmann- porque la realidad

se construye socialmente y es desde la fenomenología y la sociología del conocimiento que se puede analizar los procesos por los cuales esto se produce.

La Dimensión Metodológica - señala Bazán-, busca dar las respuestas a las cuestiones sobre la realidad, considerada como cognoscible solo a través de la reflexión interpretativa de las subjetividades y de lo que resulta de su interacción; para lo cual proponemos ejercicios conversacionales, ubicados en el nivel técnico.

La Dimensión Ética que parte del cuestionamiento sobre lo correcto y lo incorrecto, sobre el porqué de las cosas y su razón de ser y responde a un proceso de razonamiento y argumento que aspira a la verdad y a la justicia.

En ese sentido, esbozamos brevemente los elementos o niveles epistemológicos presentes en la investigación que apunta a una Formación Inicial Docente; niveles que al superponerse se determinan mutuamente dando sentido y coherencia lógica al proceso en el siguiente orden: filosófico, teórico, metodológico, técnico e instrumental; como vemos enseguida.

**Figura 02 Niveles epistemológicos en el proceso Investigativo en el marco de una formación inicial**



Cuadro adaptado por Armando Martínez Contreras

Como podemos observar, interés

el

por la comprensión de la realidad deviene del compromiso epistemológico que guiará nuestro hacer en la investigación y que ubicamos en dos líneas epistemológicas: Formación Inicial y la Construcción Social de la realidad. Ubicados ya en este campo de la formación inicial, para que el lenguaje pueda construir intersubjetividad, requiere –como lo propone la filosofía para hacer las paces- que los hablantes –investigadores e investigados- impriman a sus actos de habla: a) verdad b) veracidad (sinceridad) c) corrección (buen uso de las palabras y d) exigibilidad de verdad, veracidad y corrección al otro interlocutor.

Por lo anterior, pensemos que una reflexión comprensiva busca conversar, compartir y reflexionar acerca la formación inicial. Pensemos: si el lenguaje es acción, ¿Qué tanto necesitamos poner en palabras nuestros actos? ¿Qué realidad construyen nuestros conceptos? Patricia Romero Arce integrante del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación en y para la Paz, 2017. Así, desde estos acercamientos y reflexiones teóricas, metodológicas, epistémicas e incluso éticas que motiven la puesta en la mesa de discusión a la formación inicial, pretendemos iniciar líneas de investigación y generación de conocimiento justificadas y argumentadas a favor de una mejor educación, una educación de calidad apegada a escuchar al otro de manera reflexiva y crítica que permita replantear el quehacer docente al interior de las escuelas normales.

## Metodología

La narrativa se empleó como enfoque metodológico, se recuperaron perspectivas de autores como Paul Ricoeur, Patricia Medina, María Guadalupe Moreno Bayardo y Antonio Bolívar. Se buscó constituir un referente para el primer acercamiento sobre la generación de conocimientos bajo la perspectiva de la subjetividad sustentada por Bolívar (2002) en donde la subjetividad en este enfoque metodológico de investigación se recupera como un elemento natural, “*condición necesaria*”(Bolívar, 2002, p. 4) de primera mano e indispensable del sujeto al recrear sus historias, significándolas en el presente mediante relatos que recrean su historicidad que ayudan a constituir los significados del alumno dan forma y sentido a la formación profesional en la reforma 2012 en la licenciatura en educación preescolar.

La opción de retomar la narrativa parte de la necesidad de recuperar la voz del estudiante, las experiencias subjetivas que le permiten reconocer una etapa de su formación en la Escuela Normal, mismas que forman parte de un grupo y una cultura

institucional. La narración constituye el medio para descubrir los significados de las expresiones de los alumnos *“la narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos”* (Medina, 2005, p.31). En este enfoque de investigación los informantes hablan de ellos, de sus vivencias, expresan su forma particular de pensar y sentir ante el tema expuesto o motivo de dialogo que constituye el relato. Los sujetos hablan de ellos mismos, aludiendo en algún momento a la subjetividad por lo que *“el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación”* (Bolivar, 2002, p.4).

Para el trabajo de campo se diseñó un instrumento con ejes de análisis que se organizaron en un instrumento para guiar la realización de relatos narrativos en subgrupos de cuatro a cinco estudiantes normalistas, los cuales se plasmaron en transcripciones, mismas que se analizan de manera horizontal.

Ejes empleados:

- La formación inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar.
- El papel del docente de la Escuela Normal en la formación inicial del estudiante.
- La práctica profesional en la formación inicial del estudiante normalista.
- Las condiciones académicas en las cuales se cursa el 7° y 8° semestre.
- Las implicaciones entre el proceso de investigación institucionalizados y la construcción del documento recepcional.
- La educación en y para la paz y su importancia en la formación docente.

La narrativa, *“sustenta la idea de obtener – por medio de testimonios orales- visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales”* (Medina, 2005, p.50). Es necesario precisar que al docente investigado hay que tenerle profundo respeto ya que nos permite a través de su espejo y su mirada saber quién es él o ella, como se formó, como piensa y siente la educación, el mundo, la vida y en ocasiones ser su confidente, es necesario tener amplio criterio y profesionalismo para escuchar y olvidar las cuestiones que el estudiante cuenta, que son parte de él y que no se consideran en el instrumento y que tampoco son objeto de análisis para la investigación.



## Resultados y Conclusiones.

Algunos de los hallazgos recuperados después de entrevistar a las alumnas de octavo semestre fueron los siguientes: después de formular la pregunta ¿Qué tipo de apoyos habían recibido de los docentes para desarrollar sus prácticas profesionales? las estudiantes se remitieron a compartir sus experiencias acerca de lo que sucedía durante las observaciones que realizaban los docentes encargados del trayecto de prácticas profesionales.

### Testimonios:

“Yo más que apoyo creo que la primera vez que me fueron a observar, *según la maestra, yo estaba muy mal*. Dije le voy a demostrar que no, pero pues nunca tuve la oportunidad de que me volviera a observar. ¡Entonces ¡”

“Bueno, para empezar, vio una clase de educación física, aun no llevaba el curso de educación física, *me empezó a sacar que me faltó calentamiento* y no sé qué. Yo según si lo había hecho, pero pues ella *me dijo que no*”

“Como que eso de la observación, no pues no, bueno yo estaba acostumbrada, como que todo en contra no, a mí también me paso lo que a mi compañera. Hubo una maestra que me fue a observar, yo estaba embarazada y pues sí, no fue el mismo desempeño, pero la maestra se fue con eso, entonces en mis evaluaciones *puso, que había sido lo peor no*, así como que hay no manches”

Como docentes nos limitamos a dar por sentado, a tomar como premisas, a presuponer, que el mundo cotidiano de vida es el mismo tanto para los docentes como para los estudiantes. Como hombres de sentido común que vivimos en el mundo cotidiano, damos tácitamente por sentado que, desde luego, existe este mundo que todos compartimos como el dominio público dentro del cual nos comunicamos, trabajamos y vivimos nuestra vida, presumimos que este mundo nos es dado epistemológicamente a todos los hombres normales casi de igual manera. “Schutz 2015.

Con el afán de dar continuidad a los hallazgos de este avance de investigación y de triangular la información con respecto a cómo las estudiantes de 8º semestre son acompañadas académicamente en la construcción de su documento recepcional en las modalidades de tesis, informe o portafolio y cómo viven sus prácticas profesionales.



Podemos afirmar con respecto a las entrevistas, que las estudiantes significan esta etapa final de su formación inicial como complicada, cansada, frustrante, difícil, con interrupciones y limitaciones en los tiempos por las diferentes funciones y comisiones de sus asesores:

“Para la tesis si fue muy complicado, porque mi asesor me pedía una cosa, la docente titular me pedía otra”

“Fue así como un choque enorme, entre lo que me pedían aquí con lo que me pedía la docente titular, si estuvo muy criminal”

“Me citaban en la escuela y me decían que era para el trabajo de titulación y te contemplaban en otras actividades que ni siquiera te dejaban estar con el asesor”

“El asesor a veces nada más me hacía venir y él todavía tenía clase, me tenía que esperar. Hasta como las diez u once de la noche me sentaba hacer el trabajo de planeación, materiales, diario. Dormía súper noche y luego al otro día me tenía que levantar súper temprano para llegar a mi preescolar, fue muy difícil, a veces ya no quería llegar a el preescolar, era muy frustrante”

“Yo tenía un asesor, que tenía muchas comisiones institucionales, a veces venía y no estaba. Tratas de avanzar en lo que puedes, vienes al otro día y no pues tampoco está. Fué difícil el poder avanzar en determinados momentos en el documento”

“No nos asignaron un cubículo, de repente llegaban maestros, nos interrumpían, eso afectaba también la asesoría que nos brindaba”

En contraparte algunas estudiantes comentan lo siguiente:

“Fue una persona muy comprometida, muy responsable, que sí sembró en nosotros lo que teníamos que hacer, no teníamos que andar atrás de ella. Se comprometió muchísimo en su trabajo, eso ayudo a que nosotros fuéramos a un buen ritmo, y que a tiempo estuviera nuestro trabajo. Fue muy bueno el acompañamiento que nos hizo, siempre nos guió, muchísimo”

“La asesoría que recibimos fue buena, el tiempo que estuvimos con ella estuvo muy comprometida con nosotras, leía nuestros documentos, nos daba sugerencias”

“El acompañamiento que yo recibí fué muy bueno, una asesora muy profesional, por ejemplo, si nos desviábamos, nos regresaba para volvernos a encaminar, nos apoyó a la construcción del documento”

Se cierra esta aportación, con la reflexión de la estudiante Irán Giovana Rodríguez Navarrete: Estudiante de Tercer Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quién es Colaboradora del Grupo de Investigación: Formación Docente y Educación en y para la Paz.

Es importante que a través de la participación de los estudiantes acerca de las implicaciones que tuvieron durante su proceso de formación, se pueda producir un cambio en esta institución educativa, lo que comentan las alumnas, se ve y se sigue repitiendo. Las estudiantes pasan la etapa de su formación de manera complicada, cansada, frustrante, difícil, con interrupciones y limitaciones en diferentes contextos. Quisiera aportar a este escrito una reflexión que ahorita como estudiante estoy viviendo con respecto a la familia y mis primeras intervenciones de ayudantía: si se deja un lado el contexto familiar, se obstaculizan los procesos de una formación integral; una implicación por la que transitamos los estudiantes es el estar al tanto del envío y revisión de las planeaciones lo que provoca frustración, lo que genera estrés al no poder llevar un diálogo con la familia además de que se pierde la comunicación.

Es importante que se produzca un cambio en los docentes que llevan a cabo el trayecto formativo de prácticas profesionales, ser empático de lo que les implica a los estudiantes dejar a un lado a la familia en su proceso de formación. A continuación, se muestran algunos testimonios al respecto:

“Antes dedicaba tiempo para salir con mi familia, ahorita tengo que enviar el plan el viernes y estar esperando a que el sábado me envíen las correcciones, era de estar preocupada”

“Muchas veces no dormí, todo se nos juntó, no teníamos tiempo para nosotras”

“Un caos porque de mi casa tenía que hacer muchas cosas, mi hermana también entro a prácticas, las dos fuera de casa”

“Salía súper tardísimo de aquí, seis pm de la tarde, en lo que llegaba a mi casa, ya iba sin ganas, de malas, fue muy feo”

“Teníamos que venir cada viernes, pero a veces no hacíamos nada”

Finalmente, quisiera dar a conocer que las críticas o comentarios que realizan los maestros desde los inicios de las prácticas de observación y ayudantía hasta las prácticas

de intervención con respecto a la planeación en su mayoría son negativas, motivo de fracaso y frustración para el estudiante, muestra de ello son los siguientes comentarios:

“Todo lo que yo planeaba y llevaba para los niños todo estaba mal, la maestra titular me decía; ¿porque haces esto? Fue un gran conflicto, tuve que venir casi diario con el maestro de planeación para tener sustento, aun así, decía que yo estaba mal y que los niños estaban mal”

“Así como nos enseñan a planear aquí, yo no planeo”

“Se supone que la planeación es basada en las necesidades de los niños, nos dicen que está mal, pero no nos ayudan “

“Mi maestra titular de preescolar me revisaba y me decía es que está bien tu planeación y el maestro de la normal me decía que no! ¡o sea! a quien le haces caso, a él o ella. - Ella se supone que tiene más experiencia. -Ella está ahí-, - Ella sabe y el maestro esta con adultos-, - Ella es la que conoce-. Una vez me dijo: la forma de planear de tú maestro hace que tu no tengas una buena práctica, me lo hizo saber muchas veces, - hacías mejor las prácticas en sexto semestre que ahora- “

## Referencias

- Arzate, J. (2004). Fundamentos epistémico-sociológico de la perspectiva cualitativa de la investigación social, Toluca, UAMEX.
- Berger, P.L. y Luckman, Tomas. (1986). La construcción social de la realidad. Argentina, Amorrortu.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). "Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales". Bogotá, Colombia: Norma.
- Bordieu, Pierre, et al. (1991). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI.
- Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) (20014). El seguimiento de egresados en el campo laboral y su impacto en el perfil de egreso, responsables. Beatriz Elena Contreras Hernández y J. Jesús Sánchez Apolonio, Ixtlahuaca. (2013).
- Plan de acción para la conformación de cuerpos académicos en formación, Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Ixtlahuaca.
- Gallino, L. (1990). Diccionario de Sociología, México, Ed. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1993). "Los fundamentos de los estudios para la paz" en Rubio, A. (ed.) Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz. Granada, España: Universidad de Granada.
- Martínez, V. (2001). Filosofía para hacer las paces, Icaria, Barcelona.
- SEP (2004). Programa de educación preescolar, SEP, México.
- SEP (2008). Alianza por la calidad de la educación, SEP, México.
- SEP (1993a). Artículo 3° constitucional México.
- SEP (1993b). Ley general de educación. México.
- Xesús, R. (2008). Pedagogía de la convivencia. Madrid.
- Schutz, Alfred. (2015). El problema de la realidad social. Buenos Aires - Madrid.

# EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Claudia León Rodríguez  
claudialeonrodriguez214@gmail.com  
Carlos Gerardo Brabata Domínguez  
brabata73@hotmail.com  
Alfonso Serra Domínguez  
alfonso\_seda@hotmail.com  
Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen".

## RESUMEN

La tutoría en las Escuelas Normales es un servicio considerado dentro de las Estrategias de Apoyo para los Estudiantes en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, en él se menciona que la actividad tutorial a implementar en estas Instituciones Formadoras de Docentes tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, así como apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. El trabajo que se presenta es producto de la investigación "El diagnóstico psicopedagógico de los alumnos de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria" considerándolo como información necesaria para desarrollar el servicio de Tutoría. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, de tipo exploratorio e interpretativo, en un estudio de caso, utilizando como instrumentos de recolección de datos 3 test psicopedagógicos: Encuesta sobre organización, técnicas y motivación para el estudio, la escala de autoestima de Rosenberg y el test para determinar el canal de aprendizaje de preferencia, aplicados a 40 alumnos de primer semestre. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 19 alumnos presentan deficiencia en la organización para el estudio, 16 son deficientes en las técnicas para el estudio y 5 cuentan con poca motivación para el estudio. Además, 4 de ellos presentan baja autoestima, 10 autoestima normal y 26 excelente nivel. El predominio de canal de aprendizaje se encuentra en el visual con 24 jóvenes, 7 en el auditivo y 9 en el kinestésico.

## Palabras Clave

Tutoría, Perfil Psicopedagógico, Diagnóstico.

## Planteamiento del problema

La tutoría constituye una de las estrategias fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto que puede potenciar la formación integral del alumno en una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Además, constituye un recurso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal (ANUIES, 2000, p. 18).

Es posible diseñar programas de tutorías sin conocer al sujeto al que van dirigidas: el estudiante. Pero también es posible sostener que, si las instituciones conocen algunos de los rasgos de sus alumnos, podrían ser mejores las condiciones para diseñar, implementar y obtener distintos resultados en la calidad de la enseñanza y, por ende, en la capacidad institucional para conservar a sus alumnos, y lograr así formar mejores profesionistas.

Por los factores mencionados se consideró importante realizar la investigación, para conocer de manera detallada el perfil psicopedagógico de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria y así obtener resultados objetivos de la situación actual del tema de estudio.

### Pregunta de investigación

¿Cuál es el perfil psicopedagógico de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria?

### Objetivo

- Elaborar el perfil psicopedagógico de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

### Marco Teórico

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 menciona que la actividad tutorial a implementar en las Escuelas Normales tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

De acuerdo con la ANUIES (2000), la actividad tutorial debe asumirse como un programa de atención individualizada, sin embargo, el establecimiento de un programa institucional de tutorías es complejo y gradual. En ese sentido la recomendación es la tutoría grupal, misma que se desarrolla como:

Tutorías grupales académicas. Estas implican acciones que se enfocan al análisis y resolución de problemas escolares que pueden ser: conflictos con profesores, bajo rendimiento grupal, problemas de indisciplina, carencia de técnicas de estudio, desconocimiento de los procedimientos o normativa de la institución.

Tutorías grupales para asuntos personales. En esta se abordan situaciones que están presentes en todos los participantes del grupo y que pueden ser trabajadas en forma colectiva como podrían ser: pláticas relativas a la sexualidad, adicciones, relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, amistad, noviazgo entre otros (García, 2007, p. 28).

En este sentido, es vital contar con el diagnóstico de las habilidades de los alumnos, el cual suele estar sujeto a los resultados de los exámenes de ingreso sin embargo, en relación a éstos ANUIES (2000), plantea que es indispensable que los tutores, como usuarios de esta información, conozcan a fondo las características del examen de selección, a través de una descripción detallada de sus componentes: diseño y contenido, áreas que contempla, procesos mentales que involucra, tipos de reactivos que utiliza, cómo se elaboran y validan, la descripción de su función en el ordenamiento y selección, así como su carácter de auxiliar en el diagnóstico y pronóstico académico, por lo que se recomienda la utilización de otras herramientas.

Se recomienda que las instituciones educativas realicen un diagnóstico que permita valorar, hábitos de estudio y prácticas escolares que indaguen sobre las distintas actividades y modalidades de estudio que llevan a cabo los estudiantes, de igual forma que permitan conocer cómo aprenden, y por supuesto valorar aspectos como la motivación para el estudio y la autoestima.

### Aspectos metodológicos

La investigación se basó en un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, de tipo exploratorio e interpretativo, en un estudio de caso; se consideró así por ser “un modo apropiado de indagar en la realidad educativa, ya que proporciona una perspectiva clara de una situación específica, de un sujeto real, en un contexto real” (Cohen, 2002, p. 45). Con las características: crítico o lo que es lo mismo, que el caso acceda confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio como una visión amplia y flexible, razón que permitió adaptarse a los cambios que se presentaron en la realidad a investigar, obteniendo los datos a través de la recolección de información sobre el tema.

La investigación consistió en la aplicación de 3 test a un total de 40 estudiantes distribuidos en dos grupos (A y B) de 20 alumnos.

El primero fue la Encuesta de Motivación, Organización y Técnicas de Estudio. Ésta valoró tres áreas:

Organización del estudio. Referida a los problemas sobre el uso efectivo del tiempo de estudio, así como al lugar donde se estudia.

Técnicas de estudio relacionadas con los problemas de: lectura de libros, toma de apuntes, preparación de exámenes y la realización de estos.

Motivación para el estudio, valoró los problemas relacionados con la actitud hacia la educación y a los que surgen de la indiferencia hacia los profesores.

El segundo fue la Escala de Autoestima de Rosenberg, (ERA) es un instrumento integrado por diez ítems con un patrón de respuesta ordinal con escala Likert:

- A (Muy de acuerdo)
- B (De acuerdo)
- C (En desacuerdo)
- D (Muy en desacuerdo)

El último fue para determinar el Canal de Aprendizaje de Preferencia y consistió en un cuestionario de 36 ítems, valorados con escala tipo Likert:

- Casi siempre
- Frecuentemente
- A veces
- Rara vez
- Casi nunca

Este proceso se desarrolló en dos fases destinadas para la tutoría, la cual se programó los miércoles de 6:00 a 7:30 am, horario asignado para la actividad. En la primera fase se aplicaron la encuesta y la escala de autoestima, el tiempo estimado para la evaluación fue de una hora, sin embargo, los alumnos le dieron respuesta en 45 minutos, al finalizar cada estudiante obtuvo sus resultados de manera manual debido a que cada instrumento contó con instrucciones precisas para calcularlos.

En la segunda fase del ejercicio, se aplicó el último test, se instrumentó el mismo procedimiento que en el anterior, se transfirieron los resultados, sumaron los totales, y el de mayor puntuación determinó el canal de preferencia.

En la tercera fase se les proporcionó una copia de los resultados a cada uno de los evaluados.



## Resultados

En el primer test relacionado con la organización, técnicas y motivación para el estudio, cada área fue integrada por 20 ítems con preguntas cerradas de las que el 45% resultó con deficiencias en organización para el estudio, el 37.5% con deficiencias en técnicas y 17.5% con poca motivación.

**Tabla 1.**  
**Resultados en la escala de autoestima de Rosenberg**

NIVEL DE AUTOESTIMA	INTERVALO DE PUNTOS	FREC	%
Elevada o Normal	30 a 40	26	65
Media, conviene mejorarla	26 a 29	10	25
Baja, existen problemas significativos	menos de 25	4	10
<b>TOTAL</b>		40	100

**Tabla 2.**  
**Resultados del canal de aprendizaje**

CANAL DE APRENDIZAJE	FREC	%
Visual	24	60
Auditivo	7	17.5
Kinestésico	9	22.5
<b>Total</b>	40	100

Los resultados se analizaron en dos dimensiones

**Dimensión por Grupos:** en el grupo **A**, se detectaron:

- 9 alumnos con deficiencia en organización para el estudio, 9 con deficiencias en técnicas para el estudio y 2 con poca motivación.
- 2 alumnos con autoestima baja, 7 con autoestima normal y 11 con autoestima buena.
- El canal predominante de aprendizaje es el visual con 14 estudiantes, 3 con canal auditivo y 3 con kinestésico.

En el grupo **B**, se identificaron:

- 10 alumnos con deficiencia en organización para el estudio, 7 con deficiencias en técnicas para el estudio y 3 alumnos con poca motivación.
- En él hay 2 estudiantes con autoestima baja, 3 con autoestima normal y 15 con buena autoestima.

- El predominio mayor de canal de aprendizaje se encontró en el visual con 10 alumnos, 4 en el auditivo y 6 en el kinestésico.

La segunda fue la Dimensión por ítem en **Técnicas para el estudio**:

**Tabla 3.**  
**Ítems del área Técnicas para el estudio de la primera encuesta con más del 50% de frecuencia por grupo.**

No.	Ítem	Frec.1º A	Frec.1º B
4	¿Te sorprendes con cierta frecuencia, pensando en algo que no tiene Nada que ver con lo que estudias?	11	13
8	¿Tomas normalmente tus apuntes tratando de escribir las palabras exactas de un profesor?	15	11
13	¿Te preparas a veces para un examen memorizando fórmulas, definiciones o reglas que no entiendes con claridad?	15	16

Con lo anterior se obtiene que:

- El 15% del total de los ítems del área de técnicas para el estudio coincidió en los dos grupos.
- El 57.5% de los participantes presentó deficiencia en las técnicas para concentrarse al momento de estudiar.
- El 65% careció de técnicas para tomar apuntes durante una clase.
- El 77.5% memoriza datos, fórmulas, definiciones a pesar de no comprenderlas.

La tercera Dimensión correspondió a la Triangulación de Información en los test.

- 5 estudiantes, es decir el 12.5% presentan autoestima baja, coinciden con deficiencias en la organización, técnicas y motivación para el estudio.

## Conclusiones

Tomando en consideración los resultados de las baterías aplicadas se percibió la importancia de contar con herramientas que nos permitan valorar información que los exámenes de ingreso no detectan.

Como tutores es importante darse a la tarea de conocer cómo aprenden nuestros alumnos para realizar las adecuaciones pertinentes a la planeación didáctica, la práctica docente y a la organización institucional.

Al obtener este diagnóstico brindó la información necesaria para emprender las acciones adecuadas y centrarnos realmente en el alumno. Identificó las fortalezas y áreas de oportunidad sobre las que se ha de trabajar en el plan de acción de tutoría grupal.

La importancia de este trabajo radica en los elementos que proporciona a los docentes que en el intervinieron, al permitir con los resultados adentrarse en actividades que potencien ese perfil vocacional del alumno de nuevo ingreso y con ello propiciar el interés en el perfil de egreso del futuro docente.

## Referencias

ANUIES (2000). Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Cohen, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid, La Muralla.

García, C. (2007). Tutoría, una estrategia educativa que potencia la formación de profesores. México, Limusa.

SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

# ALCANCE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN DOCENTES EN FORMACIÓN PARA JARDÍN DE NIÑOS Y PRIMARIA

Reyna Amalia Martínez Muñoz  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros.  
reyna.martinezn@sepdf.gob.mx  
María del Rosario Camacho Jiménez  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros  
rosariocamachoj@gmail.com  
Mayra Beatríz Ortíz Rodríguez  
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños  
mbortiz@sepdf.gob.mx

## RESUMEN

¿Cuál es el nivel de logro de las competencias profesionales y genéricas de los docentes en formación inicial de las escuelas normales públicas de la Ciudad de México? A partir de éste cuestionamiento se desarrolla la Investigación Interinstitucional enfocada a la “Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial” en las cinco escuelas normales públicas de la Ciudad de México.

Se exponen los resultados de la evaluación del nivel de logro de las Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial de 8vo semestre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, fundamentadas por el Plan de Estudios 2012 de las Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, durante el ciclo escolar 2016-2017; observando las características y cualidades específicas de cada escuela y el perfil de egreso; obteniendo como resultado el diseño, desarrollo e implementación de un instrumento de evaluación de las competencias genéricas y profesionales detectables durante la práctica educativa de los docentes en formación, que a su vez está correlacionado con las directrices de evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad dentro del proceso educativo de enseñanza normalista.

## Palabras clave:

Investigación, Calidad, Evaluación, Competencias, Rúbrica, Nivel de Logro, Eficiencia Terminal, Docente en Formación, Educación Normal.

## Planteamiento del Problema

La Evaluación Educativa en México, desde los años 70's, ha pasado por diversas etapas y transformaciones que han ido desde la recolección de datos estadísticos, la elaboración de pruebas de aprendizaje para educación básica, la aplicación de evaluaciones internacionales, el establecimiento de estándares nacionales de calidad, y finalmente en la etapa más actual (2002) se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (Escudero, 2003; Martínez y Blanco, 2010; Cordero Arroyo et. al, 2013). El concepto de Calidad Educativa y la respectiva Evaluación que conlleva se ha establecido

como prioridad en el Art. 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, por ello, cada institución, a partir de sus observaciones, trabajan en las áreas de oportunidad detectadas en los procesos educativos.

La DGENAM en cumplimiento a lo ordenado en el precepto Constitucional, promueve la investigación respecto a la evaluación educativa de los docentes en formación en las escuelas públicas de educación normal de la Ciudad de México y se plantea el proyecto Interinstitucional "*Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial*", cuyo alcance se establece dentro de las competencias profesionales y rasgos que enmarca el perfil de egreso plasmado en los planes de estudio vigentes en cada una de las Instituciones y que a su vez están en concordancia con las directrices que marca el INEE para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, teniendo como fundamento para el presente proyecto la Directriz 4 (INEE, 2015, p. 28), y retomando las experiencias en el ámbito de evaluación, considerando lineamientos institucionales, instrumentos de observación, cuestionarios, etc., que previamente han sido utilizados de forma colectiva o individual por los docentes.

El objetivo general del proyecto es investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de oportunidad y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal pública de la Ciudad de México.

### **Objetivos particulares**

1. Recuperación y análisis de las experiencias de evaluación en las diferentes escuelas de Educación Normal Pública, para determinar el punto de partida de la investigación.
2. Revisión de los rasgos y competencias del perfil de egreso de los planes vigentes, para observar el nivel de eficiencia de la práctica docente de los estudiantes de 7mo y 8vo semestre.
3. Elaborar un instrumento acorde a las competencias y rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios vigente para cada escuela normal, que permita evaluar y dar seguimiento a lo anterior.
4. Analizar la información recabada con dichos instrumentos, para aportar un diagnóstico que propicie el análisis para generar las estrategias de mejora institucionales, que fortalezcan el proceso de formación inicial de los alumnos de Educación Normal Pública de la Ciudad de México.

## Marco Teórico

Desde el ámbito internacional, los aprendizajes de los alumnos se han observado como centro de atención, siendo considerados el objeto principal donde recae todo el proceso de enseñanza aprendizaje; a principios de los 70's comienza a reenfocarse sobre la rendición de cuentas y las responsabilidades del personal docente por encima de los objetivos educativos planteados, sin embargo, el cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, sigue siendo la parte central del concepto de Evaluación (Escudero, 2003, p. 9). Desde 1964 se han promovido evaluaciones internacionales, principalmente en las áreas de matemáticas y ciencias. A partir de la experiencia previa, ya en los años 90's se aplica el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, mejor conocida como examen PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A partir de los resultados obtenidos se llegó al planteamiento de que el actor fundamental de todo proceso educativo es el maestro y el impacto que tiene la labor de éste sobre los resultados de los alumnos. (Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilth. 2013).

En México la evaluación educativa ha tenido diversos cambios de concepto, forma y aplicación. Martínez y Blanco (2010) hacen la distinción sobre tres etapas evaluativas en México que van desde 1970 a 2010. La Secretaría de Educación Pública ha pasado desde recolectar información para la formulación de estadísticas e iniciar con el desarrollo de instrumentos de exámenes de aprendizaje (80's y 90's); se fue reorientando y centrando en los aprendizajes, principalmente en educación básica, desarrollando pruebas que miden el aprovechamiento y se establecen los estándares nacionales acerca de ello. Para mediados y finales de los noventa comienza la aplicación de pruebas internacionales del TIMSS, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación y PISA. Finalmente, en la etapa más actual (2002) se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dicho Instituto en sus inicios formuló como misión Evaluar el conjunto del sistema educativo, viéndolo como un todo integral. Para esta tarea el INEE estableció cuatro rubros a desarrollar: establecimiento de indicadores, diseño de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales. Y comenzó la aplicación de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (2005) (Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilth. 2013).

Al Estado Mexicano le corresponde velar por el cumplimiento del derecho a la educación de calidad de todos los educandos, entre ellos los estudiantes normalistas, es por ello que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 consigna como líneas de acción la formulación de un plan integral de diagnóstico, el rediseño y el fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas, la garantía de la calidad de la educación que imparten las normales y de la competencia académica de sus egresados. Así mismo la Constitución reconoce la educación de calidad como un derecho humano fundamental, y en su artículo 3º establece que el Estado deberá Garantizar la calidad, por lo que se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y se encarga de su coordinación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien define las directrices y la mejora de la calidad y la equidad de la educación.

El presente proyecto tiene un primer fundamento en la Directriz 4 del INEE que hace referencia a Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes y está encaminada a atender problemas, debilidades y vacíos, referentes a la Insuficiencia de evaluaciones externas sobre todos los actores y componentes de las instituciones como son las debilidades en los procesos internos de evaluación y la articulación de éstos con los realizados externamente, inconsistencia de los dispositivos de diseño para la adopción de estrategias de mejora e innovación académica e institucional y cuyo propósito es *“Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances”* (INEE, 2015, p. 28 y 29).

El segundo fundamento es en referencia a las competencias genéricas y profesionales que establece el plan de estudios 2012, para la definición de las dimensiones e indicadores del trabajo docente a ser evaluadas en los docentes en formación inicial (SEP, Plan de estudios Licenciatura en educación Primaria 2012). Y, finalmente, en las competencias particulares a las que contribuye el desarrollo del programa de estudios del espacio curricular de práctica profesional correspondiente al 7º y 8º semestre de la licenciatura, considerando principalmente, el énfasis de desarrollo que se especifican para el espacio curricular de la práctica profesional (SEP, 2012, Práctica Profesional, Licenciatura en Educación Primaria).



## Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo con un alcance de descriptivo a correlacional, según Hernández Sampieri, el alcance descriptivo de una investigación se refiere a *buscar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis*. El alcance correlacional está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, se enfoca en *explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables* (Hernández Sampieri, 2010, pp.85 Tabla 5.1).

La investigación enfoca su atención en los alumnos de cuarto grado de educación normal, ya que en este tramo de la licenciatura el plan de estudios plantea la consolidación de las competencias genéricas y profesionales necesarias para ejercer la docencia frente a grupo y es posible valorar los logros del perfil de egreso de los docentes en formación, previo a su egreso y en observancia de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), Capítulo I, Art.12, de los propósitos del Servicio, que establece las funciones docentes en cuanto a que quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.

## Desarrollo y Discusión

### Selección de la Población a ser Evaluada

Se definió como unidad de análisis a la totalidad de alumnos que cursan el cuarto año en la escuela normal en las dos modalidades, Jardín de Niños y Primaria. El interés es que la muestra, para la aplicación piloto del cuestionario, sea estadísticamente representativa de forma cuantitativa, partiendo de la población total a evaluar, que particularmente para la BENM es de 328 y 192 para la ENMJN, como se observa en la siguiente tabla:

	BENM	ENMJN
<b>Asignaturas/ Especialidades</b>	1 Licenciatura en Educación Primaria	1 Licenciatura en Educación Preescolar
<b>No. De Grupos</b>	15 grupos de 7mo y 8vo	6 grupos de 7mo y 8vo
<b>No. De Alumnos</b>	328	192

Considerando que todas las muestras —bajo el enfoque cuantitativo— deben ser representativas (Selltiz “et. al.”, 1980), para la delimitación de la muestra del pilotaje se utilizaron muestras probabilísticas, ya que puede medirse el tamaño y reducir al mínimo el error estándar. Con este tipo de muestras se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, como es el caso de este trabajo de investigación (Kish, 1995; Kalton y Heeringa, 2003). Para que la muestra fuese representativa del universo o población con la mínima posibilidad de error y un máximo de nivel de confianza se estableció, según el método de análisis Clúster, un nivel de confianza de los resultados del 95% de la población de cada escuela para conocer y generalizar los datos y un 5% de margen de error. Para la prueba piloto se calculó el 20% de la población total, la cual se distribuyó proporcionalmente en varios subgrupos y especialidades representativos de las escuelas normales, según el caso; para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros el pilotaje se aplicó a 68 alumnos, para la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños a 40 alumnas.

Escuela	Total de alumnos a evaluar 7° y 8° Sem	Muestra de los alumnos por escuela
<b>ENMJN</b>	192	39
<b>BENM</b>	328	68

Una vez definida la unidad y población de análisis, se procedió a delimitar la Muestra para la aplicación del cuestionario, sobre la cual se pretende generalizar los resultados y en su caso aplicarlo al universo de la población. (Lawrence, Wrightsman & Cook, 1980). El instrumento se elaboró de manera electrónica en forma de formulario de Google.

El trabajo se planteó al utilizar muestras probabilísticas debido a que puede medirse el tamaño y reducir al mínimo este error, al que se le llama error estándar (Kish, 1995; Kalton

& Heeringa, 2003). Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales, donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Las unidades o elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor. La precisión de dichos estimados depende del error en el muestreo, que es posible calcular.

Para tal efecto resultó conveniente trabajar con la siguiente ecuación:  $n=Z^2pq/E^2$

Donde se estableció un nivel de confianza (Z) del 95% requerido para conocer y generalizar los datos hacia toda la población con un 5% de error.

### VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

ALFA DE CRONBACH	
BENM	0.915
ENMJN	0.961

- 0.9, el instrumento de medición es excelente;
- Entre 0,9 – 0,8, el instrumento es bueno;
- Entre 0,8 – 0,7, el instrumento es aceptable;
- Entre 0,7 – 0,6, el instrumento es débil;
- Entre 0,6 – 0,5, el instrumento es pobre; y si
- <0,5, no es aceptable

## Resultados

### Diseño del Instrumento

El documento orientador para el diseño del instrumento es el plan de estudios 2012, basado en un enfoque por competencias desde *la perspectiva socioconstructivista*, (SEP, *Plan de estudios Licenciatura en educación Primaria 2012*). A partir de las competencias genéricas y profesionales que establece, se definieron las dimensiones del trabajo docente a ser evaluadas en los docentes en formación inicial, obteniendo las siguientes: Planeación, Instrumentación y Evaluación Didáctica, Ambientes de Aprendizaje, Ética Profesional y Vinculación con la Institución y el Entorno. Para la integración de los indicadores del instrumento se realizó un análisis de todas las competencias establecidas en el plan de estudios, así como aquellas particulares a las que contribuye el programa de estudios del espacio curricular de práctica profesional correspondiente al 7º y 8º semestre

de la licenciatura y se determinó evaluar aquellas competencias que son detectables en el desempeño de la práctica docente. (SEP, 2012, Práctica Profesional, Licenciatura en Educación Primaria).

Acorde con el modelo por competencias, el diseño del instrumento es una rúbrica analítica, considerando que el diseño de un instrumento tipo rúbrica, como describe Josep Alsina Masmitjà (Masmitjà “et. al”, 2013): muestra las expectativas a ser alcanzadas y sus distintos grados de consecución, permite diseccionar las tareas que conforman una competencia y es un instrumento que permite compartir los criterios que evalúan el progreso desde el principio y durante todo el proceso con una evaluación formativa y continuada. En concordancia con el enfoque cuantitativo de la investigación (Hernández Sampieri, 2010), la rúbrica otorga criterios de evaluación en términos de que la escala empleada en los descriptores de desempeño es tanto numérica, porcentual y descriptiva con apreciaciones cualitativas (López Carrasco, 2007).

### El instrumento de Evaluación.

El instrumento obtenido fue una rúbrica analítica que consta de 5 ámbitos y, contiene en total 17 indicadores, derivados de las competencias genéricas y profesionales docentes, que se desprenden del plan de estudios vigente. Los descriptores del desempeño, son 5 criterios cuantitativos y cualitativos con los que se define el alcance de la escala evaluativa sobre la eficiencia terminal de los docentes en formación inicial.

Descriptores de Desempeño					
5 Estratégico Nivel Superior	4 Destacado Nivel Superior	3 Autónomo Nivel Alto	2 Resolutivo Nivel Básico	1 Receptivo Nivel Bajo	NA
El indicador es cubierto en su totalidad alcanzando los resultados esperados. Porcentaje de logro y eficiencia entre 91% y 100%	Indica un desempeño que clara y consistentemente sobresale respecto a lo que se espera en el indicador evaluado Porcentaje de logro y eficiencia entre 81% y 90%	El indicador no es cubierto en su totalidad; sin embargo, se alcanza parcialmente aprendizajes esperados. Porcentaje de logro eficiencia entre 71% y 80%	El indicador no es cubierto se manifiesta la presencia del mismo pero la calidad es regular o pobre. Porcentaje de logro 61-70%	El indicador no es cubierto y no se manifiesta actividad o trabajo relacionado con el mismo. Porcentaje de logro 51-60%	El indicador No Aplica para la formación del docente

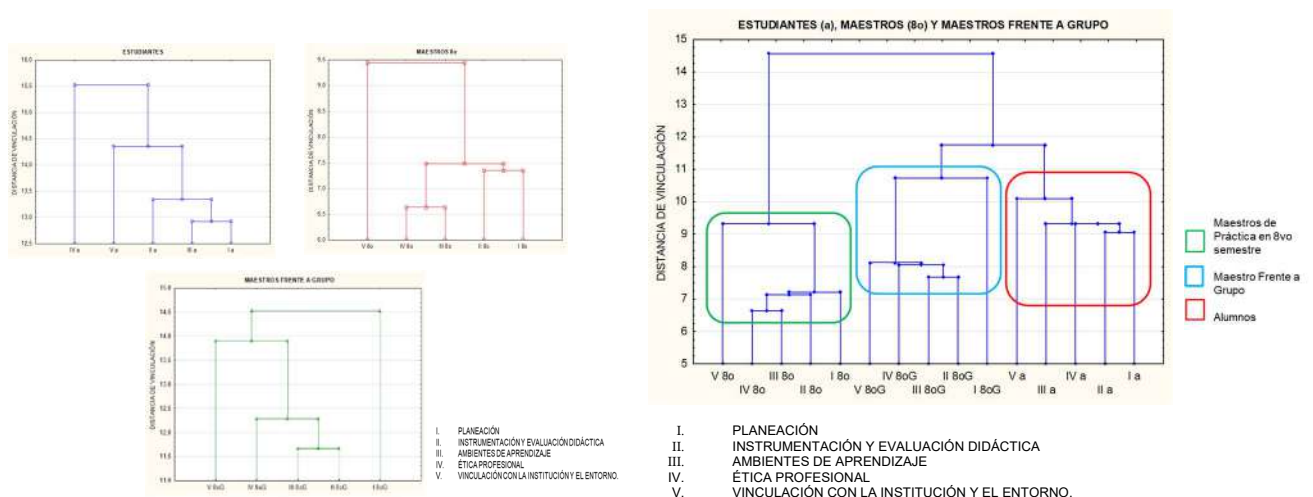
Ámbitos	Indicadores	Descriptor						Observaciones
		5	4	3	2	1	NA	
Planeación	Elabora carpeta pedagógica que incluye: oficio de presentación, lista de asistencia, diarios y planeación didáctica.							
	Diseña planificación que contiene: situaciones y secuencias didácticas.							
	Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas para el diseño de situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.							
	Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos y realiza los ajustes pertinentes a la planeación.							
	Diseña estrategias de aprendizaje e incluye las tecnologías de información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos y los recursos con lo que se cuenta.							
Instrumentación y Evaluación Didáctica	Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.							
	Aplica metodologías y pruebas para el aprendizaje significativo de los diferentes campos formativos.							
	Emplea los recursos, materiales y medios didácticos idóneos, para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados.							
	Utiliza estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, promoviendo un clima de confianza que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.							
	Emplea la evaluación como herramienta para intervenir en los diferentes momentos de la práctica docente							
Ambientes de Aprendizaje	Establece comunicación eficiente según las características del grupo escolar que atiende.							
	Favorece la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.							
	Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.							
	Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación							
Ética Profesional	Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo a los principios derivados de las leyes y normas educativas, con los valores propios de la profesión docente.							
	Manifiesta actitudes de respeto, trabajo, colaboración y disposición ante diversas situaciones, tanto dentro del aula como en la institución.							
Vinculación con la Institución y el Entorno	Participa de manera colaborativa y solidaria con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.							
<b>Comentarios y Sugerencias</b>								

## Montaje del Instrumento en plataforma Google Forms

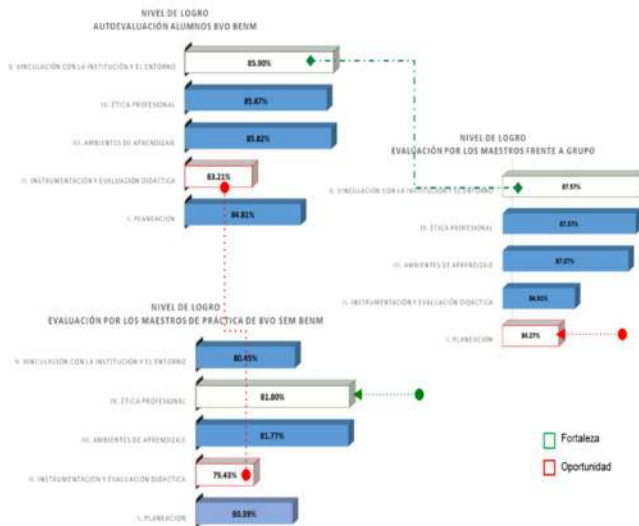


## Nivel de Logro de Competencias en los Docentes en Formación Inicial

Los resultados obtenidos para la **Benemérita Escuela Nacional de Maestros** son los siguientes: En el análisis clúster correspondiente a estas tres visiones y se observa que en la autoevaluación de los alumnos la dimensión ética profesional es la más alejada pero existe mayor fortaleza entre la planeación y los ambientes de aprendizaje, caso contrario el tutor y asesor denotan como área de oportunidad la vinculación con la institución y éstos consideran a la ética profesional muy vinculada con los ambientes de aprendizaje.



Se puede ver que hay una mayor cercanía entre los maestros titulares de las escuelas primarias con los alumnos en relación con los maestros asesores de la BENM, dicha observación se destaca por casi cinco unidades dentro del agrupamiento general como se muestra en el dendograma siguiente.



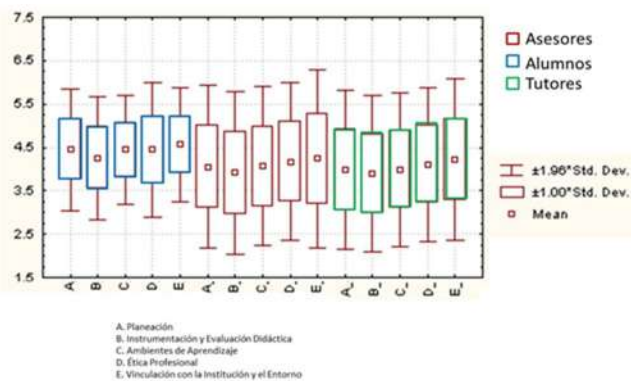
En la tabla de Hallazgos de la aplicación final derivada de los gráficos de barras encontramos de forma puntual el área de mayor nivel de desempeño, así como los ámbitos que deben ser fortalecidos en todos los trayectos formativos de la Licenciatura en Educación Primaria, en busca de lograr la concreción del perfil de egreso de los docentes en formación inicial.

Área de Mayor Desempeño BENM	Área de Oportunidad BENM
<p>Para los alumnos y Maestros Frente a Grupo en escuela de Práctica.</p> <p>Vinculación con la institución y el entorno:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Participa de manera colaborativa y solidaria con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</li> </ol> <p>Para los maestros de 8vo semestre de la BENM</p> <p>Ética Profesional:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo a los principios derivados de las leyes y normas educativas, con los valores propios de la profesión docente.</li> <li>Manifiesta actitudes de respeto, trabajo, colaboración y disposición ante diversas situaciones, tanto dentro del aula como en la institución.</li> </ol> <p>Para los alumnos, Maestros de 8vo semestre y Maestros frente a grupo en escuelas de práctica:</p> <p>Ambientes de Aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Establece comunicación eficiente según las características del grupo escolar que atiende.</li> <li>Favorece la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.</li> <li>Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.</li> <li>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación</li> </ol>	<p>Para los Alumnos y Maestro de Práctica en 8vo semestre</p> <p>Instrumentación y Evaluación Didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.</li> <li>Aplica metodologías y pruebas para el aprendizaje significativo de los diferentes campos formativo.</li> <li>Emplea los recursos, materiales y medios didácticos idóneos, para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperado.</li> <li>Utiliza estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, promoviendo un clima de confianza que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.</li> <li>Emplea la evaluación como herramienta para intervenir en los diferentes momentos de la práctica docente.</li> </ol> <p>Para los maestros frente a grupo en las escuelas primarias se refieren al ámbito de:</p> <p>Planeación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Presenta carpeta pedagógica que incluye: oficio de presentación, lista de asistencia, diarios y planeación didáctica.</li> <li>Muestra la planificación que presenta contiene: situaciones y secuencias didácticas.</li> <li>Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas para el diseño de situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.</li> <li>Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos y realiza los ajustes pertinentes a la planeación.</li> <li>Diseña estrategias de aprendizaje e incluye las tecnologías de información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos y los recursos con los que se cuenta.</li> </ol>



La mayor parte de los resultados obtenidos sobre el nivel de logro en las tres miradas: Alumnos, Maestros Frente a Grupo y Maestros de Práctica de 8vo semestre en la BENM, se manifiestan en un **Nivel Destacado**.

Los resultados obtenidos para la **Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños** son los siguientes: Se observa que los valores se encuentran de manera general entre 3 (autónomos) y 4 (destacados) en cuanto a los descriptores del instrumento, por lo que en la gráfica de cajas es posible observar tal comportamiento con los alumnos al considerarse ellos en destacados, en cambio los asesores consideran a sus alumnos

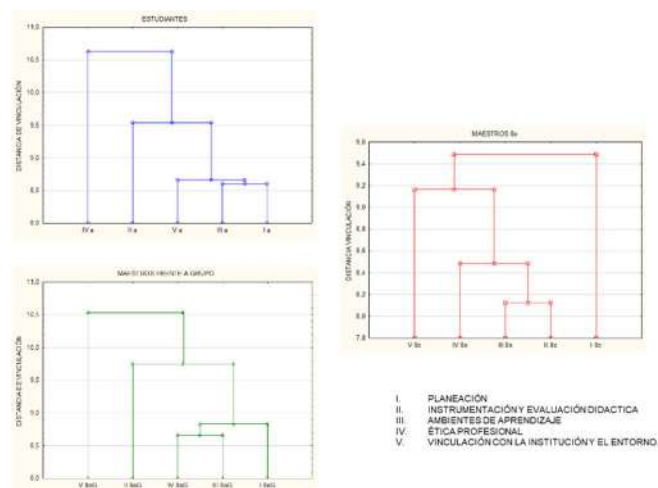


como se indicó anteriormente entre 3 y 4 pero con valor bajo en la Instrumentación y Evaluación Didáctica. Empero los maestros titulares o tutores en las escuelas de práctica están en valores de 3.88 en la misma competencia.

En lo relativo al análisis multivariado de asociación utilizando el método de Clúster se obtuvieron las siguientes gráficas para los alumnos asesorados, maestros asesores y maestros titulares o tutores en las escuelas de trabajo docente.

Lo que se puede observar en el gráfico clúster de las alumnas es la distancia marcada entre la planeación, los ambientes de aprendizaje y la vinculación con la institución, situación contaría ocurre con la ética profesional al ser el valor más alejado y del cual los alumnos se consideran débiles.

En el caso de los maestros asesores de la ENMJN el valor más alejado según su percepción es la planeación como área de oportunidad y donde ven fortalezas es en la instrumentación y evaluación didáctica con los ambientes de aprendizaje. Si en cambio los tutores consideran de manera generalizada que las alumnas de la ENMJN están deficientes de manera coincidente con los asesores en la Vinculación con la

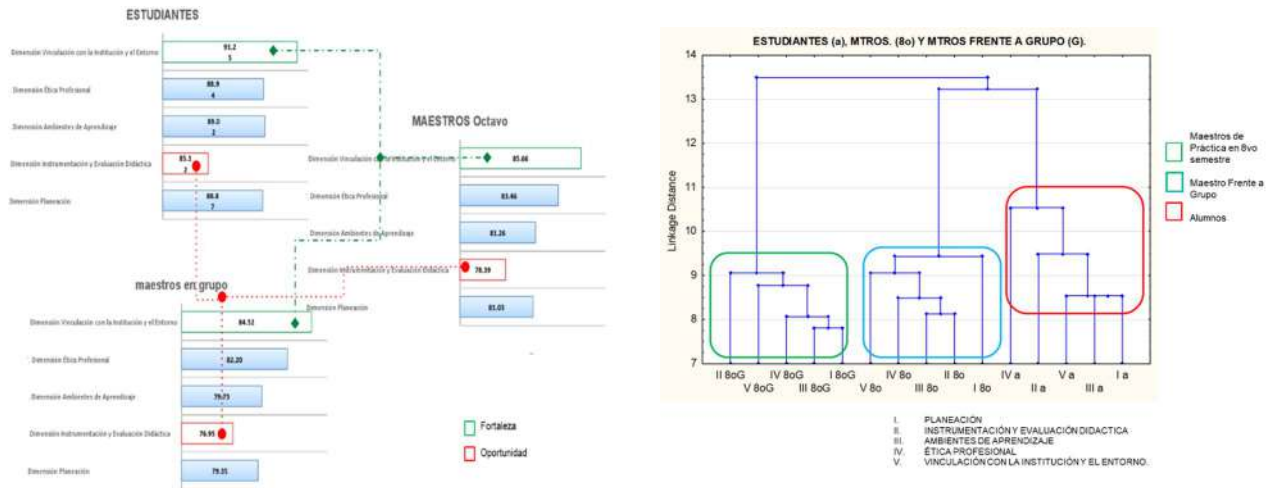


están deficientes de manera coincidente con los asesores en la Vinculación con la



institución y su entorno, éstos mismos suponen que las fortalezas son ética profesional y los ambientes de aprendizaje.

Se procedió a realizar un clúster que englobara a los tres actores del proceso de trabajo docente en cuarto grado de la ENMJJN y se obtuvo el siguiente dendrograma y lo que se puede observar es la cercanía entre los asesores y las alumnas.



Según el análisis de resultados la dimensión que se refiere a la planeación debe fortalecerse para que no se convierta en un área de oportunidad por lo tanto debe atenderse lo siguiente:

Área de Mayor Desempeño ENMJJN	Área de Oportunidad ENMJJN
<p>Que las estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenten su carpeta pedagógica con oficios de presentación, planeación didáctica, listas de asistencia y diario.</li> <li>Realicen diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas para el diseño de situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y programas educativos videntes.</li> <li>Elaboren proyectos que articulen diversos campos disciplinares</li> <li>Diseñen estrategias de aprendizaje que incluya tecnologías de información de acuerdo con el nivel de los alumnos.</li> </ul>	<p>Para la ENMJJN la mayor área de oportunidad según las estudiantes, maestros de 8º semestre y educadoras es la instrumentación y evaluación didáctica, esto quiere decir que las competencias que deben favorecerse de manera permanente durante la formación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.</li> <li>Aplicar metodologías y pruebas para el aprendizaje significativo de los diferentes campos formativos</li> <li>Emplear los recursos materiales y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados.</li> <li>Utilizar estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, promoviendo un clima de confianza que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores</li> <li>Emplear la evaluación como herramienta para intervenir en los diferentes momentos de la práctica docente</li> </ul>

## Referencias

- C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook (1980). *Métodos De Investigación en las Relaciones Sociales*. Ediciones Rialp, Madrid.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3°, Última reforma DOF 29 de enero de 2016, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> Recuperado el 17 de abril de 2017
- Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilth. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 2-19., [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&Ing=es&tIng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&Ing=es&tIng=es) Recuperado el 17 de abril de 2017
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Recuperado el 17 de abril de 2017
- Hernández Sampieri (2010) *Metodología de la Investigación*, 5ta edición Mc Graw Hill, México.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- Kalton, Graham y Steven Heeringa (2003). *Leslie Kish: Papeles Selectos*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Canadá Kenneth M. Zeichner (2012). *El maestro como profesional reflexivo*. John Dewey, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado. <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- Leslie Kish (1995). *Diseño Estadístico para la Investigación (En Papel)*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, DOF: 11/09/2013, <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- López Carrasco, Miguel Ángel (2007), *Guía básica para la elaboración de rúbricas*, Universidad Iberoamericana Puebla. <https://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas>. Recuperado el 19 de abril de 2017

- López García, Juan Carlos (2014). Cómo construir Rúbricas o Matrices de Valoración. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoracion>. Recuperado el 19 de abril de 2017
- Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). Los grandes problemas de México. VII. Educación (pp. 89-124). México: El Colegio de México. [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico\\_FMR-EB%20COLMEX.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf) Recuperado el 18 de abril de 2017
- Masmitjà Josep Alsina, Irurita Ana Argila, Aróztegui Trenchs Montserrat, F. Javier, Arroyo Cañada, Badia Miró Marc, Carreras Marín Anna, Colomer Busquets Miquel, Gracenea Zugarramurdi Mercè, Halbaut Bellowa Lyda, Juárez Vives Pere, Llorente Galera Francisco, Marzo Ruiz Lourdes, Mato Ferré Mònica, Pastor Durán Xavier, Peiró Martínez Francisca, Sabariego Puig Marta, Vila Merino Barbara (2013) Cuadernos de docencia universitaria 26, Rúbricas para la evaluación de competencias, Edit. Octaedro, Barcelona <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf> Recuperado el 19 de abril de 2017
- SEP (2012). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios) Recuperado el 17 de abril de 2017
- SEP (2012). Plan de Estudios El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf) Recuperado el 19 de abril de 2017
- DGESPE (2012). Plan de Estudios 2012. Práctica Profesional. Licenciatura en Educación Primaria, Séptimo y Octavo Semestres.

# AUTOFORMACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS FORMADORES EN LA ESCUELA NORMAL. ESTUDIO EN CASO

Luis José González Varela  
varelauaem@yahoo.com.mx  
Citlali Romero Villagómez  
romerovillagomez@yahoo.com.mx  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México.

## RESUMEN

Tomar en cuenta las representaciones, valoraciones y expectativas de los formadores de docentes respecto a sus propias necesidades de formación, pudiera ser sustantivo para reorientar los programas de formación permanente, pues acercándose al pensamiento de estos, tenemos la posibilidad de reflexionar más allá del ámbito de la formación de adultos en el mundo del trabajo, derivado de la cultura neoliberal, que exigen a este colectivo una competitividad extrema y una obsesión por la eficiencia. En este trabajo, presentamos los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales de formadores de docentes en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Nos centramos en la propuesta teórica de Moscovici (1961) y su concepto de representaciones sociales, así como algunos autores que han continuado teorizando sobre ello, particularmente la aproximación estructural de Abric (2004). Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 formadores de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante de Strauss y Corbin (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las representaciones a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas.

## Palabras clave

Autoformación, representaciones sociales, formadores de docentes.

## Planteamiento del problema

En la mayoría de los países en América Latina, entre ellos México, se está implementando un modelo de desarrollo económico y social que supone una mayor cantidad de conocimientos, al igual que un mayor nivel de formación en cada individuo. Pensamos que requiere una perspectiva de formación más allá de un modelo individualista, que se basa en una lógica de conocimientos e instituciones; por uno que recupere una visión más social y global de los procesos laborales y de la vida, con una lógica que pudiera estar apoyada en los modos de acción que tienen lugar en el mundo de la vida y en el mundo laboral. Se trata de tener en cuenta que las relaciones de formación, tanto las que tienen por objeto una acción en lo profesional como las actividades personales, se vinculan unas con otras.

Estas ideas contrastan con la realidad, donde las políticas de algunos gobiernos latinoamericanos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, a su vez, la participación de los formadores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia, la formación docente sigue siendo una imposición desde arriba antes que un espacio donde participen los propios formadores como protagonistas de su plan de formación. Así, el proceso de formación queda regulado por los Estados, que parece imponerse sobre la autonomía de los formadores de docentes (FD).<sup>1</sup>

En este contexto, aparece otra vía de formación con un enfoque centrado en el desarrollo de procedimientos y métodos que permitan a los FD alcanzar un aprendizaje autónomo, sin que ello signifique en solitario, sino como sujeto de una colectividad, es decir, a través de procesos autoformativos. Desde esta óptica, el estudio de los procesos de formación de los FD se convierte en tema de interés, y los aspectos sociales y culturales en la formación de estos cobran importancia para comprender el sentido que tiene para este colectivo la autoformación como vía para su formación.

Si aceptamos que el FD juega un papel clave en las políticas de reforma educativa para hacer frente a las transformaciones de esta sociedad postmoderna; entonces, consideramos pertinente aproximarnos a las representaciones sociales (RS) en torno a la autoformación de un colectivo docente que labora en una escuela Normal del estado de Morelos, México. De tal modo, que nos permita identificar cuál es la estructura y el contenido que articulan dichas representaciones (Abric, 2004), y cómo se relacionan con el dispositivo institucional.

## Marco teórico

Para la construcción de los referentes teóricos y conceptuales, resultó de mucha utilidad las recomendaciones que Zemelman (1987) propone para articular los conceptos ordenadores que sirvan de *andamiaje teórico* para determinar las posibles relaciones entre las diferentes dimensiones de la realidad de los actores; pues estos, relacionan de manera inclusiva a todos los conceptos correspondientes a una misma dimensión. De este modo, los conceptos seleccionados se construyen a partir de las obras de Gilles Ferry (1990), Bernard Honoré (1992) y Teresa Yurén (1999) para la dimensión del término formación.

En cuanto a la dimensión del término autoformación, usamos las obras de Gaston Pineau (1989), Philippe Carré (1997), Joffre Dumazedier (2002), Brigitte Albero (1999) y

Nicole Tremblay (2003). Así como las propuestas de aprendizaje autodirigido de, Allen Tough (1967), Ralph Brockett y Roger Hiemstra (1993). Además, las obras de Paulo Freire (1997), Cornelius Castoriadis (1997) para el término autonomía.

Para la propuesta teórica nos valemos de la obra de Serge Moscovici (1961) y su concepto de representaciones sociales, así como algunos autores que han continuado teorizando sobre ello: Denise Jodelet (1985), Robert Farr (1985), Willem Doise (1991), y particularmente, desde la aproximación estructural de Jean-Claude Abric (2004).

## Metodología

En esta investigación se planteó como objetivo general, aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional. Los datos fueron obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 6 FD de una escuela Normal del estado de Morelos, México. El tratamiento de esos datos recopilados y posterior análisis estuvo centrado en la teoría fundada de la comparación constante a la manera de Strauss y Corbin (2002). Este método, nos permitió identificar el núcleo central de las RS a partir de las diversas categorías emergentes y la conexión entre ellas, lo cual ayudó a determinar cuáles son y cómo se estructuran las RS de la autoformación que han construido los FD que participaron.

Asimismo, inferimos la forma en que estas representaciones están condicionadas por el dispositivo institucional y finalmente, la manera en que el dispositivo institucional favorece, o en su caso, obstaculiza la autonomía del FD.

## Desarrollo y discusión

De acuerdo con Dey (en Álvarez-Gayou, 2012) consideramos conveniente la utilización del término *categorización* para describir este procedimiento en lugar del término *codificación*<sup>2</sup>. Realizada esta distinción, el proceso empezó con el desarrollo de la *conceptualización*; esto significa en términos de Strauss y Corbin (2002), la representación abstracta de un evento, objeto o acción-interacción que se identifican como significativos en los datos, de modo que los conceptos permiten agrupar acontecimientos, sucesos u objetos que poseen características similares bajo una etiqueta que los clasifica por aspectos comunes.

Una vez obtenidos los conceptos, procedimos a elaborar categorías, estas fueron constituidas a partir de identificar qué conceptos pueden ser agrupados bajo términos explicativo más abstractos; este proceso tuvo la relevancia en la reducción del número de unidades de análisis, lo que nos permitió reconocer y recontextualizar los datos, dándonos una lectura renovada sobre ellos.

Continuando con este proceso, decidimos nombrar a cada una de las categorías con base en los significados e interpretaciones que los informantes le quisieron dar a su explicación, considerando las palabras que con más frecuencia se presentaron. Posteriormente, comenzamos a desarrollar las categorías en función de sus propiedades y dimensiones; estas fueron trabajadas en términos de Glaser y Strauss (1967), quienes sugieren que las categorías deben presentar dos elementos esenciales: 1) ser analíticas, por lo que designan entidades y no solo características; y 2) ser sensibilizadoras, es decir, proporcionar al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas. Por su parte, Strauss y Corbin (2002) comentan que las propiedades de las categorías se definen como las características generales o específicas, o los atributos que estas poseen; y las dimensiones representan la ubicación de esas propiedades en un rango dado.

Por lo que, el objetivo fue comparar entre sí los conceptos de cada categoría, con la intención de lograr identificar las propiedades y dimensiones de cada una de ellas. Durante el proceso, surgieron subcategorías, dando mayor especificidad a las categorías, ya que proporcionaron información tal como: cuándo, dónde, por qué, y cómo fue posible que ocurriera el fenómeno estudiado. Para Strauss y Corbin, las subcategorías también poseen propiedades y dimensiones, y tienen la función de especificar con detalle los fenómenos, así como determinar con mayor amplitud sus características y propiedades, logrando con ello, diferenciar las categorías. La importancia de esta fase radica en que permite identificar los principales componentes representacionales de los FD entrevistados en relación a la autoformación.

En suma, en esta fase hemos colocando 92 etiquetas a cada uno de los incidentes o hechos que identificamos como relevantes, expresando los conceptos de cada uno de ellos, posteriormente englobamos en 6 categorías estos conceptos con 11 dimensiones y sus respectivas propiedades. A partir del proceso de integrar las categorías que emergieron, estas se ubicaron en torno a una categoría central, la cual quedó identificada en la categoría: ***Adopción de intereses laborales.***



Desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002), la matriz condicional/consecuencial se define como un instrumento analítico que permite identificar las relaciones micro y macro de las condiciones/consecuencias y su relación con los procesos. Cabe señalar que la matriz condicional/consecuencial se propone como una guía donde cada investigador podrá crear, modificar o añadir tantas áreas como la investigación lo requiera, así como nombrar las categorías con base a las necesidades del estudio que se está realizando. Así, la matriz se puede maximizar tomando cada área representada en su forma más abstracta, para ello, las fuentes de condiciones/consecuencias que se incluyan en cada área, surgen durante el proceso de investigación, y están al alcance del fenómeno estudiado.

Integrada la categoría central con las categorías emergentes y sus dimensiones, no solo quedan definidos los contenidos, sino también la organización de estos, alrededor de la categoría central. Lo que nos ha permitido identificar una fuerte presencia de interacciones signadas por la centralidad de la representación, que da sentido y valor a los elementos constitutivos de la misma representación. Se puede decir entonces, que el objeto de representación queda definido en el núcleo central por la categoría *<adopción de intereses laborales>*, que encuentra su significación, por una parte, en la *incertidumbre laboral*, donde se mezclan nuevas formas de cultura laboral que viven los entrevistados a partir de las modificaciones que se vienen dando en el mundo del trabajo.

Por otra parte, en la *significatividad en el trabajo* vinculada con el capitalismo financiero, no solo en el ámbito económico, sino como ideología que esta transformado subjetividades en la manera de construir vínculos y pertenencia social, incluso, podemos agregar a partir de las RS de estos entrevistados, significaciones que disminuyen la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que otorgan un sentido trascendente como la autonomía. En sentido opuesto, en significaciones que aumentan la posibilidad de vincular el trabajo con valores de carácter meramente instrumental, como el sueldo y la permanencia en el trabajo.

Los elementos, la *incertidumbre laboral* y la *significatividad en el trabajo* se convierten en las condiciones que explican la centralidad del núcleo de las RS sobre autoformación, y al mismo tiempo, nos ha permitido identificar conductas, valoraciones y expectativas que pudieran estar orientando las acciones de estos entrevistados para afrontar sus propias subjetividades a las nuevas condiciones de trabajo. Constreñidas por el endurecimiento



de los requisitos de permanencia, precarización de la relación laboral, pero fundamentalmente en la idea de lo *esperado* frente a una situación de *desventaja*.

Esta significación global de la representación encuentra su *anclaje*<sup>3</sup> en las dimensiones: <*necesidades polarizadas*>, <*capacidad flexible*> y <*servicio de consumo*>, elementos que parecen aclarar y justificar esta significación; sin embargo, reconocemos que el anclaje de la RS del FD en relación con la autoformación no es el objetivo de este estudio, y que para ello, se requiere de otro tipo de trabajo más a profundidad o desde otro enfoque dada la naturaleza compleja del término; esta investigación llega hasta un punto previo en busca de pistas de marcos ideológicamente constituidos que integran la representación y sus funciones (Jodelet, 1985).

La representación muestra una tendencia a *naturalizar* la autoformación como la actualización de conocimientos y técnicas, la cual refuerza prácticas heteroestructuradas, especialmente en relación con la transmisión de conocimientos, a la vez que limita la posibilidad de transitar de la heteronomía a la autonomía. De este modo, se pudieran estar generando conductas, acciones y posicionamientos que se dirigen a pensar y comprender a la autoformación como la vía para dar respuesta a la situación de *desventaja* frente a las nuevas demandas laborales, así como en la solución para asegurar la continuidad laboral.

La significación del núcleo central, a su vez orienta y organiza el conjunto de elementos constitutivos (elementos periféricos) de manera jerárquica (Abric, 2004). No obstante, estos son más individualizados, permitiendo una diferenciación en función de las experiencias cotidianas, otorgando así significaciones particulares a las RS de estos entrevistados, que se vinculan con las dimensiones: <*motivaciones para hacer y ser*>, <*valoración de la comunicación entre pares*>, <*expectativas de aprendizaje entre pares*> y <*cambios en el ser y hacer*>.

Contrastando las variaciones dentro de cada una de estas dimensiones, encontramos significados que muestran orientaciones, conductas, y acciones distintas que permiten aceptar una cierta heterogeneidad de contenido y comportamiento en el sistema representacional. Estas *modulaciones* personales, inferimos están asociadas con historias de decisiones individuales y preocupaciones particulares que pudieran estar variando según inserciones sociales, así como experiencias vividas de ciertos entrevistados por contextos específicos en los que han transitado.

Nos referimos, específicamente a distintas concepciones de autonomía que dan estos entrevistados, asociadas al desarrollo profesional y personal. Por un lado, concepciones relacionadas con decisiones individuales para satisfacer necesidades <reales> a partir de intereses de tipo profesional. Por otro lado, concepciones para satisfacer necesidades del <proyecto de vida> a partir de intereses personales.

Teniendo en cuenta esta divergencia interindividual como esencial, y ligada a la centralidad de la representación, permite identificar dos tipos de significados que la autoformación adquiere en estos entrevistados, que revelan diferentes modos de acercamiento y reproducción de ella. Por un lado, se vincula con el dispositivo institucional como medio de movilidad salarial, y que revela conductas arraigadas e internalizadas como la <valoración del modelo de transmisión> y <motivación para hacer> casi de manera normativa. Por otra parte, con la vida personal como medio de autorregulación de los pensamientos y las conductas, que se canalizan en expectativas de compromiso social para transitar gradualmente hacia la autonomía, pero que se ve borrada por las fuerzas instrumentales del dispositivo institucional.

## Resultados y conclusiones

El análisis de los datos permitió aproximarnos a las RS de los FD en torno a la autoformación y su relación con el dispositivo institucional, identificando los contenidos y la organización de estos, alrededor del núcleo central. En lo que refiere a las RS que prevalecen sobre autoformación a partir de su propia experiencia formativa, identificamos elementos en el núcleo central que permiten señalar que las RS se estructuran y dan un significado a la autoformación en torno a enfoques laborales derivados de las modificaciones en el mundo del trabajo.

En cuanto a los elementos periféricos encontramos contenidos asociados a características individuales y al contexto cotidiano, otorgando significaciones particulares que muestran divergencias interindividuales que orientan conductas y acciones distintas que dan heterogeneidad al sistema representacional. Por un lado, buscan satisfacer necesidades relacionadas con el ámbito profesional; actualizando los conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas. Por otro, orientadas a satisfacer necesidades relacionadas con la autorregulación de los pensamientos y las conductas.

Desde la aproximación estructural, empleada en este trabajo, el estudio de las RS sugiere, tener en cuenta las diferencias interindividuales, pero también descubrir si esas

diferencias son esenciales, relativas a su significación profunda y central, o si manifiestan aprehensiones del mundo diferentes, pero que no se refieren a lo esencial. Desde este planteamiento teórico, distinguimos dos RS distintas de la autoformación. El análisis de las dimensiones y sus propiedades, como de las significaciones, demuestran que esas dos RS difieren del punto de vista de sus contenidos. Esas diferencias están siendo traducidas a nivel de valoraciones, expectativas e intereses como guía para la acción. Por un lado, la autoformación como proceso de desarrollo individual centrado en la actualización de conocimientos y técnicas mediante prácticas heteroestructuradas para enfrentar las transformaciones del mundo laboral. La cual está condicionada a los intereses institucionales y en la mejora salarial. Con lo cual se infiere, que las implicaciones de esta significación orientan la autoformación a concebirla desde la exterioridad, y al mismo tiempo, separar lo profesional de lo personal.

Por otro lado, la autoformación como proceso de desarrollo social centrado en transformaciones personales como medio de autorregulación de pensamientos y conductas que se canalizan en expectativas de compromiso social. Con lo cual, inferimos que las implicaciones de esta significación otorgan un sentido y valor a la autoformación desde la interioridad, al pensarla como un proceso vinculado con su capacidad y voluntad sobre sí mismo, responsabilizándose de los momentos subjetivos y objetivos para modificar y tomar el control de su propio proyecto de vida.

Sin embargo, en ambas significaciones, el dispositivo institucional juega un papel fundamental como condicionante de las conductas, valoraciones y expectativas de estos formadores entrevistados, que guían el sentido de estas representaciones. Estas condiciones que impone el dispositivo institucional, hacen visible, por un lado, el objetivo de movilizar subjetividades en un entorno cambiante y competitivo en donde no está garantizada la permanencia en el empleo, utilizando para ello, contratos pagados por honorarios y por tiempo o por hora determinada, amenaza permanente de términos unilaterales de contratos, descansos sin goce de sueldo, sin derecho a la seguridad social y organizaciones sindicales. De este modo, los entrevistados se encuentran sometidos al poder de dirección, organización y disciplina del dispositivo institucional.

Además, el dispositivo institucional ejerce una presión en estos formadores entrevistados para enfrentar toda la gama de *cambios* educativos y las situaciones novedosas que van presentando las reformas, planes y programas educativos, así la institución puede recurrir entonces a la flexibilidad de estos formadores entrevistados con

una formación para la adaptabilidad. Lo que nos permite deducir que la percepción de inseguridad en la continuidad laboral y el perfil profesional que se percibe en desajuste con las demandas laborales, le atribuyen una significación específica a la autoformación. De este modo, el dispositivo institucional favorece condiciones que obstaculizan la posibilidad de vincular el trabajo con valores u objetivos que otorgan un sentido trascendente como la autonomía de estos entrevistados; dicho de otro modo, favorece condiciones que aumentan la posibilidad de vincular el trabajo con valores de carácter meramente instrumental, como el sueldo y la permanencia en el trabajo.

Así pues, las condicionantes que impone el dispositivo institucional refuerzan al núcleo central en su carácter económico-laboral. Esto, nos permite entender que existe una complementariedad entre los elementos periféricos y el núcleo central, lo que muestra que este último, es el que le otorga el sentido a la representación.

## Referencias

- Abric, Jean Claude (2004), *Prácticas sociales y representaciones Sociales*, México, Ediciones Coyoacán.
- Albero, Brigitte (1999), *La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía*. En V Colloquio Europeo sobre Autoformación, Barcelona.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2012), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- Brockett, Ralph y Hiemstra Roger (1993), *El aprendizaje Autodirigido en la Educación de Adultos*, Madrid, Paidós.
- Carré, Philippe (1997), *L'autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses Universitaires de France.
- Castoriadis, Cornelius (1997), *Un mundo fragmentado: Poder, política y autonomía*, Buenos Aires, Altamira.
- Doise, Willem (1985), *Las representaciones sociales. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Dumazedier, Joffre (2002), *Autoformation, pourquoi aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris.
- Farr, Robert (1985), *Las representaciones sociales. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Ferry, Gilles, (1990), *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Glaser Barney y Strauss Anselm (1967), *Discovering Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York.
- Honoré, Bernard (1992), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Jodelet, Denise (1985), *La representación social, fenómenos, concepto y teoría. Psicología social II. Pensamiento y vida social*, Barcelona, Paidós.
- Moscovici, Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Pineau, Gaston (1989), *La formation expérientielle en auto. Eco, et co-formation. Education Permanente*.

Strauss Anselm, y Corbin, Juliet (2002), Bases de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Tough, Allen (1967), The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Ontario Institutes for studies in education, Toronto.

Tremblay, Nicole (2003), L'autoformation pour apprendre autrement. Quebec: Le Presses de l'Université de Montreal.

Yurén, Teresa (1999), Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética, México, Paidós.

Zemelman, Hugo (1987), Conocimiento y sujetos sociales, México, Colegio de México.

---

1 Acotamos el término de formador de docentes, siguiendo a Marcelo y Vaillant (2001), y lo entendemos como aquellos académicos que indistintamente de su formación (universitaria o normalista), han decidido dedicarse a formar futuros docentes de educación básica, es decir, los académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación.

2 Para Dey, codificar en términos semánticos se refiere a una extensión metafórica de un significado a otro, es decir, se codifica cuando se traduce a un sistema secreto de símbolos o cuando se cuenta con lenguajes de computadora que se ingresan en códigos; también se codifica cuando se utilizan "contracciones" para representar otras palabras más complejas. De esta manera, los códigos no tienen mayor significado, a menos que se cuente con el documento de tales códigos y sus significados; sin embargo, esto hace que el concepto adquiera una connotación mecánica y poco flexible, a la vez carente de una riqueza de significados. Así, preferimos para el análisis de nuestro trabajo el término categorización, ya que este describe un proceso que abre la puerta a una riqueza interpretativa.

3 Para que una RS se produzca, es necesario considerar la dimensión de lo cotidiano. Ya que es allí donde se manifiestan los eventos que posteriormente van a convertirse en la representación de algo o de alguien (Mora, 2002). En tal sentido, el anclaje de una RS implica una integración de la novedad, en su fase cognitiva y una interpretación de la realidad, producto de cambios perceptuales que surgen del contacto con nuevas realidades (Moscovici, 1974).

# FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

## TAREA PENDIENTE

Elizabeth Muñoz Rodríguez  
lizmunozrdz@gmail.com,  
Melba Bringas Hidalgo  
melbringashidalgo@yahoo.com.mx  
Nayeli Cossío Vázquez  
naya23emi@gmail.com  
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

### RESUMEN

Este trabajo se deriva de una investigación cualitativa que buscó comprender las representaciones sociales desde las cuales los docentes de educación primaria interactúan educativamente con menores que presentan discapacidad intelectual; al interior de las escuelas primarias en el marco de la educación inclusiva. El estudio de carácter interpretativo, se realizó mediante la aplicación de encuestas de frases incompletas y registros de observación que fueron analizados a partir de los tres ámbitos de las representaciones sociales, propuestos por Moscovici: la información, el campo y las actitudes docentes, así como, de los referentes teóricos de la educación inclusiva, propuestos por Booth, Ainscow, Echeíta y Puigdellívol, entre otros. Se concluye que la política educativa incluyente ha beneficiado el ingreso y permanencia de los menores con discapacidad intelectual a la escuela primaria, pero no así su participación en el aprendizaje u oportunidades sociales; debido a que el docente se vive como carente de recursos profesionales para la atención educativa de estos alumnos, lo que le conduce al “autodidactismo”; asimismo, se devela una escasa cultura colaborativa en las escuelas, pues estos menores se ven como responsabilidad directa del maestro de grupo al cargo o de los maestros de educación especial.

### Palabras clave

Discapacidad intelectual, docentes de educación primaria, representaciones sociales, educación inclusiva, barreras para la participación y aprendizaje.

### Planteamiento del problema.

Las políticas sociales y educativas actuales, promueven la inclusión de todas las personas en las diversas actividades tanto sociales como educativas, sin distingo de condición económica, cultural o personal; ello implica que las diversas instituciones habrán de dar cabida a todas las personas que a ellas se alleguen y desarrollar prácticas que den atención de calidad a todas y cada una de estas personas.

En México, desde la última década del siglo pasado, la integración educativa trastocó sustancialmente la organización de los servicios educativos encargados de ofrecer atención a las personas en condición de discapacidad y esta transformación se extiende

a nuestros días, cuando se pretende que la educación inclusiva se haga realidad en cada uno de los espacios escolares, al ofrecer una respuesta educativa de calidad, acorde a las características de todos los y las estudiantes, así como de sus contextos sociales, culturales y económicos. Como consecuencia de esta política, las escuelas de educación básica han abierto sus puertas a alumnos con diversas características y condiciones.

Ya que, la educación inclusiva propone que todos los menores en edad escolar asistan a la misma escuela, sin menoscabo de las características sociales y económicas (migración, situación de calle, condición de pobreza extrema, etnia, etc.), o personales (género, raza, déficits sensoriales, motrices o intelectuales, etc.), para que tengan igualdad de oportunidades para su participación social y aprendizaje.

En nuestro sistema educativo, ambas orientaciones: la integracionista y la inclusiva, se han asumido y han dado pie a diversas acciones, como: la modificación del Artículo 3º Constitucional, del artículo 41º de la Ley General de Educación, Acuerdo 711, así como la orientación de los planes de estudio vigente (2011) y próximo a implementarse (2018); sentando las bases legales, pedagógicas y normativas para que la educación sea inclusiva al interior de las escuelas de educación básica nacionales.

Particularmente, en cuanto a la inclusión de personas en condición de discapacidad intelectual se refiere, su presencia en las escuelas regulares ha movilizado diversos recursos, sin embargo, para los profesores de estas instituciones, el atenderles educativamente de manera pertinente, constituye un reto profesional, ya que reiteradamente, afirman carecer de herramientas que les permitan atender y cumplir satisfactoriamente dicha encomienda, pese a lo cual, asumen la tarea.

En el contexto donde se demanda una práctica inclusiva y donde los profesores se declaran en falta, es que surgió una investigación indagatoria que tuvo como propósito comprender: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca de los alumnos con discapacidad intelectual y su educación inclusiva?

## Marco teórico

La indagación de las representaciones sociales de los profesores de educación primaria en torno a la discapacidad intelectual y la educación inclusiva, partió de la comprensión de esta categoría construida por Moscovici, quien las definió como:

[...] una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.



La representación es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física o social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18).

Este conocimiento social, es llamado por Jodelet (1984), “saber de sentido común”, y si bien se expresa individualmente, no es de carácter individual, es una construcción social, que en este caso, el profesor de educación primaria construye a partir del intercambio generado dentro de un grupo claramente delimitado; al interior del grupo, el conocimiento es derivado de las experiencias personales, la información circulante en torno a un tópico específico y recuperada mediante tradiciones culturales, la educación formal y los medios de comunicación. Consecuentemente, no son producto de un proceso sistemático o continuado de formación académica.

El acercamiento a la comprensión de las representaciones sociales de los docentes, respecto a la discapacidad intelectual y la educación inclusiva, partió de la identificación de la forma en que dichos profesores han hecho inteligible una fracción de la realidad denominada: alumnos con discapacidad intelectual y educación inclusiva, dentro del grupo social de referencia que es el magisterial que atiende la educación básica, así como la explicitación de las disposiciones afectivas que subyacen a la interacción de los maestros con los sujetos en condición de discapacidad. Para tal comprensión, se recurrió a los tres ámbitos propuestos por Moscovici (1979) para la comprensión de dichos conocimientos: **a)** la información –conocimientos que posee el grupo respecto al objeto social, en este caso la discapacidad intelectual y la educación inclusiva–, **b)** el campo de la representación –organización jerarquizada del contenido de la representación propia del grupo magisterial de educación primaria– y **c)** la actitud –orientación favorable o desfavorable que manifiestan en torno a ambos tópicos señalados–.

La educación inclusiva en nuestro país y en el resto del mundo, están sustentadas en los aportes derivados de diversos encuentros internacionales promovidos por la UNESCO: Jomtien, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000; Incheon, 2015, entre otras, así como en los aportes teóricos de Echeíta, Ainscow, Blanco, Dyson y Stainback.

Los participantes en las reuniones internacionales mencionadas, reconocen el derecho a la educación de todas las personas, sin menoscabo de las condiciones de vulnerabilidad en las que pudieran encontrarse, por tal razón, asumen el compromiso de establecer

políticas locales y regionales que sienten las bases para el cabal respeto a dicho derecho, sin embargo, también reconocen que hace falta mayor precisión en la direccionalidad y compromiso gubernamental para alcanzar la metas internacionales, pues hasta la fecha pocos son los logros. (Ginebra, 2008; UNICEF, 2015)

Por su parte, los estudiosos de la educación inclusiva de diferentes países, reconocen que, si bien ésta es una categoría con diversas interpretaciones y formas de concreción, hay rasgos comunes que sustentan una oferta educativa destinada a todos y todas las menores, que garantice su ingreso, permanencia y éxito en las escuelas ordinarias (UNESCO, 2005). En acuerdo con Echeíta y Ainscow (2011), son cuatro los elementos comunes a las interpretaciones de la educación inclusiva:

- La educación inclusiva es un proceso no un estado, lo cual se traduce como búsqueda constante de mejores maneras de atender a la diversidad de alumnos congregados en un centro educativo.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia refiere a las oportunidades de aprendizaje y participación social a las cuales todo menor tiene derecho; así mismo, se espera que tal presencia se exprese en logros de aprendizaje.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. La noción de barreras es esencial en la inclusión, pues busca identificar los factores externos al menor que están limitando u obstaculizando el aprendizaje, con la intención de minimizarlos o eliminarlos.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Aunque la educación inclusiva tiene como propósito la atención educativa de calidad para todo menor, pone énfasis en la oferta de oportunidades y mayores apoyos para quienes están en los llamados grupos de riesgo: marginación, pobreza extrema, grupos étnicos, situación de calle o migración y condición de discapacidad.

En el marco de la educación inclusiva la discapacidad se conceptualiza desde un modelo social, el cual, en acuerdo con Palacios (2008), parte fundamentalmente de dos presupuestos:

[...] en primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales; no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia (p. 103-104).

Particularmente, en cuanto a discapacidad intelectual se refiere, se asume que una persona en dicha condición es

[...] caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales [...] (Luckasson y cols., 2002, en Verdugo, 2002:6).

Sin embargo, la expresión de estas limitaciones y la afectación en el desempeño social de estas personas, estarán determinadas por las oportunidades y apoyos que el entorno les ofrezca, o, por el contrario, por los obstáculos que la sociedad le imponga, estos últimos son denominados por Booth y Ainscow (2000), como barreras para la participación social y el aprendizaje (BAPS) y constituyen una categoría nodal de la educación inclusiva.

El concepto de BAPS propuesto por Booth y Ainscow (2000), cambia el foco de atención de las características personales de los alumnos hacia aquellas condiciones contextuales que, al entrar en interacción con los alumnos, limitan u obstaculizan su aprendizaje y su participación social. Existen diferentes clasificaciones de las BAPS, pero en acuerdo con SEP- DEE (2011), éstas pueden ser de tipo:

**Ideológicas:** Refieren a todas aquellas ideas que niegan o ponen en cuestión la posibilidad de lograr aprendizajes, con persona alguna. Considerar que alguien es incapaz de aprender.

**Actitudinales:** Son todas las disposiciones afectivas que limitan, excluyen u obstaculizan la participación de los menores y su interacción social: rechazo, menosprecio, discriminación, sobreprotección.

**Pedagógicas:** Son aquellas prácticas que tratan como iguales a los estudiantes, o que so pretexto de alguna condición individual, le excluyen de actividades comunes.

**De organización:** Toda rigidez en las rutinas, en las agrupaciones, actividades o materiales escolares, dan pauta a exclusión o marginación de alguno de los estudiantes.

En acuerdo con los referentes hasta aquí expuestos, los menores en condición de discapacidad intelectual al interior de las escuelas primarias, deben recibir al igual que todos, una oferta educativa que les permita participar de las experiencias de aprendizaje comunes a sus coetáneos, permanecer en las escuelas ordinarias y tener éxito educativo; todo lo cual, requiere que los docentes de los centros educativos estén en formación permanente, para actualizarse en métodos, técnicas, estrategias que les permitan ofrecer una respuesta educativa de calidad; de hecho, en acuerdo con Blanco(s.f) la integración de menores con discapacidad exige mayor preparación profesional docente, por tal motivo, es asumida como compromiso en Ginebra (2008).

La importancia de la formación docente para el logro de la educación inclusiva es ratificada por Echeíta y Ainscow (2011:39), quienes señalan la importancia de que los profesores de educación básica cuenten con la preparación necesaria para enfrentar y atender la diversidad entre sus alumnos, así como desarrollar prácticas inclusivas en colaborativo con el colectivo docente de los centros educativos.

## Metodología

El abordaje de las representaciones sociales ha sido señalado por Abric (1994) como un amplio abanico, o un marco multi-metodológico, que es congruente con la investigación cualitativa, por lo que se elaboró un instrumento con frases incompletas que diera pauta a la expresión libre de 57 profesores de educación primaria, pertenecientes a la zona escolar P085, de educación primaria, localizada en el municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Estos profesores, constituyen la tercera parte del total de los integrantes de dicha zona escolar, y tienen características diversas en cuanto a años de servicio, formación profesional y experiencia educativa con menores que presentan discapacidad intelectual.

La información generada a través de las frases incompletas y los registros de observación, fue procesada para generar datos susceptibles de analizarse e interpretarse, a la luz de los referentes teóricos que explican la discapacidad intelectual y la educación inclusiva. En el caso del presente trabajo, consideramos oportuno abordar los tres aspectos que propone el mismo Moscovici (1979) para dar cuenta de las Representaciones Sociales: Información, campo (o marco) \* de la representación y actitud.

## Desarrollo y Discusión

En acuerdo con Echeíta y Ainscow (2011), la educación inclusiva requiere de políticas, conceptos, prácticas, así como estructuras y sistemas, que al interactuar dinámicamente permitirán el proceso de ingreso, permanencia y éxito de todos los alumnos a las escuelas. En nuestro país, desde 1994 existen políticas que sustentaron la integración escolar y actualmente se han generado o modificado diversos documentos que norman la educación básica, sin embargo, se ha dado poca importancia a la construcción sistemática de conceptos congruentes con la mirada inclusiva de la educación, especialmente, la formación permanente de los docentes de educación primaria, quienes son los encargados de concretar las prácticas escolares que incluyan a los menores en condición de discapacidad, poco se ha atendido.

La información que los maestros participantes manejan en torno a la discapacidad intelectual y la educación inclusiva, da cuenta de la omisión en cuanto a la construcción de conceptos y prácticas acordes con la educación inclusiva, ya que los profesores encuestados afirman que la discapacidad es atribuible a las características genéticas, neurológicas o cognitivas de los menores, lo cual, es congruente con Modelos de atención anteriores al inclusivo (García, et al, 2000) y constituye una barrera de carácter ideológica, pues no se reconoce la responsabilidad escolar en cuanto a oferta de oportunidades y apoyos se refiere. Esta conceptualización de las personas con discapacidad, impide a los maestros distanciarse de las explicaciones del fracaso escolar a partir de las características personales y familiares de los alumnos para transitar al análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje, percepción que se ratifica en las afirmaciones reiteradas en torno a las limitaciones en el desempeño, así como problemas de aceptación y adaptación social que explican como consecuencia de la condición personal del menor.

Por otra parte, en cuanto a educación inclusiva se refiere, aunque los profesores reconocen que las personas con discapacidad intelectual requieren mayores apoyos para su participación y aprendizaje, consideran que es tarea de personas especiales y centros educativos especiales el proveerlo, consecuentemente, no deberían asistir a la escuela ordinaria, de lo cual se infiere que los docentes consideran estar asumiendo una tarea que no les corresponde, lo cual puede constituirse en una barrera de tipo actitudinal.

Los docentes encuestados refieren haber obtenido la información que poseen en torno a la discapacidad y educación inclusiva a partir de la formación inicial y al “autodidactismo” basado en el uso de medios electrónicos.

En cuanto al campo de las representaciones sociales de los docentes respecto a la discapacidad intelectual y la educación inclusiva, los profesores consideran que los estudiantes en dicha condición nunca tienen igual desempeño que sus compañeros, lo cual determina su rechazo, exclusión y marginación del grupo de iguales, y aunque saben que el currículo es susceptible de adecuarse a las características contextuales y grupales, mediante adecuaciones curriculares; los profesores declaran hacer planificaciones en donde consideran a los alumnos “por igual”; esta aparente contradicción permite identificar la manera en que los profesores han ido incorporando discursos congruentes con la educación inclusiva que se promueve, pero como colectivo docente, esperan el “máximo desempeño de todos sus alumnos” y ofrecen un trato igualitario, sin atender a las diferentes necesidades de éstos.

Durante las observaciones realizadas en las aulas escolares donde están inscritos menores en condición de discapacidad, se hizo patente la asignación de tareas diferentes o ajenas al resto del grupo, en espacios separados del grupo, que poco o nada tienen que ver con el currículo que les corresponde, lo cual implica una barrera pedagógica y organizacional para su participación y aprendizaje.

Por otra parte, la mayoría de los profesores (43 de 57) señalan que la presencia de un alumno en condición de discapacidad intelectual les hace experimentar insuficiencia en la preparación profesional para atenderles educativamente, lo cual enfrenta al docente con la necesidad de prepararse más. Este dato es significativo, pues los profesores encuestados sólo reconocen y asumen la responsabilidad educativa de estos menores, si les son asignados como alumnos, lo cual remite a una escasa cultura de colaboración y corresponsabilidad del colectivo docente de las escuelas primarias, ante la atención educativa de las personas con discapacidad.

Por otra parte, las actitudes que los profesores muestran ante los alumnos en condición de discapacidad intelectual y la educación inclusiva, si bien expresa respeto y reconocimiento de las posibilidades de desarrollo que tienen, también dan cuenta que en los centros educativos no se ha promovido la aceptación, inclusión y participación de estos alumnos, pues los profesores afirman que estos alumnos requieren ser “integrados y aceptados”, ya que las recurrentes dificultades que enfrentan, provoca su marginación y rechazo, lo cual impone barreras de carácter actitudinal a estos menores.

Aunque los profesores señalan que todos los niños con discapacidad intelectual deben tener un trato igualitario, pero con la atención y apoyos adecuados, sugieren que ambos se ofrezcan en centros educativos especiales, pues la presencia de estos menores en las aulas ordinarias, generan angustia, preocupación y sentimiento de falta de capacidad profesional.

## Resultados y Conclusiones

La investigación da cuenta de que si bien, se ha avanzado en la promoción del acceso y permanencia de los alumnos en condición de discapacidad intelectual a las escuelas; infortunadamente esto no se expresa en la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación social, que conduzcan al éxito escolar de estos menores, debido a que los docentes de escuela regular, perciben a estos alumnos y sus necesidades, como resultado de la condición intrínseca al sujeto “especial” que debe ser atendidos por especialistas.

Los docentes en servicio se viven carentes de referentes profesionales que les permitan trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad intelectual y sólo recurren al “autodidactismo” si les es asignado uno de estos estudiantes como alumno. Ello implica que es necesario incluir en la formación inicial docente, mayores referentes y experiencias orientados al trabajo colaborativo; pero también, crear sistemas de formación continua que permitan a todo el profesorado en servicio desarrollar los conceptos y prácticas necesarias para la educación inclusiva, entre las cuales merecerá especial atención aquéllas relacionadas con el trabajo colaborativo, en el cual la atención educativa de los menores con discapacidad sean corresponsabilidad de todo el colectivo docente adscrito al centro escolar; en virtud de que, las representaciones sociales puestas de manifiesto, poco dan cuenta de la interacción profesional de los docentes entre sí o con otros profesionistas.

En acuerdo con esta situación, se hace necesario promover un proceso de formación docente permanente que permita a los profesores atender educativamente de manera pertinente a todos y cada uno de los alumnos del centro educativo, pues todos los alumnos son responsabilidad de todo el profesorado.

Si bien, las políticas educativas vigentes han comprometido la atención de las personas con discapacidad en las escuelas de educación regular, por parte de los docentes, quienes acatan las disposiciones oficiales y pretenden atender a los principios que orientan los planes y programas; los decretos no trastocan necesariamente las formas de representar a los sujetos con discapacidad por parte de los profesores, lo que conlleva que cada uno de ellos, intente acatar las disposiciones oficiales, desde la propia representación que tiene de dichos sujetos, lo que determina las actitudes, prácticas que en ocasiones son incompatibles con la educación inclusiva

Este estudio, evidencia que, pese a la incorporación de algunos conceptos del discurso inclusivo, los docentes aún no logran la comprensión necesaria para concretar dicho discurso al interior de las aulas escolares y que los menores en condición de discapacidad intelectual continúan estando excluidos curricularmente, aunque participen de la relación social con sus coetáneos.

Por tal motivo, es necesario que el sistema educativo considere estrategias que apuntalen la inclusión educativa, tal como se ha propuesto en las diferentes cumbres internacionales en las que ha participado México, entre las que destaca: la formación docente, misma que permita la cabal comprensión de los postulados básicos de la inclusión educativa, para su concreción en el aula. Ya que, el maestro continúa siendo el principal factor de la calidad educativa (Barber, M. y Mourshed, M.,2008).



## Referencias

- Abric, Jean-Claude (1994). *Prácticas Sociales y representaciones*. Francia: Press Universitaires de France.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Tejuelo*, nº 12 (2011), págs. 26-46
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP-Cooperación Española.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Jodelet, D. y Guerrero, A. (2013). *Estudios en representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México: Facultad de Psicología.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología Social: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización, y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. España: Ediciones Cinca.
- Puigdemívol, I. (2001), "Funciones del profesor de apoyo", en: *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, 4ª ed., Barcelona, Graó (Metodología y recursos).
- SEP- DEE (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP, DEE.

## Electrónicas

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Revista electrónica, (41). Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Blanco, R. (s,f.). *Hacia una escuela para todos y con todos*. OREALC/UNESCO Santiago  
 Recuperado de [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia\\_una\\_escuela\\_para-todos.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20english.pdf>

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

Ministerio de Educación y Ciencia (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2008). 48ª Conferencia Internacional “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” UNESCO y el BIE en el 2008. Recuperado de (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>)

UNICEF (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Verdugo, M.A. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. Miguel Ángel Verdugo Alonso Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de: [http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR\\_2002.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf)

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

# LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS COMO ELEMENTO IDENTITARIO DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Daniel Hernández Díaz  
danielhdezdziaz@gmail.com  
Román Ricardez Ricardez  
ricardezroman@hotmail.com  
Instituto de Educación Superior del Magisterio.

## RESUMEN

En el presente trabajo exponemos los avances de un proyecto de investigación cuyo propósito de estudio consiste en indagar la forma en que un grupo de estudiantes del profesorado, inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Lepriib), construyen su identidad profesional a partir de la enseñanza de las matemáticas. El marco explicativo para esta estructuración se ubica en las comunidades de práctica expuesto por Wenger (2001). En esta etapa de la investigación contamos con evidencias preliminares que nos dan pista sobre el proceso que siguen los estudiantes del profesorado para construir su identidad profesional.

## Palabras clave

Identidad profesional, formación de profesores, licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, trayectorias de aprendizaje.

## Introducción

En las dos últimas décadas, los estudios de identidad del profesor han cobrado gran interés en el campo de la Matemática Educativa. Esta situación no siempre había sido así; en efecto, desde sus inicios las investigaciones llevadas en este campo habían estado más interesadas en el aprendizaje de los estudiantes y con poca atención hacia el profesor (Ponte y Chapman, 2006). Es decir, que el docente no era considerado como un actor problemático de la relación didáctica como lo fue el alumno; sin embargo, hoy en día, esta situación ya no es la misma ya que se han multiplicado los trabajos que tratan sobre los docentes: sus concepciones y representaciones, sus modos de acción y de decisión, sus conocimientos y competencias (Artigue, 2004). En este abanico de opciones de estudio del profesorado, la identidad ha sido incorporada como una línea de investigación. En términos generales, las exploraciones en este dominio se pueden agrupar en dos grandes categorías independientes; a saber, la identidad del alumno y la identidad del profesor (Heyd-Metzuyanin, Lutovac y Kaasila, 2016). En relación a la identidad del profesor, los

distintos trabajos han sido abordados a partir de diversos enfoques que involucran distintas facetas; a saber, maestros de primaria de pre-servicio, profesores de matemáticas pre-servicio, maestros de primaria en servicio, profesores de matemáticas en servicio, y educadores de profesores (Heyd-Metzuyaním, et al, 2016, Sanhueza, Penalva y Friz, 2013).

En este contexto, el siguiente trabajo encuentra su fundamento a partir de estudiar la conformación de las identidades profesionales a partir de la enseñanza de las matemáticas de un grupo de estudiantes que estudian la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIB) en el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) de la ciudad de Villahermosa.

Para el estudio de estas identidades consideramos de gran importancia analizar los siguientes cuestionamientos: ¿Quiénes son los estudiantes del profesorado de la LEPRIB? ¿Cómo se ven a sí mismos como profesores en formación? ¿Cómo perciben la profesión docente?

Para atender estas interrogantes, en nuestro trabajo partimos de la postura de Chavez y Linares (2012), quienes sostienen que, para estudiar el aprendizaje de los profesores de Educación Primaria en servicio, es necesario iniciar con definir y caracterizar sus identidad en la práctica de enseñar matemáticas de estos estudiantes del profesorado. Un elemento central en este planteamiento tiene que ver con el contexto sociocultural en el que los estudiantes de LEPRIB llevan a cabo sus prácticas.

### **Estudios sobre la identidad del profesor**

Los distintos estudios sobre la identidad del profesor establecen que ésta no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica que lleva al profesor a una configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. (Vaillant, 2008). Es precisamente en esta construcción y dinámica donde interviene un conjunto intrincado de factores. Por ejemplo, la asignatura que el profesor enseña (especialmente para los que trabajan en secundaria); las relaciones que establecen con sus propios alumnos: las conexiones que establecen entre ellos mismos; sus creencias y a su vida fuera de la escuela (Day, 2006).

Por su parte, Galaz (2011), sostiene que la noción "identidad profesional" alude a un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter;

tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas).

Finalmente, Wenger (2001) destaca dos aspectos importantes de la identidad; a saber, su continuidad y temporalidad. El primero se refiere a un proceso nunca acabado; que se conforma constantemente a través de una renegociación permanente a lo largo de la vida y que se manifiesta mediante un tránsito de sucesiones de formas de participación en las prácticas de las comunidades. El segundo aspecto conecta el pasado, el presente y el futuro.

### La identidad en el marco de las comunidades de práctica.

Para el presente trabajo de investigación tomamos en cuenta uno de los enfoques de identidad expresado por Wenger (2001); quien señala que la misma es parte esencial de una teoría social del aprendizaje en la que el centro de interés consiste en señalar al aprendizaje como participación de las prácticas de los grupos sociales y en construir identidades en relación a estas comunidades. En consecuencia, se afirma que la identidad es inseparable de las cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado. Bajo este contexto se establecen cinco categorizaciones de la identidad:

1. Como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación.
2. Como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido.
3. Como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos.
4. Como nexo de multiafiliación: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad.
5. Como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios.

**Las trayectorias de aprendizaje como ejes de análisis para el estudio de la conformación de las identidades**

Por lo antes expuesto; y dado nuestro interés en documentar el proceso de la configuración de la identidad profesional de estos estudiantes del profesorado se decide optar por esta categorización ya que permite saber de dónde venían, dónde se encontraban y hacia dónde se dirigen estos estudiantes a partir de este proceso de formación docente. Para ello es de gran importancia tomar en cuenta las expectativas que tenía antes de ingresar a la licenciatura, los aprendizajes adquiridos durante los cuatro años y las nuevas perspectivas que manifiestan justo antes egresar de la LEPRIB. Por tal motivo, se establecen tres grandes ejes de análisis, cuyos nombres aluden a tres trayectorias de aprendizaje para la identidad. Estos tres ejes son los siguientes:

- a) *Trayectorias entrantes*. Tienen como propósito identificar el proceso seguido por profesor para convertirse en docente de matemáticas para el nivel de educación primaria. Aquí se toma en cuenta al conjunto de significados atribuidos a las prácticas previas al ingreso a la LEPRIB; tales como las expectativas de afiliación al sistema educativo, los motivos para elegir la Licenciatura y las formas de abordar la enseñanza de los contenidos en sus primeras clases.
- b) *Trayectoria de los miembros*. Tal y como lo señala Wenger , la conformación de la identidad no termina con una afiliación plena en la comunidad, sino que hay una evolución permanente de las prácticas en la que se presentan nuevos eventos, nuevas exigencias o nuevas invenciones que serán propicias para renegociar la propia identidad de los miembros de la comunidad. Por tal motivo, en esta parte ubicamos los diferentes indicadores donde se aglutinan las distintas prácticas desarrolladas a lo largo de los años que permanecen en la Lepriib durante sus prácticas realizadas en las escuelas primarias; tales como los aprendizajes, creencias y prácticas de enseñanza.
- c) *Trayectorias salientes*. Dado que nuestro estudio inició en último año del proceso de profesionalización; luego entonces, interesa conocer las nuevas formas de ver a la profesión docente y las distintas maneras en que se ve a sí mismos como profesores especializados en la enseñanza de las matemáticas para la educación secundaria.

## La población de estudio

El trabajo se lleva a cabo con un grupo de 18 estudiantes (3 varones y 19 mujeres) de la LEPRIB que se encuentran en su último año de formación en el Instituto de Educación Superior del Magisterio de la ciudad de Villahermosa. La edad promedio de estos alumnos es de 22.1 años, el 80% proviene de comunidades indígenas del estado de Tabasco; tales como Tamulté de las Sabanas, Villa Vicente Guerrero y del municipio de Nacajuca.

## Estado actual de la investigación

El presente proyecto se encuentra en la fase de construir los distintos instrumentos que nos permitan contar con la mayor información posible para estudiar la construcción de la identidad de estos alumnos. Al momento hemos considerado las entrevistas a profundidad, las narrativas profesionales, cuestionarios, observaciones y el análisis de sus distintas producciones: planes de clase, cuadernos de trabajo y solución de ejercicios matemáticos.

En lo relativo a un primer acercamiento, podemos señalar que el día 9 de noviembre de 2017 aplicamos un cuestionario que involucraba lo siguiente:

- Datos generales
- Ingreso a la profesión docente
- Percepciones de la LEPRIB
- Actividades matemáticas
- Los datos preliminares nos muestran que 50% de estos alumnos elige a la LEPRIB.

Como primera opción y la otra mitad aspiraba estudiar otra área; tales como enfermería, ingeniería y profesora de pre escolar. Sin embargo, al paso de los semestres se sienten más identificados como docentes de bilingües, sobre todo al realizar sus primeras prácticas.

## Trayectorias entrantes

Para esta etapa de la identidad, hicimos varias preguntas, una de ellas es la siguiente:

¿En qué momentos decides convertirte en profesor de educación primaria bilingüe?

Las respuestas pueden dividirse en dos grandes grupos. El primero en aquellos estudiantes que eligen a la LEPRIB como primera opción y el segundo en la que ésta no es la prioridad principal.

En cuanto al primer grupo notamos que el seno familiar es un aspecto motivante en la elección de la profesión.

Alumno 1 “Porque desde la secundaria me llamó la atención ser profesor y la motivación de ver a mis tíos como enseñaban a sus alumnos”

Alumno 2. “Porque desde niña me gustaba como me enseñaban y me ponía a jugar con mis primos a que yo era la maestra”

Alumno 14. “Porque mi familia quería que yo fuera docente como ellos”

Para aquellos alumnos que no eligen a la LEPRIB como primera opción se nota que se perciben como profesores; pero no necesariamente como bilingües, sino en otro nivel, como de pre escolar.

Alumno 11. “Cuando no fui aceptada en la normal primaria Eskildsen”

Alumno 16 “Quería estudiar gastronomía o para maestra de pre escolar

Por lo expuesto hasta ahora, notamos que estos alumnos, de una manera u otra tenían pensado ser profesores; pero no necesariamente, intercultural bilingüe. Esto quizá se deba a que se trata de la segunda generación y en el medio es poco conocida.

### **La enseñanza de las matemáticas como elemento importante en la conformación de su identidad profesional**

Si bien es cierto que un profesor de educación primaria aborda distintos contenidos disciplinarios, en este trabajo nos referimos a uno en particular; a decir, la enseñanza de las matemáticas, en particular a las fracciones. En este punto nos llama mucho la atención la manera en que la conciben a la fracción como parte de un todo. Para ello se les plantea la siguiente pregunta:



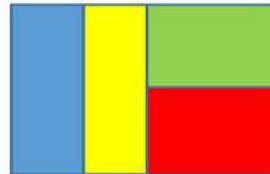
21 Luis, Paco, Ana y Verónica compraron un pastel y se lo repartieron en partes iguales. Cada uno propuso diferentes formas de hacer el reparto (ver figura)



Propuesta de PACO



Propuesta de Luis



Propuesta de Ana



propuesta de Verónica

¿Consideras que en algún caso no se hizo un reparto equitativo?, ¿en cuales casos?

En cada caso, las reparticiones son iguales a un  $\frac{1}{4}$ . Aquí nos llama la atención que todos los alumnos consideran que los repartos no son equitativos; principalmente en la propuesta de Paco y Ana; mientras que consideran que la propuesta de Verónica es la más aceptada. Esto se debe a que tienen más arraigada la idea de repartos únicos. Como identidad profesional, esta creencia no les permite diversificar sus prácticas de enseñanza.

## Conclusiones

Por un lado; a pesar que estos datos son preliminares, nos permiten tener una mejor comprensión de la manera en que el proceso de formación incide en la estructuración de las identidades profesionales para este grupo de estudiantes normalistas en particular.

Por otro lado; creemos que el poder contar con esta comprensión nos permitirá tener un panorama más global para analizar sus futuras prácticas docentes en situaciones reales de trabajo con estudiantes de primaria en escuelas rurales; especialmente en el área de las matemáticas.

Estamos conscientes que estamos en los primeros pasos de un proyecto que continuará una vez que egresen de la LEPRIB.

Sin embargo, estamos conscientes de la necesidad en reunir más evidencias a partir de distintas fuentes; tales como: las narrativas, las entrevistas a profundidad y las observaciones en las jornadas de clase.

## Referencias

- Artigue, Michelle. (2004). "Problemas y desafíos en Educación Matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de las matemáticas para afrontarlo?", en *Educación Matemática*, vol. 16, num 3, pp 5-28.
- Day, Christopher. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Galaz, Aberto. (2011). "El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?" en *Estudios Pedagógicos*, vol 37, num 2, pp 89-107.
- Heyd-Metzuyanin, Einat., Lutovac, Sonja. y Kaasila, Raimi. (2016). "Identity" en G. Goldin, M. Hannula, E. Heyd-Metzuyanin, A. Jansen, R. Kaasila, S. Lutovac, P. Di Martino, F. Morselli, J. Middleton, M. Pantziara & Q. Zhang (Eds). *Attitudes, Beliefs Motivation and Identity in Mathematics Education. An Overview of the Field and Future Directions* (pp. 14-127). Switzerland, Springer Open.
- Ponte, Joao. & Chapman, Olive. (2006). *Mathematics teachers' knowledge and practices*. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 461-494). Rotterdam, Sense.
- Sanhueza, Susan., Penalva, María. y Friz, Miguel. (2013). "Identidades y competencias profesionales de estudiantes para maestro de educación infantil relativas a la enseñanza de la geometría" en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 6, num 1, pp 99-125.
- Vaillant, Denise. (2008). *La importancia del profesorado*. Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Congreso llevado a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Barcelona.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.

# AUTOVALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Laurencia Barraza Barraza  
laura\_bza@hotmail.com  
José Bernardo Sánchez Reyes  
ca.byced2016@hotmail.com  
Instituto Educativo GUBA.  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

## RESUMEN

Este es un reporte preliminar de una investigación sobre la valoración que realizan los formadores de docentes sobre su práctica pedagógica. La pregunta a la que responde es: ¿Qué percepción tienen los formadores de docentes sobre su práctica pedagógica? Y el objetivo consistió en describir estas percepciones. Se ubica en el enfoque cuantitativo, se utilizó como instrumento una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, siendo 1 el valor menor y 5 el mayor. La escala se construyó a partir del texto de Fierro, Fortoul & Rosas (2006) donde plantean seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Tiene un alfa de Cronbach de .87. Se aplicó a 158 docentes de 59 Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, distribuidas en 22 entidades. La sistematización se realizó usando el paquete estadístico SPSS.

Los datos muestran que existe una valoración alta por parte de los formadores de docentes hacia su desempeño laboral, se advierten resistencia a la autocrítica y una tendencia hacia el “deber ser”. La percepción podría ubicarse en una práctica docente prescriptiva. Dentro de las fortalezas se perciben: el nivel de estudios de los formadores, el porcentaje de PTC y la experiencia docente.

## Palabras clave

Práctica docente, dimensiones, trabajo colegiado, percepción.

## Planteamiento de problema

La práctica docente de los profesores de las escuelas normales, desde hace tiempo forma parte de las investigaciones que hemos realizado, la que aquí presentamos se deriva de una que se realizó con formadores de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD's), donde se diseñó y aplicó un instrumento que tenía como objetivo captar las percepciones que éstos tenían de su quehacer docente. Con la información que se recabó se realizaron las precisiones al instrumento y se aplicó a formadores de diversas escuelas normales ubicadas en diferentes estados de nuestro país.

El instrumento fue construido tomando como referente teórico el concepto de práctica docente y las dimensiones de ésta manejados por Fierro, Fortoul y Rosas (2006), sin embargo, es indispensable señalar que el énfasis estuvo en la dimensión didáctica.

El interés de esta investigación se centra en describir la práctica docente de los formadores de docentes; para alcanzar el objetivo aplicó una escala tipo Likert en la que los formadores debían valorar algunos aspectos de su quehacer docente, es decir, en este reporte damos cuenta de esas autovaloraciones.

Autores como Denisse Vaillant, (2002), Arredondo (2007) reportan la importancia de conocer las formas y los procedimientos que están usando los formadores de docentes en su quehacer cotidiano en las aulas, debido a la importancia que reviste para la formación de los profesores que habrán de atender a la niñez y la juventud y contribuir así a la conformación de un determinado tipo de ciudadano. Sin embargo, también reportan que la investigación en este rubro no ha sido exhaustiva por lo que se considera que el presente estudio es relevante y pertinente, además si se considera que estamos ante las puertas de la entrada en vigor de un Modelo educativo que demanda ciertas habilidades y capacidades de los profesores y por ende de los formadores de docentes. Asimismo, Ortega y Castañeda (2008) realizaron una investigación en el campo de la formación docente, en la que encontraron que el 95 % de los profesores declararon que su preparación profesional es buena o muy buena, un porcentaje similar estimó que posee dominio satisfactorio de los contenidos curriculares. Reconocen carencias en relación a las herramientas computacionales y al dominio del idioma inglés.

González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P. *et al.*, (2012), realizaron una investigación sobre la práctica docente de profesores de ciencias en la Universidad, utilizan la indagación como método, encontraron que sus clases implican el desarrollo de una actividad práctica, la cual está centrada en la acción del alumno. En relación a los ámbitos de competencia científica se promueven actividades que tienen como intención el desarrollo de capacidades científicas promoviendo procesos científicos básicos, intermedios y complejos, asimismo promueven la construcción de conceptos científicos. Encontrando que el rol del alumno es eminentemente activo y el del profesor es de guía.

Barraza y Villarreal (2013), en su investigación realizada sobre la práctica docente de los formadores encontraron que los profesores están de acuerdo en que realizaron sus estudios docentes por vocación, que su carrera profesional les produce satisfacción, mientras que en el ámbito didáctico afirman que el cuestionamiento es una herramienta que utilizan para explorar los conocimientos previos, asimismo en sus planeaciones didácticas toman en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes, se muestran indecisos en relación al uso de las tecnologías en el aula.

Reinares (2015, p.333) analiza su práctica docente, en especial la de enseñanza y señala que:

Dado que, a través de una mirada retrospectiva sobre las clases y la formación recibida a lo largo de mi carrera, puedo afirmar que en general, hay una fuerte tendencia a desarrollar clases expositivas y explicativas en las que el docente se erige como la fuente del conocimiento, en algunos casos sin dejar lugar a cuestionamientos y/o debates.

## Marco teórico

### **Dos conceptos: autovaloración y práctica docente**

El prefijo auto proviene del lenguaje griego, y significa propio, que funciona por sí mismo y la palabra valorar, desde su significado de diccionario es reconocer el valor, la estimación o cualidades de algo, teniendo en cuenta diversos elementos o juicios. Desde estas definiciones elementales se puede decir que el término autovaloración son las cualidades que una persona realiza de algo que es atribuible a ella misma. Sin embargo, para realizar esta tarea requiere de elementos y juicios provenientes del campo o del objeto que es valorado. Así cuando se plantea el concepto de autovaloración de la práctica docente, se refiere a esas cualidades que los formadores de docentes le atribuyen a su quehacer concretado en práctica docente, usando el conocimiento y la experiencia que sobre el campo pedagógico y didáctico tienen, asimismo los juicios emitidos por expertos. Podría asociarse con el concepto de autoevaluación de la práctica docente, el que es definido por el Gobierno Vasco (2013) como algo más que un ejercicio académico, agrega que debe ser un proceso que incida en la mejora de la práctica, de la educación y de la formación docente.

En el campo de la formación docente en México, se encontró como antecedente que en el año 2004, la Dirección General de Normatividad (DGN) hoy Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), como parte de las políticas de mejora de la Calidad educativa, inició con un programa de seguimiento y evaluación a la práctica docente de los formadores, la intención era que a partir del trabajo colegiado y en la línea de práctica reflexiva los profesores pudieran mejorar sus formas de enseñanza y en general su quehacer docente, de esta forma plantaban el siguiente concepto:

La práctica docente, entendida como el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (SEP, 2004, p. 13).

Se agrega que la práctica docente está integrada por diversos elementos entre los que están: Planeación, realización y evaluación del trabajo, organización del trabajo, relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo y evaluación de los alumnos, entre otros.

En tanto que autores como García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), la conciben como una actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos.

Para efectos de este trabajo se tomó el concepto de práctica docente de Fierro, Fortoul & Rosas (2006, p.21), quienes la conciben como:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Se toma este concepto porque se considera que la práctica docente de los formadores está atravesada por un conjunto de condiciones culturales, sociales, políticas y además se inscribe en una dimensión de carácter colectivo que demanda la reflexión privada a la luz de las condiciones contextuales, requiere del diálogo abierto y crítico para alcanzar niveles de mejora. A este respecto Tezanos (2015, p. 15) señala:

“Aun cuando se reconoce que todo ser humano está en capacidad de desarrollar su capacidad reflexiva, este proceso reclama de condiciones socio-político-culturales para su concreción. Esta reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo”.

Desde este posicionamiento se realizó tanto el diseño del instrumento como el análisis de la información, que líneas más abajo se presenta.

## Metodología

La investigación responde a un enfoque de carácter cuantitativo tipo descriptivo, se usó como método la encuesta y el instrumento para la recogida de información fue una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) y un alfa de Cronbach .87.

Se aplicó a 158 formadores de docentes de 59 Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, distribuidos en 22 estados de la República Mexicana. Para la sistematización de la información se usó el paquete estadístico SPSS en su versión 24.

## Resultados y conclusiones (algunas valoraciones)

La organización de los resultados responde a la siguiente lógica, en primer término, aparece la información general sobre los sujetos que respondieron la escala y las instituciones de donde provienen, en segundo término, se hace un recorrido por los ítems que poseen medias aritméticas más altas y más bajas y finalmente se incluye la información por dimensión para terminar con una discusión sobre los resultados encontrados a la luz de los hallazgos de otras investigaciones que le anteceden.

### Características generales

En los datos generales se encontró que el 56% de los que contestaron la escala son mujeres, las edades van desde los 22 hasta los 66 años, siendo la edad promedio 45 años. Un 13% tiene estudios de licenciatura, el 69% de maestría y el resto doctorado. Existe diversidad en los perfiles académicos. Se reporta un promedio de 16 años de experiencia como formador de docentes y 21 de antigüedad en el servicio docente. El 71% son Profesores de Tiempo Completo (PTC), el 5% de tres cuartos y el 8% de medio tiempo, el resto son comisionados o contratados por horas.

### Primeras valoraciones

De las valoraciones más altas que realizan los formadores sobre su práctica se encuentran los siguientes ítems.

<b>Tabla 1.</b>		
<b>Valoraciones más altas</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Continuo como maestro porque es un trabajo que me produce satisfacciones</b>	4.6	0.79
<b>En mi clase propicio el intercambio de ideas entre los estudiantes</b>	4.5	0.79
<b>Cuando organizo las asignaturas que imparto durante el semestre hago explícitos los criterios de evaluación</b>	4.5	0.74
<b>Conozco el Plan y programas de las licenciaturas en las que imparto clase</b>	4.48	0.67
<b>Se me facilita establecer relaciones de comunicación con los estudiantes</b>	4.46	2.5

**Fuente: *Elaboración propia***

Las medias aritméticas de los dos últimos ítems son similares, sin embargo, la consistencia de la respuesta es diferenciada, existe mayor dispersión en la última, esto podría traducirse como deseo implícito por parte del formador por sostener una relación interpersonal de buena calidad con los estudiantes.

Los ítems que obtuvieron una puntuación más baja son: “Lo más estimulante de la institución en la que laboro es la relación con los colegas (3.1), “Cuando los estudiantes realizan movimientos éstos son analizados por el colectivo docente” (3.1) y “Los programas que imparto indican cómo solucionar las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes (3.1). Todos presentan una desviación estándar arriba de 1.0. Estas opciones de respuesta se ubican en la escala de indeciso, lo que significa que los formadores tienen dudas o no están convencidos del todo de que estas acciones se realicen o les produzcan satisfacciones.



## Valoración por dimensión

Dimensiones		
Dimensión	Descripción	Media
<b>Personal</b>	Reconocimiento del profesor como ser histórico	4.4
<b>Interpersonal</b>	Los profesores aceptan que las decisiones de práctica docente están permeadas por la pertenencia institucional	3.8
<b>Social</b>	Reconocer que los individuos y los grupos tienen diversos propósitos y perspectivas	4
<b>Institucional</b>	Recupera un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos sectores sociales	3.3
<b>Didáctica</b>	Alude al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que los alumnos construyan su propio aprendizaje	4.1
<b>Valoral</b>	Plantea que la práctica docente tiene siempre un componente axiológico, por lo que no es neutral, sino que siempre está orientada hacia la consecución de ciertos valores.	4.1

**Fuente: Elaboración propia**

Como puede observarse en la tabla, la dimensión que es mejor valorada es la personal, los ítems que la conforman se refieren a la elección de carrera y a la superación y actualización docente como estrategias para mejorar la práctica docente. La puntuación más alta la obtienen los ítems que se refieren a la elección de carrera y a continuar en ella, los formadores están de acuerdo en que su elección se realizó por vocación y continúa en ella porque les produce satisfacciones.

Las dimensiones que recibieron las valoraciones más bajas están referidas a las condiciones institucionales y las relaciones interpersonales que se establecen en las instituciones. Esto podría ser un indicador de las dificultades que existen para estructurar colectivos docentes cohesionados y que puedan trabajar en colaborativo, puesto que el análisis de práctica docente requiere por lo menos de la apertura al diálogo y la integración de equipos de trabajo.

Otro aspecto a destacar es en la dimensión valoral, debido a que los ítems exploran qué tanto los formadores hacen uso de su ética en el desarrollo de su profesión, especialmente en la relación que establecen con sus estudiantes; aseguran que en sus

clases promueven la reflexión democrática, están en desacuerdo sobre la trasmisión de antivalores en la relación que establecen con los estudiantes y aseguran que han tenido situaciones a lo largo de su carrera que los han llevado a cuestionar sus valores.

La dimensión didáctica que tuvo como objetivo identificar cuál era la valoración que los formadores hacían respecto a su quehacer en el aula, tuvo una puntuación que la sitúa en el acuerdo; es decir, los formadores están de acuerdo en que realizan bien su trabajo en las aulas. Dentro de los ítems que tienen mayor puntuación en esta dimensión están los asociados a la evaluación, conocimiento de planes y programas, relación con los estudiantes y uso de estrategias para detectar los conocimientos previos de los alumnos. Un rasgo que se destaca es que aseguran utilizar las Tecnologías de la información y la comunicación en sus clases (4.3). Están en completo desacuerdo con el trabajo individualizado, el uso del examen como único instrumento para otorgar calificaciones y constreñir el trabajo didáctico al aula.

Respecto a la dimensión social, consideran que la profesión docente era mejor valorada en tiempos anteriores que actualmente, asimismo aseveran que saben lo que la sociedad espera del formador de docentes.

Las valoraciones muestran que los formadores en general evalúan su quehacer docente como bueno, tienen algunas consideraciones y juicios críticos para las dimensiones que no recaen directamente sobre su responsabilidad, resulta interesante que aseguran tener buena relación con los estudiantes no así con sus colegas.

Los resultados coinciden con los encontrados por Barraza y Villarreal (2013), donde los formadores están de acuerdo en relación al uso de la evaluación, el conocimiento de plan y programas, la exploración de conocimientos previos, su ingreso al servicio por vocación y continuar en ella por las recompensas que les otorgan. Niegan que sigan en el magisterio porque no encontraron otra ocupación. Existe discrepancia en el uso de las TIC's, mientras que, en el 2013, los formadores de las escuelas normales del estado de Durango se mostraban indecisos, actualmente están de acuerdo que las usan en las aulas. Otro indicador que muestra incremento es la formación profesional de los docentes o habilitación docente, ya que, en el estado de Durango en el 2013 la investigación arrojó que el 74% tenía estudios de posgrado, la actual señala que es el 87% quienes han realizado estudios de Maestría y Doctorado.

Asimismo, coincide con algunas de las afirmaciones realizadas por Castañeda y Ortega (2008) cuando señalan que tienen buen dominio de Plan y programas y que realizan bien su trabajo.

Se percibe una tendencia a conceptualizar la práctica docente circunscrita al quehacer en el aula, relación que podría generarse a partir de las políticas educativas dictadas por los organismos encargados de la educación superior, esto equivale a delimitar las acciones y parcializar la totalidad, por lo que desde esta perspectiva estaría pensándose la práctica docente desde un esquema más individualizado y no como una “praxis social”.

Desde estas aproximaciones a la práctica docente de los formadores, se puede indicar que existe un juicio autocrítico para la valoración de su práctica docente, el que a su vez está asociado a las prácticas institucionales referidas al trabajo académico y sobre todo al colegiado; es decir, aunque los formadores rechazan hacer uso del trabajo individualizado en las aulas, en su desempeño docente parece advertirse esta característica, en este mismo sentido indican que generan la discusión democrática en las aulas; sin embargo manifiestan problemas para comunicarse adecuadamente entre colegas y perciben limitaciones para expresar sus ideas cuando están las autoridades institucionales presentes.

## Conclusiones

Del análisis se desprende que los formadores de docentes perciben una mejor relación con los estudiantes que con los colegas, su percepción es consistente respecto a las actividades que están asociadas al trabajo que desempeñan con los estudiantes, se perciben dificultades en la dimensión interpersonal e institucional. Los problemas están en las diferencias ideológicas, la relación con las autoridades escolares, la escasa libertad que perciben para mostrar sus desacuerdos. Por ejemplo, un 52% considera que la relación con los colegas no es estimulante para el trabajo académico y un 40% plantea que en su institución es difícil llegar a acuerdos respecto a trabajo académico. En general, en razón a la institución perciben que existen condiciones para reflexionar y analizar el quehacer docente, asimismo consideran que los proyectos académicos están orientados a la mejora de la práctica. Otros datos importantes son: El 76% afirma que su ingreso a la docencia fue por vocación y el 95% asegura que continúa en la docencia porque le produce satisfacciones. Niegan que transmitan antivalores a partir de las relaciones que establecen con los estudiantes.

Los datos muestran que existe una valoración alta por parte de los formadores de docentes hacia su desempeño laboral, se advierten resistencia a la autocrítica y una tendencia hacia el “deber ser”. La percepción podría ubicarse en una práctica docente prescriptiva. Dentro de las fortalezas se perciben: el nivel de estudios de los formadores, el porcentaje de PTC y la experiencia docente.

Desde este acercamiento a la práctica docente de los formadores nos atrevemos a señalar que sus concepciones al respecto la dirigen hacia un escenario más técnico y en el saber hacer, por lo que resulta importante concebir a la escuela como un espacio abierto, democrático donde tienen cabida diferentes posturas ideológicas que enriquecen la vida organizacional y comunitaria, dando paso a formaciones profesionales que respondan a las expectativas y escenarios actuales.

## Referencias

- Arredondo López, M. A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf>
- Barraza Barraza, L, y Villarreal Gallegos, J. F. (2013). Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD'S de Durango. En *Revista Ra Ximhai, El Fuerte*, México: Universidad Autónoma Indígena. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004018.pdf>
- Castañeda, A. & Ortega, S. (2008). El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia. En *Aprendizaje profesional y docente*. Coord. Vaillant y Vélaz. Madrid, España: OEI/Santillana.
- Fierro, Fortoul & Rosas (2006). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., et al. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). En *Estudios Pedagógicos XXXVIII*. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052012000200006&lng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000200006&lng=e)
- Reinares, J. F (2015). Repensando la práctica docente: ¿cómo analizar la sociedad hispanoamericana de los siglos XVI y XVII? En *Clio & Asociados*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62278>
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. En *Revista Educación y ciudad*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Santiago de Chile: PREAL. No. 25.

# FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES: RETOS ACADÉMICOS, SOCIALES Y ÉTICOS

Irazema Edith Ramírez Hernández  
irazoema@gmail.com  
Betsy Soto Pérez  
betsysoto@gmail.com  
Angélica Victoria Tercero Velasco  
angyter@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

## RESUMEN

En el marco de la reforma de la educación normal, es de suma importancia presentar insumos que permitan fundamentar propuestas de currículum que enfatizan el actuar ético en las competencias profesionales docentes, bajo el enfoque socioformativo.

En este sentido, la formación social es fundamental para que los docentes puedan ejercer su profesión con ética y pertinencia, para así cumplir con el fin social de la educación que consideramos es formar ciudadanos que puedan aportar y transformar la sociedad en la que se encuentran insertos.

En esta investigación mostraremos la relación que existe entre la formación académica y la dimensión social para el logro de las competencias profesionales docentes de los alumnos que cursan el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENV. Esta experiencia nos permitió sentar un precedente en la valoración de la formación profesional docente bajo un enfoque socioformativo. Los resultados que nos arrojó este estudio concluyen que, a mayor formación académica profesional con enfoque social, habrá mayor logro de competencias profesionales que enfatizan en la actuación ética y la responsabilidad social.

## Palabras clave

Formación profesional, formación social, competencias profesionales docentes, educación normal, formación ética, relevancia social.

## Planteamiento del problema

Uno de los problemas que se han presentado respecto a la formación académica y profesional, tienen su raíz en lo que se conoce como modelo globalizador. A decir por Escamilla (2018), el modelo globalizador coloca en el centro a los espacios científicos y tecnológicos, en el marco de una racionalidad que se orienta a las necesidades del mercado. En ese sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido que reorientar su quehacer tomando en cuenta esta lógica: la formación profesional debe responder a las demandas del mercado global, de ahí que el impacto se puede percibir

en el mapa curricular, el cual contempla un espacio importante a las materias como los lenguajes de computación y lenguas extranjeras, entre otros.

Las IES (Instituciones de Educación Superior) han tenido que desarrollar sus planes y programas de estudio, mismos que deben responder a las necesidades actuales del mercado, más que a necesidades sociales. De ahí que sus políticas se orienten a la eficacia y la eficiencia, a través del logro e indicadores, de las cuales, los estudios de seguimiento de egresados se vinculan directamente entre estudios profesionales e inserción al mercado laboral.

En ese sentido, se requiere continuar con investigaciones que muestren la pertinencia entre la formación profesional y la actuación en el campo laboral. Las investigaciones realizadas respecto a la evaluación, currículum, financiamiento, seguimiento de egresados, entre otros se han realizado principalmente en las IES, debido a que éstas no son reguladas por el Estado, a diferencia de la educación básica (BarrónTirado, Chehaybar y Kuri, Morán Oviedo, Pérez Rivera, Ruiz Larraguivel y Valle Flores, 2010). No obstante, a partir del 2006, las escuelas normales forman parte de las IES y aunque sus políticas les fueron transferidas, la naturaleza de los estudios normalistas es completamente humanística y social, ya que su objeto de estudio es la educación de los niños y jóvenes, a través de la transformación de la realidad social. Encontramos aquí una particularidad de la educación normal que por un lado requiere responder específicamente a lo que le demanda la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros institutos consultores como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) respecto a la formación profesional docente, y por otro participar de una realidad social en la que se insertan sus egresados que demanda considerar otros criterios de calidad en su formación; tales como la responsabilidad social y el pensamiento crítico al servicio de sus prácticas pedagógicas y actuación ciudadana.

Finalmente, en el marco de la reforma de la educación normal, es de suma importancia presentar insumos que permitan fundamentar e implementar propuestas que confluyan en un actuar ético docente, bajo el enfoque socioformativo de las competencias docentes.

## **Fundamentación de la formación profesional docente: la importancia de la formación en la dimensión social y ética**

En el Plan de Estudios 2012 se hace referencia a conceptos como justicia, democracia, igualdad, solidaridad, incluso se propone como una competencia de los rasgos del perfil de egreso, la noción de “actúa con sentido ético”; sin embargo, no se definen ni se asume una postura filosófica, política, ética y social determinada. Como si los conceptos fueran asépticos y ajenos al trasfondo que la realidad social demanda al futuro docente. Por ello, creemos que es necesario contextualizar y declarar cuál es la orientación de estas nociones, para tener una idea clara de qué se denota cuando se expresa que se pretende que los estudiantes normalistas actúen éticamente.

¿Qué entendemos por ética? La ética es una disciplina filosófica que en términos generales se relaciona con la reflexión sobre los principios de la acción moral. La ética no dicta qué debemos hacer, sino más bien analiza los preceptos que están a la base de la actuación moral de las personas y las sociedades, es decir, sobre lo que se considera bueno, malo, justo, injusto, etc. (Muñoz, 2003, p.299) Mientras que una cierta moral impone lo que se debe hacer, la ética plantea una reflexión crítico-racional sobre por qué habría que hacer esto u otro en el terreno de la acción moral, echando mano de un aparato conceptual de la propia ética, la filosofía y demás disciplinas humanísticas, sociales, médicas, religiosas, etc.

Ahora bien, a partir de esta descripción muy general de la ética, queremos establecer su relación con dos ámbitos: con la formación profesional y ética, así como con la formación académica y social establecida en el Plan 2012. Cabe señalar, que la argumentación ofrecida en estos 2 ámbitos, servirá para entender la cercana relación entre las competencias profesionales y el proyecto personal de vida del futuro profesor de educación primaria.

### **El ámbito ético de la formación profesional**

Según el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria:

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. . . La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el



proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación (SEP, 2012, p. 3).

Lo anterior, da cuenta de que la formación de docentes en el marco del Plan 2012, atiende no sólo los requerimientos de la educación y la docencia para la educación básica, sino también a las demandas sociales del contexto. Aunado a ello, sostenemos que la tarea educativa y formativa no se agota ahí, implica igualmente propiciar una formación ética tanto en el ámbito individual, como en el social y comunitario. Al ser parte la educación normal del nivel de educación superior, retomamos una propuesta de formación ética para dicho nivel, la cual invita a generar ciertas condiciones para que los estudiantes puedan:

[...] apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano (Martínez, 2002, p. 27).

De este modo, la formación ética ha de insertarse en la formación profesional de manera transversal, considerando el fin social de la profesión docente, así como su actuar no sólo como un profesional de la educación básica, sino en sus relaciones con colegas, alumnos y autoridades, con la institución y, finalmente, con el entorno social:

Se trata de atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. . . la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesionalidad, o sea, apostamos por expertos del conocimiento que diseñen y pongan en marcha alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético (Martínez, 2002, p. 24).

### **Ámbitos académico y social de la formación**

Consideramos que la formación social forma parte de la formación profesional. “La formación profesional es el proceso educativo destinado a preparar a los estudiantes para el ejercicio de una profesión” (ANUIES, 2003, p. 170), en este caso, el de la

docencia en educación básica. La formación social implica el aprendizaje de habilidades y aptitudes para enfrentar las tareas profesionales realizándolas con responsabilidad social. Esta formación exige que las IES y, en específico las escuelas normales, tengan en consideración la realidad sociocultural de la cual participan, asumiéndolo en la construcción del conocimiento, en la formación de profesionales, así como en la cultura y la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente. En consecuencia, las escuelas normales deben ofrecer una formación profesional con una dimensión social implicada, lo cual requiere de proveer condiciones cognitivas y éticas pertinentes al contexto.

Esta manera de conceptualizar a la formación social como un elemento que subyace a la formación profesional, se corresponde con el enfoque por competencias del Plan de Estudios 2012. Al respecto Tobón (2008) nos advierte que:

[...] en toda competencia debe haber un compromiso ético, y más que ético, antropológico, buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etcétera (p. 7).

La formación académica se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas relativas a los conocimientos generales, de naturaleza científica y/o humanísticos, de los principales enfoques teóricos y técnicos de las disciplinas; plasmados en habilidades para la comunicación oral, escrita y/o gráfica, para la búsqueda de información; así como las capacidades analítica y lógica, para aplicar conocimientos y para la identificación y solución de problemas propios de su disciplina.

Aunque en primera instancia pudiera parecer que la formación académica se circunscribe sólo al ámbito intelectual, nos interesa subrayar que está interrelacionada con los ámbitos social y ético; pues la formación profesional del docente de educación básica “[...] se refiere al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas, cognitivas y socio-afectivas, que producen diferencias de especialización entre los individuos; es decir, a la posibilidad de realización social, intelectual y personal del sujeto, de su crecimiento” (Díaz, 1998, p. 111). Con esto, no se quiere decir que alguno de los ámbitos de la formación sobre los que versa nuestro estudio, sea superior o inferior, sostenemos que son imprescindibles en el proceso formativo, pero el referido

a la formación ética cumple una función teleológica; es decir, tiene que ver con los fines últimos de la educación personales y sociales.

### Competencias profesionales y la formación ética

Nos referiremos de manera general a los elementos del Plan de Estudios 2012 que consideramos son primordiales y se relacionan directamente con la formación social, académica y ética. La fundamentación, está estructurada en las dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. La dimensión filosófica tiene como sustento primordial el artículo 3° de la Constitución Política Mexicana. Principios como igualdad, justicia, democracia y solidaridad están a la base no sólo de la educación nacional, sino también de la que corresponde a la educación normal.

Los componentes pedagógicos y curriculares relativos a las competencias éticas se fundamentan principalmente en la dimensión filosófica, pues lo que ésta busca es generar un sentido de responsabilidad social. La dimensión social es muy cercana, pues la formación ética tiene un fin social, el cual es un espacio primordial para poder entender el papel de la escuela y el docente:

Los diversos y complejos cambios en la sociedad como las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, son sustento de la reforma para favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental que les permita retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa (SEP, 2012, p. 2).

La Dimensión psicopedagógica tiene como objetivo desarrollar competencias en los normalistas relativas a la promoción del aprendizaje de los alumnos de educación básica, por lo que abarca aspectos como los métodos de enseñanza, estrategias didácticas, la evaluación de los aprendizajes, entre otros. Lo anterior, no solamente referido a los saberes disciplinares tradicionales como lengua o matemáticas, sino también lo que tiene que ver con la “interiorización razonada de valores y actitudes” (SEP, 2012, p.3).

La profesionalización del docente de educación primaria (dimensión profesional), da sentido a todas las dimensiones mencionadas, sirviendo de orientación a las competencias genéricas y profesionales, así como a los demás componentes del Plan 2012. Los cursos que conforman la malla curricular están articulados en torno a 5 trayectos formativos y a las competencias del Perfil de Egreso. Los trayectos formativos son: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y optativos.

Un trayecto formativo “describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2012, p. 13). Debido a que la formación ética es un aspecto transversal, puede decirse que está presente en todos los trayectos formativos, sin embargo, el trayecto psicopedagógico sería el que se vincula de manera más directa con ésta.

Éste busca dar sentido al quehacer docente, no sólo a partir de la labor de enseñanza y aprendizaje, sino a través de la comprensión del fenómeno educativo en un marco filosófico y social. Permite al estudiante vincular su proceso formativo con otras disciplinas educativas, sociales y humanísticas, para así tener un marco explicativo histórico, filosófico y valoral. Entre las finalidades formativas de este trayecto, se destacan 2 por considerarse muy cercanas a la formación ética (SEP, 2012, pp.13-14):

- Crear ambientes propicios para el aprendizaje, considerando la diversidad y complejidad en el aula, las interacciones entre los sujetos, las relaciones con los contenidos y los aspectos estructurales.
- Promover el reconocimiento y la revalorización de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos.

Existe una interrelación entre los principios que componen las dimensiones y los trayectos formativos del Plan 2012, es decir, puede hablarse de conceptos transversales, justificados por su relevancia social, filosófica, ética, ambiental y hasta política. Estos principios están plasmados en las competencias genéricas y disciplinares

que conforman el perfil de egreso, tal es el caso de lo referido al ámbito de la formación ética:

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (SEP, 2012).

De acuerdo al Plan 2012, una competencia es el:

[...] desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2012, p.7)

El Plan 2012 asume algunas de las competencias genéricas para la educación superior, particularmente las que contribuyen directamente a la formación del docente de educación básica. En el caso del ámbito de la ética, se plantea la competencia denominada Actúa con sentido ético, la cual se refiere a la participación democrática, respeto a la diversidad, la asunción de principios para mejorar la convivencia y la preservación del medio ambiente.

En cuanto a las competencias profesionales, son definidas como: “desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales.” (2012, p.10) Las competencias profesionales relacionadas con la formación ética son (SEP, 2012, p. 12):

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

A partir de este primer análisis sobre la presencia transversal de la formación ética en el Plan de Estudios 2012 y su cercana interrelación con la formación académica y social, nos interesa argumentar las implicaciones educativas y sociales del componente ético en la formación normalista.

Para Miquel Martínez (2006), una de las funciones de la formación universitaria tiene un carácter axiológico, ya que no puede entenderse la educación superior que no incorpore situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Se identifican tres dimensiones formativas en la función ética de las IES: la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y, finalmente, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de los egresados en tanto que personas.

El subsistema de educación superior tiene responsabilidades socialmente determinadas, pero en el caso de la formación de los profesores, la responsabilidad es aún mayor, pues ellos educarán a la infancia de hoy, quienes serán los ciudadanos en un futuro próximo. Todo lo anterior, exige profesionales capacitados, conscientes de su papel y socialmente reconocidos, para construir una ciudadanía verdadera.

El perfil de egreso de la educación normal expresado en competencias genéricas y profesionales, no debe propiciar una visión reduccionista de ellas, pues creemos que éstas son un medio y no un fin, acorde con un enfoque socioformativo:

La formación humana integral y el proyecto ético de vida son el soporte de las competencias. El proyecto ético de vida es: Vivir la vida acorde con unos determinados propósitos desde el compromiso ético, que asegure la realización personal, la convivencia con respeto, el equilibrio ecológico y el desarrollo social (García Fraile, 2018).

Es pertinente cerrar la discusión teórica con la siguiente cita:

El gran desafío ético que se presenta a la educación superior es la construcción de una globalización que sea sobre todo la globalización de la justicia y de la dignidad. Para la educación superior, eso consiste en producir conocimientos y promocionar la formación con mucha atención a la pertinencia y al horizonte ético que da la dirección y los sentidos del

futuro a construir, como individuos autónomos y nación soberana. Fortalecer la ciudadanía en el plan interno sigue siendo uno de los grandes desafíos de la educación superior. Ello no puede bloquear un otro necesario enfrentamiento: la educación superior no puede dejar de proveer también las condiciones cognitivas y éticas para el fortalecimiento nacional frente a las imposiciones de la economía globalizada (...) Pertinencia es compromiso con el conocimiento y la formación al servicio de un proyecto ético político de la sociedad” (Dias Sobrinho, 2005, p. 245).

## Metodología y desarrollo

El presente estudio tuvo por objetivo identificar la relación entre la formación académica profesional, formación social y logro de competencias profesionales relativas al actuar ético en alumnos de tercer año de la licenciatura de educación primaria de la BENV generación 2015-2019.

La investigación realizada fue de tipo no experimental con un diseño transversal correlacional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2002). Este estudio correlacional es exploratorio por su carácter inicial, pues nos permite considerar nuevos proyectos para dar seguimiento a nuevas cohortes de generaciones subsecuentes y sentar las bases para realizar estudios longitudinales cualitativos y cuantitativos sobre la temática de formación académica en las escuelas normales y el logro de competencias profesionales docentes.

Las variables sociodemográficas consideradas fueron: Sexo, edad y Licenciatura cursada en la BENV. Las variables de investigación fueron: 1. Independientes: Formación Académica y Formación Social recibida; 2. Dependientes: Logro de competencias profesionales docentes relativas al actuar ético.

**Tabla 1. Variables de investigación**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Tipo de variable
Formación académica profesional	Proceso educativo destinado preparar a los estudiantes para el ejercicio de una profesión (ANUIES, 2003, p. 170), en este caso de la docencia en educación básica. Dicha formación incluye tanto contenidos, métodos, experiencias de enseñanza aprendizaje, formas de evaluación, así como los medios y recursos que serían empleados	Opinión de los alumnos sobre la formación recibida, tanto en lo que se refiere a conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, como al aprendizaje de habilidades y aptitudes para enfrentar las tareas profesionales.	Independiente Ordinal

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Tipo de variable
	en el proceso educativo (ANUIES, 2003).		
Formación social	Formación inherente a la formación profesional. La formación social implica el aprendizaje de habilidades y aptitudes para enfrentar las tareas profesionales realizándolas con responsabilidad social (Dias Sobrinho, 2008)	Opinión sobre la formación profesional recibida en su dimensión social. Indaga sobre información acerca de problemáticas del contexto, responsabilidad social y participación ciudadana.	Independiente Ordinal
Competencias profesionales relativas al actuar ético	Una competencia es el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, 2012, p. 7). Las competencias relativas al actuar ético corresponden a asumir críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo del servicio docente para orientar su ejercicio profesional con pertinencia y responsabilidad social.	Percepción sobre el logro de competencias profesionales que integran la responsabilidad social y la ética. Específicamente sobre una intervención docente que responda a problemáticas socioeducativas en la que se propicie y regule espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. También indaga sobre la actuación de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	Dependiente Ordinal

Fuente: elaboración propia

Se utilizó un cuestionario para realizar la investigación de campo. Dicho instrumento está integrado por 3 dimensiones: a) formación académica; b) formación social, y c) logro de competencias profesionales relacionadas con el actuar ético. La aplicación que se hizo fue colectiva en cada grupo de Tercer Año de la Lic. en Educación Primaria de la BENV; siendo convocados todos los estudiantes a partir de gestiones hechas por parte de las investigadoras con el coordinador de la licenciatura y la subdirección de docencia de la escuela.

El cuestionario se registró mediante un formato escrito y las investigadoras fueron las que realizaron la aplicación. El instrumento está integrado por tres escalas. Las primeras 2 fueron retomadas del cuestionario elaborado y validado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que aparece publicado en el libro titulado, "Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior: Propuesta" (2003). Para la evaluación de las competencias profesionales



asociadas al actuar ético se elaboró un instrumento exprofeso retomando indicadores del Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012).

Para valorar la confiabilidad del instrumento, se analizó la consistencia de los 15 ítems al través del Alfa de Cronbach, que tiene como variables el número de ítems del instrumento y la varianza de la prueba debida a la covarianza de sus partes. Su interpretación se realiza como un coeficiente de correlación al cuadrado ( $R^2$ ). Es decir, como una especie de promedio de las correlaciones entre los reactivos.

Tabla 2. Número de elementos correspondientes a cada escala y su Alfa de Cronbach

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach
Formación Académica	8	.637
Formación Social	3	.687
Competencias profesionales relativas a la actuación ética	4	.609

Fuente: elaboración propia

Se utilizó una escala de medición de Likert de 4 niveles, asignándole un puntaje bruto a cada opción. El valor más alto fue a la categoría Mucho con 4 puntos, En parte con 3 puntos, Poco con 2 puntos y Nada con 1 punto. Esta codificación de los resultados permite que las puntuaciones brutas totales nos den ya un panorama general sobre las variables de estudio, pues a mayor puntaje en la escala, hay una mejor percepción sobre las variables de investigación. Para determinar los puntajes altos, medios y bajos en las escalas aplicadas se utilizó estadística por análisis de frecuencias (percentiles). Los puntos de corte se establecieron de la siguiente manera: a) Bajo: puntuaciones por debajo del percentil 15; b) Medio: puntajes entre el 15 y el 75, y c) Alto: puntajes por arriba del percentil 75.

La investigación se llevó a cabo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Dicha escuela normal tiene 5 licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Especial (área auditiva y lenguaje, e intelectual, Educación Física y Educación secundaria. El número de alumnos en matrícula es de 1500 alumnos.

Para efectos de la presente investigación, nuestra población fue toda la generación 2014-2019 de la Lic. en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", los alumnos actualmente cursan el tercer año, su promedio de edad es de 20 años. De un total de 64 alumnos 54 asistieron a la aplicación

del instrumento (84% de la población), distribuidos de la siguiente manera: 15 hombres y 39 mujeres.

La paquetería utilizada para el análisis de los datos fue el SSPS. Para el análisis de las correlaciones se utilizó el método de spearman, pues la n era menor a 60 y la muestra no alcanzó los parámetros de normalidad. La significancia estadística se fijó en .05. Los cortes corresponden en la curva de distribución normal a -1 y +1 desviación estándar.

## Resultados

Se identificó que existe una relación estadísticamente significativa entre la formación académica profesional, formación social y logro de competencias profesionales relativas al actuar ético en alumnos de tercer año de la licenciatura de educación primaria de la BENV generación 2015-2019. Es decir, una puntuación alta en formación académica profesional, se relaciona con una puntuación alta en formación social, así como en el logro de competencias profesionales con énfasis en la actuación ética. La fuerza de esta relación estadística es moderada entre las 3 variables.

Dimensión	Rho de Spearman
Formación Académica y Formación social	.468 **
Formación Académica y Competencias profesionales relativas a la actuación ética	.336*
Formación Social y Competencias profesionales relativas a la actuación ética	.425 **

Fuente: elaboración propia

Respecto a los puntajes de cada una de las escalas se encontraron los siguientes resultados significativos (ver tablas 4, 5 y 6): La población valoró con los promedios más altos en el percentil medio en la dimensión de Formación académica profesional (64.8%) y Logro de competencias profesionales relacionadas con el actuar ético (70.4%). El promedio más alto en el percentil bajo se obtuvo en la dimensión Formación social con un 33.3% de la población. Sin embargo, el porcentaje más significativo obtenido en el percentil alto con un 29.6% se obtuvo en la escala de la Formación Social también, este

dato está casi 10 puntos arriba de lo establecido en el promedio obtenido en el percentil alto de la escala de Formación académica profesional.

Percentil	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	14.8
Medio	35	64.8
Alto	11	20.4
Total	54	100

Fuente: elaboración propia

Percentil	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	18	33.3
Medio	20	37.0
Alto	16	29.6
Total	54	100

Fuente: elaboración propia

Percentil	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	16.7
Medio	38	70.4
Alto	7	13.0
Total	54	100

Fuente: elaboración propia

Consideramos que estos resultados nos permitieron realizar una primera exploración para valorar la formación profesional docente con un enfoque el enfoque socioformativo en la BENV, mostrando que se puede indagar sobre la ética profesional y la responsabilidad social con una exploración en campo que brinda datos cuantitativos y nos dan indicios para continuar con otros estudios cualitativos que permitan triangular información, incorporando a otros actores del proceso así como utilizando otras técnicas de estudio. Para próximas indagaciones se tiene proyectado revisar el instrumento realizado incorporando más subescalas del instrumento de ANUIES que se utilizó con el objetivo de mejorar en los resultados de la confiabilidad y validez. Creemos que los resultados en la confiabilidad del instrumento son buenos considerando el número de alumnos encuestados y que las escalas tienen pocos ítems. Siguiendo lo que nos dice la

teoría de respuesta al ítem al ampliar la población de estudio es probable que suban los puntajes en el Alfa de Cronbach.

## Conclusión

Se encontró que existe una relación entre la formación académica, la formación social y el logro de competencias profesionales relativas al actuar ético en alumnos de tercer año de la licenciatura de educación primaria de la BENV generación 2015-2019. Esta investigación nos permitió mostrar mediante los datos obtenidos que las dimensiones filosófica y social son transversales a la formación profesional docente en las Escuelas Normales. Se comprobó que la formación social es una dimensión integrada en la formación de los docentes de educación básica. Por lo tanto, el logro de las competencias profesionales docentes es visto desde el enfoque socioformativo, el cual se refiere principalmente al actuar profesional vinculado a la pertinencia para responder a las necesidades del contexto y atender en ese sentido la transformación de la realidad social. Por lo que, ofertar en las escuelas normales una formación profesional, requiere de proveer condiciones cognitivas y éticas pertinentes, para que los alumnos sean capaces de trabajar bajo condiciones de pobreza y desigualdad social.

El mercado globalizador que determina las políticas educativas de las IES, y en específico de las escuelas normales debe considerar con mayor peso el desarrollo del pensamiento crítico y el de responsabilidad social, dichas dimensiones deben de incorporarse a la definición de calidad en la educación, e incorporarse significativamente en los planes y programas, en los procesos de capacitación de los formadores de formadores, en sus políticas públicas, para favorecer una formación pertinente desde el enfoque socioformativo. Este es un tema urgente a discutir, investigar, sobre todo en estos momentos que se encuentra en debate la reforma a escuelas normales.

Cabe señalar que, de esta incipiente investigación se derivan 2 temas a los que habría que dar continuidad: la formación ciudadana y la responsabilidad social en las escuelas normales. Ambos tópicos están interrelacionados con la formación y competencias éticas, por lo que requieren un abordaje transversal. La formación ciudadana es el marco para generar la reflexión sobre la sociedad que se desea y cómo construir y participar en un sistema de gobierno democrático. La responsabilidad social es sustancial a la función social de la educación y tiene un también trasfondo ético y político, implica responder a la pregunta sobre cuál es el compromiso que la institución y

el conjunto de la comunidad educativa, asumen para hacer una aportación a la sociedad mexicana.

Todo lo anterior, involucra no sólo los docentes y alumnos, sino a toda la institución escolar (personal administrativo, de apoyo, directivos, padres de familia, etc.) con el fin de promover estas competencias en las aulas y participar en proyectos que impacten en la comunidad; todo esto promovido a través de la gestión institucional.

## Referencias

- Escamilla Eduardo Juan. (2008). De la Formación Académica a la Transformación Social o las Acciones Imaginarias para la Creación de Cultura Ambiental. Razón y palabra. Primera revista electrónica en América Latina. Especializada en tópicos de comunicación. Recuperado el 25 enero 2018, en <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/forma.htm>
- Barrón Tirado Concepción, Chehaybar y Kuri Edith, Morán Oviedo Porfirio, Pérez Rivera Graciela, Ruiz Larraguivel Estela y Valle Flores Ángeles (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. Revista Digital Universitaria. 1 de febrero 2010, Volumen 11, Número 02. Recuperado el 25 de enero de 2018 en <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm>
- Hernández Sampieri Roberto. Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar. (2002). "Metodología de la investigación". Mc. Graw Hill, México.
- ANUIES (2003). Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior. México. ANUIES.
- Tobón Sergio. (2008). La formación basada en competencias en la Educación superior: El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso Iglu. Guadalajara, México.
- Dias Sobrinho José. (2008). Cap. 3 calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Lúcia Gazzola Ana y Didriksson Axel. (2008). Caracas, editorial del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Martínez Mikel. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista iberoamericana de educación, septiembre-diciembre, numero 042 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Pp. 85-102
- Martínez Mikel, Buxarrais María Rosa y Esteban Bara Francisco. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. En Revista iberoamericana de educación, septiembre-diciembre, numero 029 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Pp 17-43
- Díaz Villa Mario. (1998). Formación de educadores y educación superior en Colombia. En La formación académica y la práctica pedagógica. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

Dias Sobrinho José. (2008). Cap. 3 calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Lúcia Gazzola Ana y Didriksson Axel. (2008). Caracas, editorial del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

García Fraile Juan Antonio (2018). "Aprendizaje y vida: las competencias en educación desde el enfoque socioformativo." Conferencia dictada el 24 de enero de 2018 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Xalapa, Veracruz, México.

SEP (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial, 20 de agosto de 2012.

Muñoz Jacobo. (2003). Diccionario Espasa Filosofía. Editor digital: Titivillus

Tobón Sergio. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Guadalajara, México. Bogotá: Instituto Cife.ws, 2008. [www.cife.ws](http://www.cife.ws) y [www.exicom.org](http://www.exicom.org)

# REPRESENTACIONES SOCIALES DEL BUEN PROFESOR POR ALUMNOS DE LEP DE BYCENES

Maas, Fonseca Karlos  
Kamafo12@gmail.com  
Echeverría, López Héctor Adrián  
Hectorel72@hotmail.com  
Castelo, Villaescusa Luis Fernando  
Lfcastelov@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

## RESUMEN

La investigación que se presenta a continuación aborda la mirada de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), referentes al buen docente, por ello el objetivo de la investigación buscó conocer las representaciones sociales de los estudiantes. El estudio es de paradigma cualitativo de corte fenomenológico y descriptivo. La técnica que se empleó para la recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada de cuatro cuestionamientos centrales, ¿Qué acciones y/o habilidades recuerda de un profesor que haya apreciado en primaria? ¿Cómo defines a un buen profesor? ¿Qué acciones realiza un buen profesor? Y ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor? Se aplicó a los jóvenes de cuarto semestre siendo un total de 120 estudiantes, de los cuales fueron 12 hombres y 108 mujeres. Los resultados nos indican que los estudiantes recuerdan a sus profesores porque demostraban amor a la profesión, así mismo consideran que el buen docente es aquel que mantiene una formación continua. Es importante retomar los textos de la SEP para reorientar la imagen y formación del buen docente mediante los principios pedagógicos.

## Palabras clave

Representación social, estudios de género, educación normalista.

## Introducción

La educación en México es un tema que le interesa a toda la sociedad, por lo que en los últimos años ha sido muy duramente criticada en especial los docentes, ya que, el Gobierno, televisoras y demás medios informativos se encargaron de castigar la imagen de los profesores de México haciendo énfasis en que todo el proceso educativo recaía sobre ellos únicamente, dejando de lado otros asuntos como infraestructura, apoyos federales, estatales, municipales, entre otros.

Por ello, la presente investigación recurre a las representaciones sociales (RS), que han construido los alumnos de 3 semestre en la licenciatura de primaria de la escuela Benemérita y Centenaria Normal del Estado de Sonora (ByCENES), acerca de los



profesores eficaces para analizar lo que futuros docentes piensan de cómo debiera ser su labor y de lo que la sociedad está mitigando.

El ser humano siempre se ha interesado por querer explicar y comprender los fenómenos que suceden a su alrededor tanto físicos como sociales, estos últimos se tornan un poco difícil a la hora de investigarlos. Según Moscovici (1991) citado en Borgucci (2005, p.159), “la psicología social es una ciencia que estudia el conflicto entre el individuo y la sociedad y cuyo objeto de un estudio son todos aquellos fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación”, sin embargo, la subjetividad que esto representa hace que los estudios acerca de estos temas sean complicados, ya que esta representa una realidad para quien la investiga, y otra para quien la lee.

Al respecto el investigador Corral (2004, p.188), nos define lo que es una representación “la palabra teoría que deviene del latín *theoria*, que significa representación, posee la misma raíz que la palabra *theatrum* de la que se deriva la palabra teatro que quiere decir ver o hacer un espectáculo”. A pesar de que los dos conceptos tienen la misma raíz, se sabe que no es lo mismo ver que hacer un espectáculo como dice el autor, es decir, es muy fácil hablar, de las distintas profesiones, en particular la del magisterio, pero los demás desconocen el verdadero quehacer docente.

## Marco teórico

La investigación se centra en las RS, que de acuerdo con al padre de este fundamento teórico Moscovici (1998) en Borjas & Monasterio (2009) plantea cuatro elementos constitutivos para desarrollar a lo que llamamos representaciones sociales: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen, que corresponde con lo que "veo"; las opiniones, relacionadas con lo que "creo" y; por último, las actitudes que van encaminadas a lo que "siento".

Con esta concepción, se dejan atrás otros conceptos, asimismo de no mezclarlos o confundirlos, como creencias que de acuerdo con el autor Davidson, (1984, p. 170) citado en Moya (2004, p.31),

Puesto que una creencia puede ser verdadera y puede ser falsa, el concepto de creencia involucra la distinción entre lo que es verdadero y lo que se tiene por verdadero: el concepto de creencia [...] se halla dispuesto para tensar la cuerda entre la verdad objetiva y lo que se considera verdadero, y lo entendemos precisamente en esa conexión.

En otras palabras, lo que es verdadero para una persona para otras no lo puede ser, y resulta meramente incoherente para los demás individuos lo que uno cree. Mientras que la percepción de acuerdo con Lewkow (2014), afirma que es un proceso simultáneo de poder ver un todo y de ahí seleccionar partes sin perder de vista lo demás. Sin embargo, se perciben las cosas de acuerdo al contexto que rodea al objeto de estudio, aunque sea el mismo, cada individuo le dará una interpretación diferente. Por otra parte, tenemos al autor Hernández (2007, p. 2).

Las representaciones sociales en tanto guías para la acción son: una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material o ideal.

De tal modo, que la investigación se enfocó en conocer las representaciones de los alumnos en relación con el buen profesor. En relación con este último concepto Moreno (2011), divide en 4 categorías; características personales; habilidades para el trabajo en equipo; compromiso con la institución; y sensibilidad cultural. A su vez, la dividió en subcategorías respectivamente; energía vital, autonomía, un buen núcleo emocional, flexibilidad, creatividad; compartir tareas, compara y contrastar trabajos, formar a otros profesores con sus experiencias; participación en proyectos y; relación del conocimiento de la cultura en la que vive el profesor y ejercer como puente entre culturas.

Si retomamos el plan de estudios de educación básica vigente para definir qué debe hacer un buen profesor encontramos que SEP (2011) define 12 principios pedagógicos que son las pautas para la implementar el currículo, transformar la práctica docente, lograr los aprendizajes esperados y elevar la calidad educativa; centrar la atención en los estudiantes y en sus propósitos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad; incorporar temas de relevancia social; renovar el pacto entre estudiante, docente, familia y escuela; reorientar el liderazgo; y la tutoría y asesoría académica de la escuela.

En relación, a la construcción de la definición del buen docente por otra parte, encontramos que el autor Feito (2004) lo define como aquel que tiene capacidad para ser un profesionalista con autonomía y fomentarla en sus alumnos, buenas relaciones con los compañeros y directivos de su comunidad educativa, adaptarse al mundo de los estudiantes y ser muy entusiasta con las clases. Sin duda alguna el definir lo qué es o lo qué hace un buen profesor es difícil de determinar, por ello en el presente estudio trataremos de precisar con ayuda de alumnos en la licenciatura de educación primaria de la ByCENES.

## Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación fue desarrollada dentro del paradigma cualitativo, al respecto Taylor y Bogdan, (1986) en Gutiérrez y Dennis, 1989, p. 3) este enfoque se usa cuando “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor”, es decir el propósito consiste en describir e interpretar sensiblemente exacta la vida social y cultural de quienes participan, en este estudio el fenomenólogo es el investigador que al mismo tiempo es el docente que atiende a los alumnos de tercer semestre en la licenciatura en educación primaria.

El diseño del estudio fue de tipo fenomenológico, que de acuerdo a Rizo (2005) define a la fenomenología como una interpretación que tiene el individuo de acuerdo a las experiencias y vivencias en el aquí y ahora, por ello la perspectiva que se tenga del objeto de estudio dependerá de la forma en que sean interpretadas mediante una reflexión interior. Asimismo, el estudio fue de corte exploratorio y transversal, ya que la muestra fue de sujetos-tipo, este tipo de muestras se utiliza en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización, en estudios de perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social (Hernández, 2003).

En relación con la teoría de las representaciones sociales de acuerdo con Banchs, (2007), ofrece una mirada crítica de los fenómenos sociales, a través de la descripción de significados sobre determinados objetos en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas.

Los sujetos a los que se les aplicó la encuesta fueron alumnos de la escuela ByCENES, “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, en la licenciatura en educación primaria

(LEP) del tercer semestre, se seleccionó a 4 grupos segregando el estudio a los grupos que los docentes coincidían las clases, siendo A, B, C y D, asimismo se aplicó al total de los alumnos, siendo 120 encuestados, oscilando sus edades entre los 19 y 21 años de edad.

La técnica de recolección de datos utilizada fue una entrevista estandarizada abierta, que de acuerdo con el autor Patton (1990, p. 288) citado en Valles (1989, p.180). “Se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta”. La entrevista estuvo fundamentada en 4 preguntas;

1. ¿Qué acciones y/o habilidades recuerda de un profesor que haya apreciado en primaria?
2. ¿Cómo defines a un buen profesor?
3. ¿Qué acciones realiza un buen profesor?
4. ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor?

Una vez que los alumnos terminaron de responder las entrevistas, posteriormente se transcribió a un documento Word los cuestionarios para poder utilizar el software Atlas Ti. Posteriormente se realizó una red por cada categoría, partiendo de las unidades de análisis. El instrumento arrojó cinco categorías de análisis acerca de las RS que tienen los alumnos en relación con el buen profesor:

- a) Acciones que realizaban profesores.
- b) Percepciones de un buen profesor.
- c) Ejemplos de un buen profesor.
- d) Conceptualización de un buen profesor.

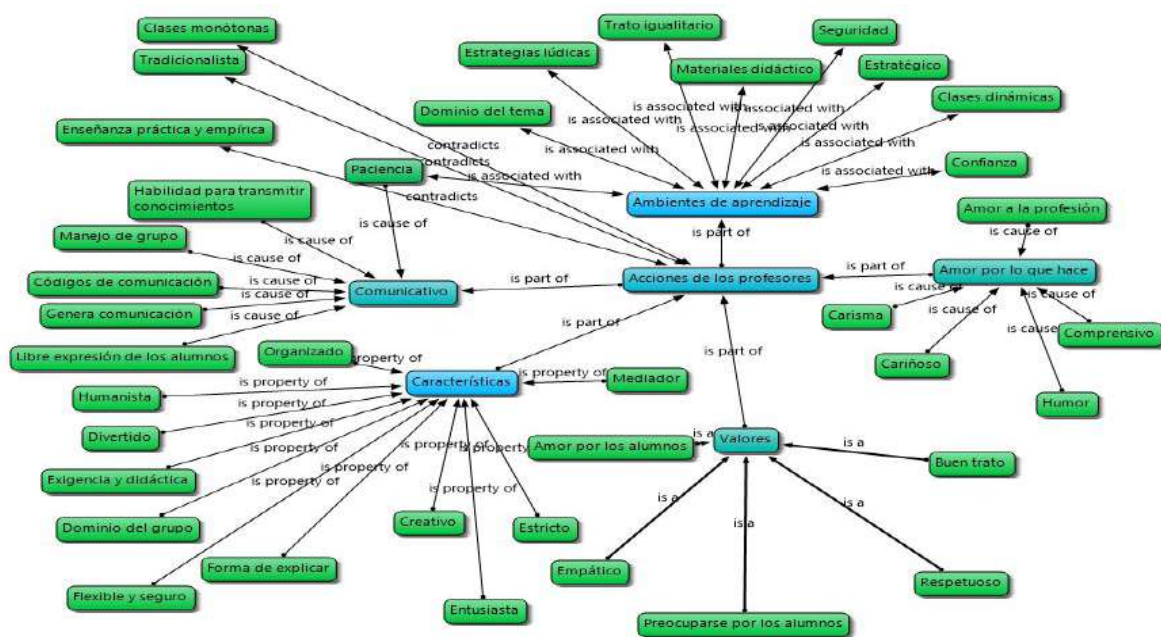
Para una mayor facilidad de lectura se utilizó la nomenclatura figura uno, figura dos, y así sucesivamente hasta llegar a la figura cuatro correspondiente a cada categoría.

## Resultados

Las preguntas de la investigación ayudaron a que se formaran cuatro dimensiones, la primera de ellas relacionada con las acciones que realizaban docentes de primaria esto con el fin de identificar qué acciones marcaron a los alumnos normalistas y que nociones del buen profesor, para encaminar las próximas cuatro preguntas.

En la red de la figura 1, se desarrolló a partir de las respuestas que los alumnos normalistas dieron de la pregunta ¿Qué acciones y/o habilidades recuerda de un profesor que haya apreciado en primaria? Teniendo como resultado cinco subcategorías; ambientes de aprendizaje; amor por lo que hace; valores; características y; comunicativo. Arrojando 38 unidades de análisis.

**Figura 1. Acciones que realizaban profesores**



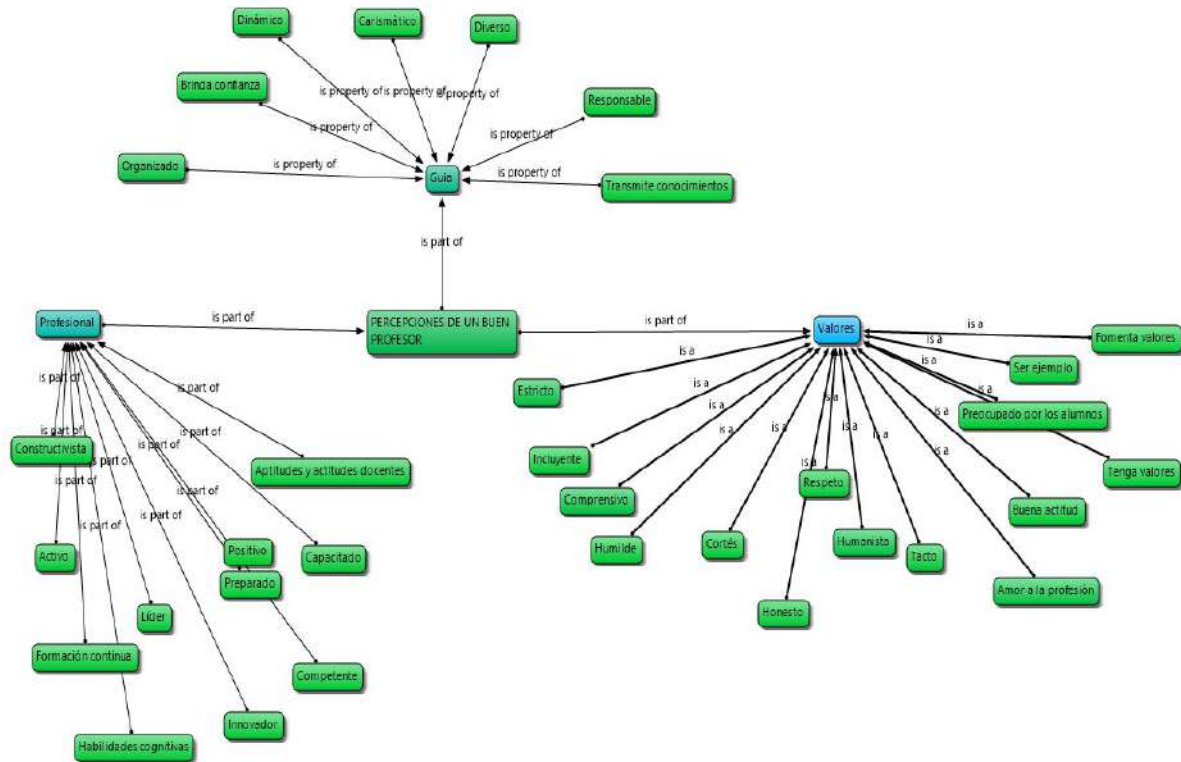
Fuente: elaboración propia.

De esta red podemos ver que la subcategoría característica, es la que tiene más unidades de análisis, sin embargo, la red con más dimensión fue amor por lo que hace con menor cantidad, pero más repetición. Su rango fue de 43.16% donde la unidad de más frecuencia fue amor a su profesión. La subcategoría con menor frecuencia fue comunicativo con una densidad del 9.96%.

De la segunda pregunta que se les planteó a los alumnos: ¿Cómo defines a un buen profesor?, se desarrolló un mapa donde se concentran las respuestas de estos para

aquellos de cómo y por qué definen al docente como un buen profesor, mostrándose en la figura 2, 3 subcategorías que ven al docente como; guía; profesional; y fomenta valores.

**Figura 2. Percepciones de un buen profesor**



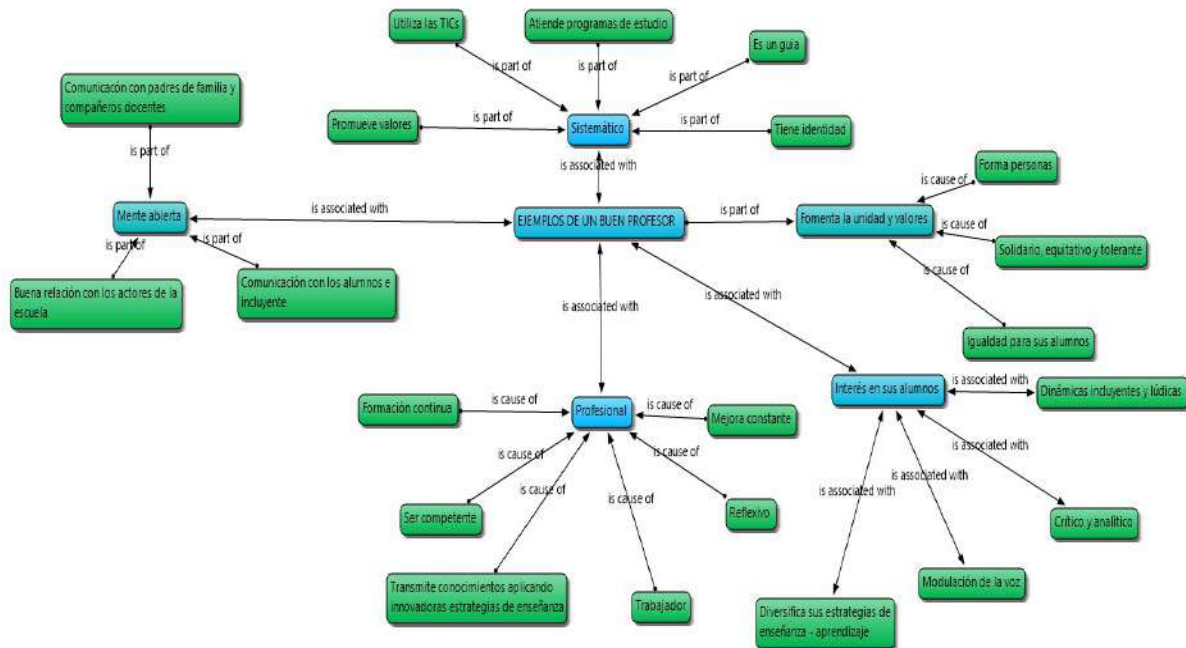
Fuente: elaboración propia.

La subcategoría que tiene más profundidad en este segundo mapa es profesional abarcando el 56.44%, siendo la unidad “formación continua” la que da mayor densidad a esta parte de la red, dando por hecho que el buen docente es aquel que se mantiene preparado. En cuanto a las subcategorías restantes guía y valores, tienen 24.07% y 19.49% lid respectivamente. Siendo las unidades “trasmite conocimientos” y “dinámico” las que tienen mayor frecuencia en ese espacio de la red. En la última subcategoría la unidad que tiene mayor densidad es donde el profesor tiene “amor a su profesión”.

En la figura 3 se muestra los ejemplos que tienen de un buen docente los alumnos, al contestar la pregunta: ¿Qué acciones realiza un buen profesor? Arroja 5 subcategorías; mente abierta; sistemático; fomenta la unidad y valores, interés en sus alumnos y; es profesional.



Figura 3. Ejemplos de un buen profesor.

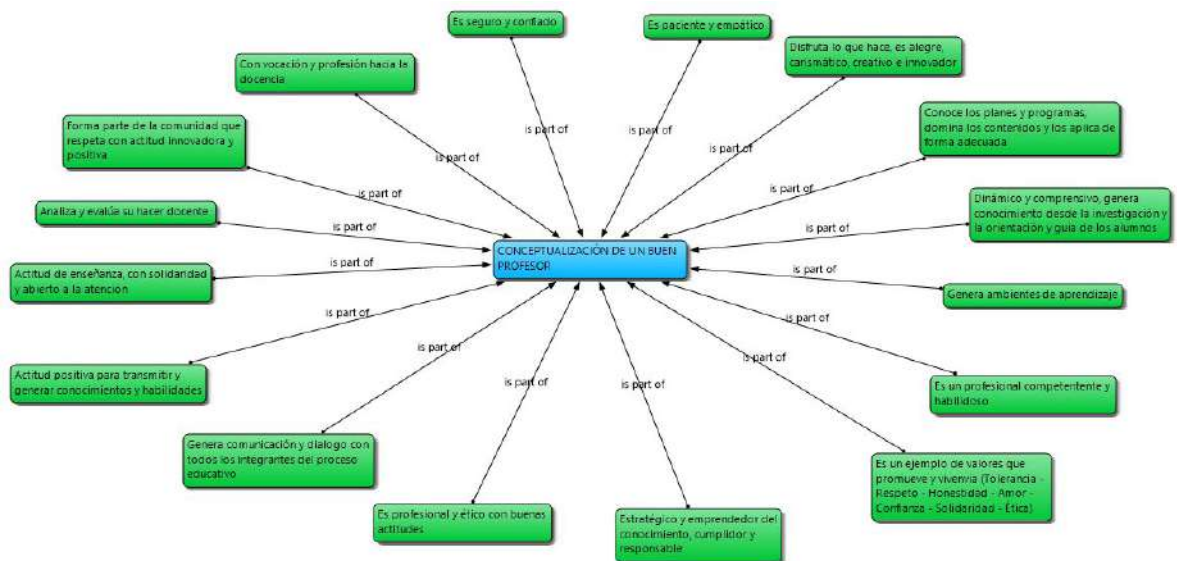


Fuente: elaboración propia.

En el mapa se puede observar las respuestas que dieron los alumnos de tercer semestre, que la subcategoría fomenta la unidad y valores es la que integra la mayor parte de la red con 38.18%, siendo la unidad “igualdad para sus alumnos” la que contempla la mayor parte de esta subcategoría, demostrando que los alumnos de la Normal consideran que el que no haya favoritismo dentro de las aulas de clases propician el quehacer de un buen docente. El resto de las subcategorías profesional e interés en sus alumnos abarcan el 19.92% cada uno, por último, sistemático y mente abierta abarcan el 10.79%. En relación con lo anterior las unidades “formación continua”, “diversifica estrategias de enseñanza”, “formación continua” y “comunicación con los actores de la primaria” son las que acaparan mayor densidad en las subcategorías anteriormente mencionadas respectivamente.

La cuarta red estuvo dirigida por la pregunta ¿Qué habilidades, actitudes y valores debe tener un buen profesor? Arrojando que los estudiantes tienen percepciones muy similares, ya que no se desarrolló ninguna subcategoría, o bien, todas las unidades están encaminadas a la representación de un buen profesor.

Figura 4. Conceptualización de un buen profesor.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta red, hubo 16 unidades de análisis, arrojando unidades similares en cuanto a la densidad del mapa, los alumnos en esta figura conceptualizan que un buen profesor es aquel que tiene “vocación y profesión hacia la docencia” con 22 % siendo la más alta, mientras que el resto de las unidades como se menciona anteriormente oscila entre el 3% y 5%, la que se mantiene en segundo lugar con 7% es la concepción de docentes “dinámico y comprensivo, genera conocimiento desde la investigación y la orientación y guía de los alumnos”

## Discusión y conclusiones

Es muy importante rescatar la imagen del profesor en México, ya que está muy desprestigiada, que en gran parte tiene que ver con docentes que hacen mal su labor, asimismo la misma sociedad castiga estas conductas y engloban a todos y los medios de comunicación también se encargan de subestimar esta profesión tan noble, como dice Milenio (2013), es muy grave que una pequeña parte de los docentes contaminen el prestigio de los profesores, y es muy cierto es más sencillo castigar por un error que por un acierto. Por tal razón la investigación estuvo encaminada a rescatar aquellas actitudes, habilidades y valores que tienen los buenos profesores.

En un estudio realizado por Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010), establecen que un buen profesor universitario para desarrollar el proceso educativo es aquél que posee los valores de responsabilidad y empatía. Que al momento de comparar con la



figura 1 de nuestro estudio que habla sobre las acciones de los docentes podemos encontrar la unidad más relevante es que los docentes que los docentes de primaria el valor que más practican es el amor por su profesión, cabe destacar que la unidad empatía aparece en esta red y que es una cualidad que los alumnos reconocen en sus maestros de cualquier nivel, ya que el primer estudio presentado de este párrafo es de nivel superior.

Como se menciona en la investigación es importante retomar los principios pedagógicos para reorientar las buenas prácticas y el buen profesor de primaria, ya que si bien saben de su existencia no todos se llevan a la práctica, asimismo los alumnos normalistas a pesar de haberlos vistos en semestres anteriores ninguno hizo mención de ellos, aunque algunas de sus respuestas pueden encajar en estos. Por ello es muy importante que las Escuelas Normales retome estos principios con sus alumnos y los trabajen individual y en colectivo para que se adueñen de ellos y no darle una lectura rápida y queden en el olvido. Así mismo se debieran analizar las respuestas de los alumnos para que estos se conviertan en una propuesta de principios que rijan el buen desempeño y funcionamiento de un docente, para reorientar a una buena imagen de estos, también que los maestros de normales tengan estas actitudes, habilidades y/o valores hacia los alumnos para transmitir con el ejemplo y se apropien de ellas.

## Referencias

- Banchs, Rodríguez María Auxiliadora. (2007). "Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud". En Representaciones sociales. Teoría e investigación, coords. Tania Rodríguez Salazar y María Lourdes García Curiel, pp. 219 - 253. México: Universidad de Guadalajara.
- Cabalín, Daisy, Navarro, Nancy, Zamora, José & San Martín, Silvia. (2010). "Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario". Facultad de medicina de la universidad de la frontera. Int. Journal Morphology, 28(1), pp. 283-290,
- Díaz, Laura, Torruco, Uri, Martínez, Mildred & Varela, Margarita. (2013). "La entrevista, recurso flexible y dinámico". Investigación en Educación Médica, 2(7). UNAM, pp. 162 – 167.
- Feito, Rafael. (2004). "¿En qué puede consistir ser "buen" profesor?". Cuadernos de pedagogía. Núm. 332, pp. 85 – 89.
- Hernández, Daniel. (2007). Estudio sobre representaciones sociales: docentes y docencia en el nivel medio. IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Yucatán, México.
- Lewkow, Lionel. (2014). "Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales". Revista Mad. Universidad de Chile. Núm. 31, pp. 29 – 45.
- Milenio. (2011). [http://www.milenio.com/firmas/julio\\_serrano/lamentable-desprestigio-maestros\\_18\\_147765247.html](http://www.milenio.com/firmas/julio_serrano/lamentable-desprestigio-maestros_18_147765247.html) [Fecha de acceso: 29/01/2018]
- Moya, Carlos. (2004). "Creencia, significado y escepticismo. Ideas y Valores". Ideas y Valores. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 53(125), pp. 23-47.
- Rizo, Marta. (2005). "Alfred Schütz y la teoría de la comunicación". Reflexiones desde la comunicología. QUESTION. UNAM:México. 1(15), pp. 1 – 9.

# EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA MIEEB

Alicia Dávila Gutiérrez  
alice1380@yahoo.com.mx  
Isabel Monroy Plata  
isamonroy18@hotmail.com  
Escuela Normal de Ixtlahuaca  
Rosalba Ramírez Castañeda  
rosalba-ramirez@hotmail.com  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

En la Escuela Normal de Ixtlahuaca, se está implementado la Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica (MIEEB), dirigida a los docentes de Educación Básica. Su Modelo Educativo es denominado *Intervención del Trabajo Docente en la complejidad de la Práctica Educativa de la Educación Básica en pro de la calidad de la educación*, en éste, el docente que aprende está situado como un sujeto reflexivo e interventivo, se considera que es poseedor del conocimiento, de las habilidades y actitudes distintivas de la práctica docente, a quien es preciso potenciar en sus competencias profesionales. Las competencias reflexivas e interventiva, se desarrollan en todos los cursos de la malla curricular, y particularmente en el curso Prototipo Didáctico a partir de la tutoría individual y en pequeños grupos; en éste se tiene el propósito de construir la tesis de grado en la modalidad de Prototipo Didáctico. En el primer cuatrimestre de la MIEEB, se construyó la problematización, enfatizando las fases de: diagnóstico y concreción del problema y en esta ponencia se presenta cómo se desarrolla la competencia reflexiva en este proceso. La estrategia es principalmente, la *conversación reflexiva* entre el estudiante y tutor mediada por los contenidos, las líneas de discusión y los textos propuestos en el programa.

## Palabras clave

Reflexión, competencia reflexiva, análisis crítico, conversación reflexiva y problematización.

## Planteamiento del problema

El programa de la MIEEB, tiene como objeto curricular, la Intervención Educativa para la Educación Básica, considera que toda intervención es actividad consciente e intencionada, pero para concretar esta premisa, es preciso potenciar al docente en su competencia reflexiva porque sin ésta no podrá intervenir los problemas que afectan su práctica docente. La reflexión, es el principio filosófico que fundamenta la profesionalización de los docentes de educación básica, a partir de significarla como un “volver sobre sí mismo para diagnosticar los problemas de la práctica, se trata de un pensar epimeteano, pausado, tardío pero concreto, bajo la guía de instrumentos

consecuentes para una construcción problemática más refinada y la intervención bajo un modelo propio u otro adaptado críticamente, cuando proceda la aplicación práctica y de no ser tal, encaminarla a la revisión bajo la noción de categorías teóricas y empíricas” (SEN, 2017, p. 34). Se reconoce que el docente de Educación Básica posee el conocimiento de su práctica, pero por estar inmerso en ella, puede no comprenderla en su complejidad, es decir, las relaciones que se establecen entre los problemas son imperceptibles para él porque las vive cotidianamente, lo que le impide intervenir de manera consciente en ellos.

La reflexión, por tanto, es fundamental para potenciar al sujeto en su pensamiento y actuación, lo que conlleva a establecer formas distintas de vincularse con la realidad y la teoría. En la MIEEB este propósito se objetiva en el Modelo Educativo cuyo centro es el docente reflexivo e interventivo, su potenciación es factible a partir de los Trayectos Formativos, en ellos se “despliega una gama de experiencias de aprendizaje, conceptos, procedimientos y actitudes requeridas para intervenir, para valorarlas desde el desempeño profesional del maestrante” (SEN, 2017, p. 39). En los cursos se plantean estrategias para desarrollar la competencia reflexiva, entre las que destacan el diálogo, denominado en esta ponencia *conversación reflexiva*, esto conlleva a plantear la figura del docente en las funciones de asesor para la reflexión y como tutor que acompaña de forma profesional al estudiante de la maestría.

Los planteamientos de la MIEEB con relación al desarrollo de la competencia reflexiva son claros, no obstante, en la práctica, potenciar al sujeto constituye un desafío para los asesores y tutores, ya que exige que también seamos reflexivos, movilizemos nuestras competencias profesionales, apliquemos diversas estrategias didácticas y utilicemos todos los recursos y herramientas que nos hemos apropiado, que conlleva desplegar nuestra experiencia docente. Así, se plantea ¿cómo se está desarrollando la competencia reflexiva del docente para problematizar su práctica?

### Marco teórico

La competencia reflexiva se desarrolla fundamentalmente partir de la conversación reflexiva que establece el asesor o tutor con el estudiante y entre los estudiantes, considerando como fundamento de éste a la práctica del docente, “de hecho, una política cultural requiere el desarrollo de un discurso atento a las historias, los sueños y las experiencias que los estudiantes traen consigo a las escuelas” (Giroux, 1990, p. 156).

Para favorecer la reflexión de la práctica en los programas de los cursos de la malla curricular, se propusieron: contenidos, líneas de discusión y referentes teóricos.

El curso Prototipo didáctico, tiene el propósito de “movilizar en los estudiantes sus esquemas cognitivos para desarrollar el pensamiento complejo a través del proceso de problematización” (SEN, 2017, p.1). Los esquemas cognitivos referidos al análisis y la reflexión de la práctica docente favorecen la exploración y concreción del proceso de problematización. El proceso de problematización de acuerdo con García y García (2004) persigue como fin último la selección, estructuración y delimitación de un problema de investigación; se integra por cuatro procedimientos específicos: a) exploración, b) concreción, c) delimitación y, d) planteamiento del problema.

En el programa del curso se enfatizó en las fases de exploración y concreción y se denominó como tal a las unidades de aprendizaje que lo integran. *Unidad de Aprendizaje I. Exploración*, contribuyó al análisis de la complejidad de la práctica docente a partir del empleo de diversas herramientas metodológicas de investigación, tales como, el diario, la bitácora, el registro de observación, entre otras. *La Unidad de Aprendizaje II. Concreción*, se realizó la primera aproximación al problema y se cuestionó la viabilidad de intervenir, también se inició la construcción del Marco Teórico a partir de los componentes: estado de la cuestión, marco teórico y conceptual (Tabla I).

La *fase de exploración*, se efectuó a partir de los siguientes contenidos. *El problema, aproximación empírica*, planteó como líneas de discusión, ¿qué investigar?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué referentes? Con Saur (2012), se favoreció la reflexión del *problema inicial* que planteó el estudiante, para distinguir si éste era un *problema social* o un *problema de Investigación*, y en Saur (2008, p. 63), la noción de *categorías intermedias* “para resolver una tensión central en la producción de conocimiento: la que se plantea entre el posicionamiento teórico adoptado y el referente empírico investigado”, se reflexionó con relación a ésta tensión y el equilibrio que deberá existir entre el conocimiento teórico y el referente empírico durante todo el proceso de construcción del Prototipo Didáctico.

En el contenido *Pedagogía Crítica*, se plantearon las *líneas de discusión* ¿cuál es la propuesta de la Pedagogía Crítica? y, ¿cuál es la función del docente desde la Pedagogía Crítica? Apoyó la reflexión de la realidad para problematizarla, Giroux (1990, p. 153), que pugna por “una pedagogía crítica que asuma la forma de una política cultural necesita examinar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de los tres

campos particulares -aunque relacionados- del discurso”. Con McLaren y Kincheloe (2005, p. 264), se analizaron las categorías de la pedagogía crítica y con relación a la noción de categoría señalan “es simplemente un concepto, asunto, cuestión, hipótesis o idea central en la teoría crítica”; algunas de las categorías que definen son: conocimiento, clase, cultura, hegemonía, ideología, prejuicio, discurso, el currículum oculto, capital cultural, este texto apoyó en la reflexión de las propias ideologías.<sup>i</sup> del maestro a partir de *preguntas para su discusión*, por ejemplo, ¿cómo contribuye nuestra manera de enfocar el plan de estudios a moldear actitudes y percepciones del estudiante con respecto a la naturaleza del mundo?

El contenido *Diagnóstico del problema*, propuso la línea de discusión, ¿en qué dimensiones se focalizan los problemas? Los autores que apoyaron la *reflexión de la práctica*<sup>ii</sup> para el proceso de problematización fueron Porlán y Martín (1998), que aporta el *diario* como recurso para la investigación en el aula y ésta es la herramienta idónea para la reflexión de la práctica del docente. Fierro, Fortoul y Rosas (2011), para focalizar el problema proponen el *análisis crítico* de las dimensiones de la práctica docente: personal, didáctica, valoral, social, institucional, interpersonal.

El alcance del *análisis crítico* es el “reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y, sobre todo, ubicarse personalmente en él, entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los niños”.<sup>iii</sup> Este *análisis crítico* es posible cuando el docente escribe lo que acontece en su práctica, porque el simple hecho de pensarlo no basta, por tanto, requiere plasmarlo y a medida que analice su escritura encontrará estas contradicciones, equivocaciones y aciertos. El *análisis crítico* se consolida con el proceso de *deliberación práctica* propuesto por, Elliott (2010, p. 17), quien enfatiza la necesidad de “pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente”. El docente reflexiona en y con su análisis crítico, pero es en el diálogo con los *otros*, tutor y compañeros, que confronta sus ideas y profundiza en ellas “la reflexión crítica conduce también a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las propios con las ideas y convicciones de otros que también tienen que ver con el campo de la educación”.<sup>iv</sup>

En *Análisis de la práctica docente*, se propuso la línea de discusión ¿cuál es la caracterización de mi práctica docente? Schön (1998, p.124), propone la posibilidad de

“descubrir una estructura fundamental de la indagación profesional”, a través de la *conversación reflexiva* entre un profesional (tutor) y un paciente (docente).

En esta conversación reflexiva, el esfuerzo del profesional para resolver el problema reestructurado produce nuevos descubrimientos que requieren una nueva reflexión desde la acción. El proceso gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla. (Schön, 1998, p. 126)

La *conversación reflexiva*, constituyó una estrategia metodológica para el proceso de problematización apoyada con la redacción del diario y el análisis de las dimensiones, se logró analizar la práctica docente para tratar caracterizarla y descubrir su estructura fundamental. La *conversación reflexiva* con los estudiantes en torno a su práctica, favoreció el *análisis crítico* y la *deliberación*, con esta estrategia el problema inicial va reestructurándose en un *problema de investigación*.

En el contenido *Teorización de la práctica docente*, se reflexionó ¿cuáles son los fundamentos teóricos de mi práctica docente? para reconocer el marco teórico que fundamenta la práctica del estudiante e incorporar a su *acervo de conocimiento a mano*<sup>v</sup>, otros autores, tanto para reflexionar en su acción, como para sustentar la problematización. La *teorización de la práctica* también consiste en la formalizar su reflexión a través de un escrito para “descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones” (Smyth, 1991, p. 284); y posteriormente fundamentar con referentes teóricos y empíricos.

La fase *concreción*, se posibilitó a través de diversos contenidos, en *Jerarquización de problemas*, se planteó la línea de discusión, ¿cuáles son los problemas prioritarios de mi práctica docente?; y en *concreción del problema*, ¿cuáles son las causas, efectos, consecuencias y posibles estrategias de solución del problema? La concreción del problema favoreció la reflexión mediada con Latorre (2002), García y García (2004), y otros autores quienes proponen identificar, jerarquizar y concretar el problema a partir de analizar en los escritos del estudiante (diario, registros, análisis de dimensiones) las palabras clave (categorías empíricas) y plantear con ellas: listados, diagramas, mapas y preguntas. Una vez que se ha concretado el problema, se propicia reflexionar en sus causas, efectos, consecuencias y posibles estrategias de solución.

## Metodología

El Modelo Educativo de la MIEEB se denomina, Intervención del Trabajo Docente en la complejidad de la Práctica Educativa de la Educación Básica en pro de la calidad de la educación (SEN, 2017, p. 29), como ya se ha referido, tiene al centro al docente reflexivo e interventivo, y el método de Investigación-Acción posibilita la intervención fundamentada en la reflexión. Elliott (2010, p.25), define a la investigación-acción como un “estudio de una situación social con el fin de mejorar la acción dentro de la misma”. Las características de la investigación-acción demandan el desarrollo de la competencia reflexiva al considerar que:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
  - a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
  - b) susceptibles de cambio (contingentes),
  - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.
3. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
4. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

El curso Prototipo Didáctico, corresponde a la fase de acción de la investigación de la que deriva esta ponencia; y, con relación al trabajo a los estudiantes, ellos se encuentran en la fase de reflexión; y ambos, tutor y estudiantes, realizan procesos vinculados, la acción del tutor incide en el desarrollo de la competencia reflexiva del estudiante al reflexiona también en su acción. Latorre (2002, p. 5), plantea que la investigación-acción es, “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas”. Tanto para el estudiante



como para el tutor, la investigación que se realiza en la MIEEB, le permite mejorar su práctica docente que conlleva: autodesarrollo profesional, mejoras en la institución educativa y unas mejores condiciones sociales.

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción, y cada ciclo está constituido por cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. En sentido estricto, la primera fase de este proceso es la acción, sin embargo, en la práctica, se desarrolla primero la reflexión, ya que no se puede actuar sin antes haber concretado el problema de investigación para la intervención, es decir, saber por qué, para qué y cómo actuar; es importante, el desarrollo de la competencia reflexiva como fundamento de la acción intencionada.

El desarrollo de la competencia reflexiva se apoyó también en Smyth (1991), quien propone el denominado *círculo reflexivo* el cual consta de cuatro fases y preguntas con relación a la enseñanza:

1. Descripción      ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración      ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. Confrontación    ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. Reconstrucción    ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Las fases del círculo reflexivo, están vinculadas a las fases de exploración y concreción del proceso de problematización. En el siguiente apartado, se profundiza en el análisis crítico de la acción para desarrollar la competencia reflexiva de los estudiantes de la maestría.

## Desarrollo y discusión

En el curso Prototipo Didáctico, se promovió la conversación reflexiva con el estudiante para que él profundice en la comprensión de su problema con fundamento en las fases del círculo reflexivo propuesto por Smyth (1991) y en las fases de la problematización: exploración y concreción que plantea García y García (2004).

La primera fase Descripción se vincula estrechamente con la fase de exploración del problema, y a partir de la pregunta ¿qué es lo que hago? Se apertura el proceso de reflexión y problematización a partir de escribir en el diario las experiencias que pueden ser posteriormente analizadas y discutidas. La escritura del diario al principio fue breve y dio cuenta de la dificultad que tienen algunos docentes por relatar su experiencia, ellos

son concretos y se limitan a escribir lo que hacen sin dar pormenores, ni responder al ¿por qué lo hago? Por tanto, se solicitó a los estudiantes que ampliaran su descripción, considerando no sólo enlistar las acciones, sino profundizando en los detalles para determinar sus causas y posiblemente el problema.

El diario, de acuerdo con Porlán y Martín (1998), es un instrumento para transformar la práctica, a partir de que estudiante analice sus escritos y se dé cuenta de que sus acciones no están incidiendo de manera favorable en la práctica, que al dialogarlas en el grupo y con el tutor y confrontarlas teóricamente con otros autores, observe que puede intervenir en ellas y transformar su práctica. El diario puede apoyar al estudiante a dar cuenta de la transformación de su práctica, y constituirse en la evidencia empírica, pero para esto, se requiere de tiempo para su escritura sistemática. La escritura del diario fue un proceso lento y el detectar los problemas implicaría mayor tiempo del considerado en el curso, se avanzó de la escritura concreta de las acciones a la descripción ampliada de la misma, sin observarse los problemas; y en algunos diarios se observó que el estudiante determinó el problema sin describir la práctica.

Acordamos realizar un ejercicio de clasificación por color de algunas fichas didácticas, las cuales al final de clasificarlas las contarían y ellos con sus propias grafías trataron de plasmar sus resultados, durante esta actividad observé que algunos alumnos manifestaron dificultades para plasmar sus resultados, porque la clasificación la realizaron correctamente (Diario de la docente, 18 de octubre de 2017, E1).

Al analizar en las causas que incidían en la escritura del diario, se dedujo que el tiempo para la redacción era mínimo y éste a su vez estaba determinado por las múltiples funciones que realizan los docentes en sus escuelas; además de las vinculadas a la enseñanza, realizan tareas de gestión administrativa y se aúna las actividades académicas de la maestría, razón por la cual, se consideró analizar la práctica a partir de las dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2011), ya que plantean aspectos puntuales que favorecen el análisis y la reflexión, evitando que el profesor divague en la recuperación de su práctica.

Los escritos iniciales también fueron concretos y no brindaban información, pero mediados con la conversación reflexiva y los textos, se fueron ampliando y dieron paso a un análisis pormenorizado de las mismas. El análisis ampliado de las dimensiones permitió identificar los problemas iniciales aun implícitos en la redacción. En el análisis

de la dimensión didáctica el estudiante (E1), se aproxima al campo formativo en el que puede intervenir, sin embargo, aún no ha detectado el problema.

Actualmente me encuentro con el grupo de tercero, los alumnos manifiestan interés por el proceso de escritura, lectura manifiestan habilidad para la interpretación de textos (lectura de cuentos) tienen acercamiento al sistema de escritura y a sus características, el abecedario, las vocales, las sílabas. (Análisis crítico, dimensión didáctica. E1)

La fase 2. Inscripción - ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? El análisis de la práctica docente, como se ha referido, fue ampliándose con apoyo de los planteamientos de Fierro, Fortoul y Rosas (2011); y una vez que se les pedía mayor información en éstas y apoyados de la conversación reflexiva y los textos, los problemas comenzaron a emerger y a dar cuenta no sólo de que existían, sino que también estaban vinculados entre sí y dependían de múltiples factores; esto es, se estaba observando la complejidad de la práctica, y de cómo está desarrollándose la competencia reflexiva de los estudiantes de la MIEEB.

Algunos alumnos han manifestado también necesidades para la adquisición de los procesos de escritura pero debido al poco o nulo apoyo que reciben en su hogar para la adquisición que no sean planas de círculos o palitos, además de que no tienen acercamiento al ambiente que propicie su relación y manipulación de diferentes textos, reconozco la necesidad de crear un ambiente que como lo menciona Nemirovsky donde los alumnos interpreten textos que tengan sentido para ellos, lo que quieren comunicar o transmitir. (Análisis crítico, dimensión didáctica. E1).

Explicar el contexto de la práctica, es de acuerdo con Smyth (1991, p. 282), teorizarla o descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones; esto constituye un avance en el desarrollo de la competencia reflexiva, ya que los escritos breves, evidenciaban que el docente no quería reconocer la problemática de su práctica y menos aún sus causas. “Un componente ineludible de la teorización es, por consiguiente, su potencial de transformación o su capacidad para provocar el tipo de planteamiento crítico que desafía los supuestos y prácticas establecidas e introduce cambios en la forma en que se vive y se entiende la propia práctica” (Carr, 1980, citado en Smyth, 1991, p. 284).

En la fase 3. Confrontación- ¿cómo llegué a ser de este modo? Exigió al estudiante la tarea más difícil en el análisis crítico de las dimensiones ya que le implicó confrontarse consigo mismo.

Al reflexionar sobre esta dimensión, invitamos al maestro a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela; quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera esta se hace presente en el aula. (Fierro, Fortoul y Rosas, 2011, p. 29)

La reflexión en esta dimensión conflictuó al estudiante al reconocerse como causa del problema, al analizar los valores que promueve, las estrategias que diseña, sus competencias docentes, cómo influye y es influenciado por el contexto, pero también en las posibilidades que tiene de intervenir y transformar su práctica.

Esta dimensión la relaciono con la personal ya que nos recalca la importancia de los valores personales que manifestamos en nuestra práctica, pero estos valores tienen que ver desde nuestro desarrollo familiar, escolar y ahora laborar en el que van moldeando un carácter que determina nuestro actuar, creo conscientemente que como docentes debe ser la profesión que permita desarrollarte como ser humano ya que nuestro contacto directo está con las personas en edades tempranas, durante su crecimiento y que son marcados con nuestro actuar debido a que pasan la otra parte de la vida en los centros escolares. Las actitudes que manifestamos dentro del aula deben de regir los aspectos más significativos que permitan ante todo el respeto a la integridad del alumno, además de enseñar con el ejemplo es tal vez en edades tan pequeñas como el preescolar el acto más significativo, porque los alumnos aprenden observando lo que sucede a su alrededor. (Análisis crítico, dimensión valoral. E1).

La fase 4. Reconstrucción- ¿cómo podría hacer las cosas de otro modo? Está vinculada con la fase concreción del problema del proceso de problematización. La MIEEB, pretende desarrollar las competencias reflexiva e interventiva, por tanto, el estudiante al concluir este primer ciclo reflexivo, no sólo es para problematizarlo. A partir de la pregunta, ¿el problema es viable de intervenir? Reflexionó en su competencia interventiva, los recursos humanos y materiales con los que cuenta, el alcance de su acción, en síntesis, se trata de que valore sus posibilidades de intervenir los problemas de su práctica.

Comprendo que se puede atender estas necesidades detectadas en mi práctica docente, al identificar que existe una ausencia de un ambiente alfabetizador provocando el desinterés de los padres de familia en el servicio que ofrece la escuela. El planteamiento del problema es ¿de qué manera se pueden crear espacios que permitan consolidar el proceso de lectoescritura en alumnos de tercer grado de preescolar? Al ir buscando alternativas de solución se busca que el alumno favorezca su aprendizaje a través de la creación de esos ambientes alfabetizadores. (Planteamiento del problema. E1)

El estudiante al concretar el problema, construye su pregunta de investigación y con ésta plantea una propuesta para intervenir, no obstante, el planteamiento del problema continúa en proceso de análisis y reflexión.

## Resultado y conclusiones

La reflexión puede proceder de distintas formas, por lo que guiarnos por algún proceso puede ser limitante o bien formalizar este proceso. El método idóneo se va construyendo en la medida en que no se obtienen los resultados proyectados, este se replantea, la experiencia como tutor de tesis es importante, sin embargo, depende de las necesidades de los estudiantes y sus habilidades que se elige la estrategia.

El círculo reflexivo, es un proceso que favorece el desarrollo de la competencia reflexiva y la problematización. Sin embargo, para concretar el planteamiento del problema, además de las estrategias: conversación reflexiva y análisis crítico, se implementaron ejercicios de análisis y reflexión, tales como listados y jerarquización de problemas, se elaboraron mapas para identificar las relaciones entre los problemas y con las dimensiones. El análisis de las dimensiones fue retroalimentado con el mapa y éste al análisis, contribuyendo con este proceso en espiral a la comprensión el estudiante de su problema.

La investigación-acción, es un método además de apoyar al estudiante a reflexionar en su práctica docente con el propósito de mejorarla, también es una estrategia metodológica de los tutores, ya que realizan las mismas fases al guiar al estudiante en la construcción del Prototipo Didáctico. Y esto implica, que también reflexiona en la acción, elabora un plan, lo implementa, recupera datos que le permiten reflexionar en el proceso con el propósito de mejorar su acción. Por tanto, la investigación-acción es, como señalan Colmenares y Piñeiro (2008), una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.

Tabla I. Unidad, Contenidos, Líneas de discusión

UNIDAD	CONTENIDOS	LÍNEAS DE DISCUSIÓN
<b>I. Exploración</b>	1. El problema. Aproximación empírica	¿Qué investigar?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué referentes?
	2. Pedagogía Crítica	¿Cuál es la propuesta de la Pedagogía Crítica? ¿Cuál es la función del docente desde la Pedagogía Crítica?
	3. Diagnóstico del problema	¿En qué dimensiones se focalizan los problemas?
	4. Análisis de la práctica docente	¿Cuál es la caracterización de mi práctica docente?
	5. Análisis de la práctica docente (2da. Fase de análisis)	¿Cómo explicar lo que hago desde la teoría?
	6. Teorización de la práctica docente	¿Cuáles son los fundamentos teóricos de mi práctica docente?
<b>II. Concreción</b>	7. Jerarquización de problemas	¿Cuáles son los problemas prioritarios de mi práctica docente?
	8. Concreción del problema	¿Cuáles son las causas, efectos, consecuencias y posibles estrategias de solución del problema?
	9. Estado de la cuestión	¿Qué investigaciones se han realizado en torno al problema?
	10. Fundamentación teórica del problema	¿Cuáles son los referentes teóricos y conceptuales de mi objeto de estudio?
	11. Prototipo didáctico. 1ª. Fase de diseño	¿Se ha concretado el problema?, ¿es viable de intervenir?

## Referencias

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Colmenares, Ana., y Piñero, M. de L. (2008). “La investigación acción. Una herramienta heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”. en *Revista en Educación*, 14 (27), 94-114.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*, Madrid, España, Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2011). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción, México, Paidós.
- García, F., y García, T. (2004). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*, México, ISCEEM.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Latorre, A. (2002), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica docente*, México, Graó.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008), *Pedagogía Crítica de qué hablamos, dónde estamos*, España, Graó.
- Porlán, R., y José M. (1998), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada.
- Saur, D. (2012), “El complejo pasaje del problema social al problema de investigación” en *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*, México, JP Editor.
- Saur, D. y Da Porta, E. (2008). “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*, Argentina, Comunicarte.
- SEN. (2017). *Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica*, Toluca, SEN.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España, Paidós.
- Smyth, J. (1991), “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”. *Revista de Educación*, 2. 275-300.

---

<sup>i</sup> La ideología se refiere a la producción de sentidos y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común. (McLaren y Kincheloe, 2005, p. 279)

<sup>ii</sup> La reflexión de la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella, desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad”, los elementos que

aluden las autoras son “los que provienen del entorno social e institucional que enmarcan la tarea del maestro y los que son propios del espacio privado del aula. (Fierro, Fourtoul y Rosas, 2011, p. 25)

<sup>iii</sup> Op. Cit., p. 26.

<sup>iv</sup> Fierro, Fortoul y Rosas (2011, p. 26).

<sup>v</sup> El *acervo de conocimiento a mano*, está integrado por el conocimiento teórico y experiencias que han sido construidas por el sujeto, y que están allí disponibles para cuando él requiera movilizarlas. *Cfr.* Schutz (1974).



# LA TUTORÍA: OBJETIVOS Y FUNCIONES PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

Ruth Montes Martínez  
rmontes7676@gmail.com  
Claudia Margarita Paz Reboloso  
roris672008@gmail.com  
Berenice Aguilar Rosales  
bar3093@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal de Coahuila.  
Escuela Primaria Federal: Justo Sierra.

## RESUMEN

En el presente documento se muestran los resultados de una investigación mixta que tuvo como objetivo: identificar los objetivos y funciones que de acuerdo con la valoración y percepción de los estudiantes deben cumplir las tutorías, para satisfacer sus necesidades de formación. La muestra se constituyó por 74 estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria a quienes se les aplicaron dos instrumentos (cuestionario de escala Likert y cuestionario de preguntas abiertas) para obtener información relacionada con este proceso. Los hallazgos evidencian la necesidad de reforzar las actividades relacionadas con el ámbito profesional y sugieren añadir actividades que contribuyan al desarrollo personal del estudiante. A partir de lo anterior, se plantea una estrategia que al ser aplicada propiciará cambios estructurales enfocados en mejorar los ambientes de aprendizaje de los alumnos y dotará al espacio de tutorías de temas de relevancia para los estudiantes, tomando como referente a la tutoría como un medio por el cual éstos logran enfrentarse a situaciones tanto de índole personal como escolar, de tal forma que se garantice su desarrollo integral.

## Palabras clave

Tutorías, educación superior, estudiantes, desarrollo integral.

## Planteamiento del problema

La tutoría ha sido comprendida por mucho tiempo como el espacio dedicado a resolver dudas sobre la asignatura en cuestión, pero en definitiva esta engloba mucho más que eso; con fundamento en las nuevas demandas personales y socio afectivas, este concepto se ha reformado para darle cabida a aspectos de desarrollo personal y emocional que con anterioridad no habían sido contemplados.

Al respecto, el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria, establecido por la Secretaría de Educación Pública (2012) refiere la intención de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asumir el reto de “formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los

tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria)”. Entre las estrategias para coadyuvar en la formación de los estudiantes, se contempló la creación de un programa de tutorías, de acuerdo con la SEP (2012) “consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje” (párr. 4).

En el estado de Coahuila de Zaragoza, México, se diseñó el Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza (PITEENC), mismo que ha sido aplicado en las diferentes escuelas normales en los últimos años; la observación y análisis del proceso se ha realizado al interior de cada Institución educativa, en el caso de esta investigación, los resultados de diversos instrumentos aplicados a los estudiantes, evidencian fortalezas y áreas de oportunidad de las acciones de tutoría, la función del docente y el rol del estudiante; de acuerdo a ello, la presente investigación tuvo como objetivo: Identificar los objetivos y funciones que de acuerdo a la valoración y percepción de los estudiantes deben cumplir las tutorías, para satisfacer sus necesidades de formación. Los objetivos secundarios de esta investigación fueron:

- Identificar los objetivos que los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria consideran debería tener las tutorías
- Analizar las funciones que, desde la percepción de los alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, tienen actualmente las tutorías en la Escuela Normal.
- Identificar las necesidades de los estudiantes en función de las acciones de tutoría realizadas durante su proceso de formación como Licenciados en Educación Primaria.
- Diseñar una estrategia de tutoría a partir de las necesidades que plantean los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.

La presente investigación es importante pues a partir de los resultados se diseña una estrategia de tutoría enfocada a apoyar el desarrollo personal y orientar profesionalmente al estudiante, con la finalidad de ponderar en los aspectos emocionales, afectivos y necesidades propias de los alumnos, de tal forma que el “estar bien” redunde en un mejor

desempeño académico y en la facilidad en desarrollo de competencias genéricas y profesionales establecidas en el Perfil de Egreso de Licenciatura en Educación Primaria.

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes.

## Marco teórico

### **La tutoría en la educación superior para el desarrollo personal del estudiante**

La educación superior por mucho tiempo se mantuvo distante de los procesos de desarrollo personal del alumnado, dedicándose exclusivamente a los aspectos académicos, estas situaciones fueron criticadas ampliamente, pero en busca de atender el desarrollo integral de los estudiantes se gestionó y realizaron actividades que dieron lugar a los programas de tutorías.

Según Álvarez (2002), la tutoría debe entenderse como un proceso formativo en el cual se ven involucrados aspectos socio-cognitivos que van avanzando de forma gradual, está dirigida a aquellos estudiantes novatos que se encuentran en un proceso de incorporación y adaptación al medio educativo y laboral del que formarán parte.

Lo anterior es importante, pues en el proceso de transición de la educación media superior a la superior se viven una serie de cambios y adaptaciones a un nivel educativo más competitivo y en muchas ocasiones en contextos que no resultan familiares para el alumno, lo cual denota un reto significativo que pone en juego sus competencias emocionales, intelectuales, sociales y afectivas.

De acuerdo con Obaya y Vargas (2014) la necesidad de ofrecer un programa de tutoría en la educación universitaria requiere un análisis de los aspectos, socioeconómicos, culturales y psicopedagógicos en los cuales se ve inmerso el alumno y del cual los docentes forman una parte importante al ser los mediadores en esta transición y quienes en ocasiones fungen como guías y facilitadores de soluciones a las cuales de forma individual no podrían enfrentarse.

### **Investigaciones que anteceden**

Las siguientes investigaciones son algunas que anteceden esta investigación, en ellas se podrá verificar los resultados e impactos en los aspectos de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno, de orientación a la hora de elegir su itinerario académico y profesional, y de asesoría respecto a su desarrollo integral.

Solaguren y Moreno (2016) mencionan que, en Europa, la tutoría ha evolucionado significativamente convirtiéndose en un instrumento de orientación y personalización del proceso de aprendizaje, considerando las etapas académicas, curriculares y personales; en las universidades se implementan tutoría personal o entre iguales con el objetivo de complementar las académicas. Este aspecto debe de revalorizarse como un factor de calidad dentro de este modelo de docencia centrada en el estudiante; para lograrlo se debe cambiar no solo lo metodológico, también lo actitudinal por parte de profesores y alumnos.

Otra investigación es la de Álvarez y López (2013) tuvo como propósito definir un modelo de tutoría académica personalizada para alumnos de nivel superior quienes combinan sus estudios con la práctica deportiva de alto nivel; llevando a cabo diversas actividades tutoriales presenciales y virtuales con los estudiantes, con el fin de prevenir situaciones de abandono de estudios, ayudar a la construcción del proyecto formativo y profesional y desarrollar competencias transversales necesarias para la integración socio laboral. Con una metodología empírica de carácter explicativo, se obtuvo como resultado

que las funciones de asesoramiento y mediación aplicada por los tutores para apoyar a los estudiantes en la gestión del proceso de aprendizaje fueron significativas.

Por otra parte, Campos y Campos (2015), indagaron respecto a la manera de llevar a cabo el asesoramiento y apoyo técnico a los alumnos, desde el inicio hasta el fin de los estudios. Teniendo como objetivo describir la influencia que tiene el tutor sobre el desarrollo personal del alumno, desde el punto de vista del mismo. En esta investigación se concluye que la inteligencia emocional se encuentra deteriorada, cuando las competencias sociales de la persona lo están. Provocando interacciones negativas y moderando el bienestar psicosocial y del ambiente en que se desarrolla, en caso contrario las competencias participativas y sociales, generen contextos escolares que influyen en el bienestar psicosocial; de esta forma, favorecen la capacidad de vinculación, las relaciones cooperativas y las basadas en el respeto de los otros, una actitud de tolerancia, y la resolución de conflictos en forma no violenta.

## Metodología

La investigación se realizó considerando un enfoque mixto con el objetivo de identificar cómo valoran los estudiantes las acciones de tutoría académica que se realizan en una Escuela Normal del norte de México, conocer sus necesidades y sugerencias para implementar una estrategia acorde a sus requerimientos.

La población en la cual se enfocó la investigación fueron 89 alumnos de Licenciatura en Educación Primaria, pertenecientes a los semestres: segundo, cuarto y sexto, seleccionados por ser partícipes del programa de tutoría PITEENC que se implementa en la Institución, de este grupo se consideró una muestra de 74 estudiantes.

Para obtener la información se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de preguntas cerradas (afirmaciones con opción de respuesta de escala Likert), además de un cuestionario de preguntas abiertas que tuvo el propósito de conocer a fondo la percepción de los estudiantes. Las categorías consideradas fueron: asistencia, puntualidad y horario, objetivos de las tutorías, funciones que cumplen y necesidades de los alumnos en cuestión de acciones de tutoría.

## Resultados

Se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación que indican la valoración, necesidades y opiniones de los estudiantes respecto al proceso de tutorías que se realiza en un Escuela Normal del norte de México.

### Valoración personal del funcionamiento de las tutorías

Esta categoría contempló tres indicadores: asistencia, horario y puntualidad de los estudiantes a las sesiones de tutoría, mismos que se presentan en la Tabla 1, el análisis a partir de los porcentajes indica que la mayoría de los estudiantes se autoevalúa con una buena asistencia y puntualidad a las sesiones de tutoría, sin embargo en el aspecto relacionado con la satisfacción con el horario en el que se llevan a cabo las sesiones existen tres grupos de opinión, quienes están de acuerdo, les es indiferente y los que están en desacuerdo con el horario establecido (tabla 1).

### Objetivos que deberían tener las tutorías

Para determinar los objetivos que deberían tener las tutorías y las funciones actuales, de acuerdo con la valoración de los estudiantes, se realiza un análisis de medias, con una muestra de 74 alumnos; utilizando una escala de: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 3. Término medio, 4. Bastante de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

Considerando un promedio de 3.77, los límites superior e inferior con valores de 3.84 y 3.71 respectivamente, se observa (tabla 2) que los estudiantes valoran en término medio los objetivos planteados para el desarrollo de las tutorías, es significativo para desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con su profesión y que el tutor les oriente y asesore en su proceso educativo. Con la mediana y la moda se puede afirmar que los estudiantes están de acuerdo en que las tutorías deberían, además, centrarse en las situaciones de riesgo de los alumnos, facilitar la comprensión de temas de clase, favorecer la autoestima, motivación y autogestión, establecer una relación educativa personalizada y facilitar el desarrollo personal del alumno, para estos indicadores existe un solo grupo de opinión, excepto para el objetivo de favorecer la autoestima, motivación y autogestión.

En relación con los resultados obtenidos del cuestionamiento para conocer qué otros objetivos deberían cubrir las tutorías, los estudiantes expresaron que es importante:

- Escuchar y atender necesidades de los alumnos.
- ser como un guía, pero preferiría que esto fuera un poco más personal.
- Apoyo y empatía para las diversas problemáticas de los estudiantes.
- Impartir temas de interés para captar la atención de los estudiantes.

### **Funciones que actualmente cumplen las tutorías**

A partir del promedio de 3.20, el límite superior e inferior de 3.26 y 3.15 respectivamente (tabla 3); los estudiantes en mayor medida evalúan la función de orientar e informar sobre aspectos académicos y en menor medida fue valorado que las tutorías facilitan y orientan al alumnado en la adquisición de competencias propias de los cursos; la mediana y la moda para los indicadores de esta variable coinciden con la media; sin embargo, existen dos grupos de opinión.

### **Necesidades de los alumnos**

Para conocer las necesidades de los estudiantes se les cuestionó sobre los aspectos que han planteado a sus tutores, mismos que se analizan a partir de los datos de la Tabla 4, en función de los porcentajes.

Sobresale en la tabla 4 que el 43.24% de los estudiantes se muestran interesados en abordar con sus tutores el conocimiento de sus características, aptitudes, intereses y habilidades, un 35.14% plantea la necesidad de trabajar el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal y el 34.43% se ha visto en la necesidad de abordar las temáticas de autoestima, motivación y orientaciones para el estudio.

Además las respuestas de los cuestionamientos abiertos planteados a los alumnos en relación a los aspectos que les gustaría incluyeran las tutorías, muestran las siguientes respuestas textuales de las cuales se obtuvo mayor frecuencia en su mención: - Mayor convivencia con los tutores, - talleres didácticos, - actividades motivacionales, - actividades recreativas, - temas de interés: material didáctico, como enseñarle a los niños, - talleres de evaluación, - apoyo en los aspectos académicos y personales para el buen desarrollo como persona, - motivación personal, - cursos que aporten a la práctica docente, - cursos sobre cómo tratar a alumnos con capacidades diferentes, - desarrollo de autoestima y el desempeño en práctica, - mayor interés y acercamiento de los tutores en cuanto a la vida, metas y aspiraciones de los alumnos, - brindar confianza y mejorar la comunicación con el tutorado, - cursos de primeros auxilios.

Tabla 1.

*Asistencia, puntualidad y horario de tutorías*

Indicadores	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Término medio	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Asistencia</b>	10.81%	1.35%	22.97%	17.57%	44.59%
<b>Horario</b>	10.81%	6.76%	32.43%	12.16%	35.14%
<b>Puntualidad</b>	10.81%	1.35%	20.27%	25.68%	39.19%



Tabla 2. Objetivos que deberían tener las tutorías de acuerdo con los estudiantes

Indicadores	N	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Std.Dev	CV
<b>Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la profesión</b>	73	3.86	4	5	1	5	1.1	29.6
<b>Orientar y asesorar al alumnado en su proceso educativo</b>	72	3.86	4	5	1	5	1.2	30.2
<b>Detectar y prevenir situaciones de riesgo (abandono/ fracaso académico)</b>	73	3.77	4	5	1	5	1.2	32.6
<b>Facilitar la comprensión de la información aportada en sesiones de clase</b>	73	3.75	4	5	1	5	1.2	31.3
<b>Favorecer la autoestima, motivación y autogestión</b>	74	3.73	4	5	1	5	1.3	34.7
<b>Establecer una relación educativa personalizada</b>	73	3.73	4	5	1	5	1.2	31.7
<b>Facilitar el desarrollo personal del alumnado</b>	72	3.71	4	5	1	5	1.2	33.7

Tabla 3. Funciones de las tutorías

Indicadores	N	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Std.Dev	CV
Orientar e informar sobre aspectos académicos	71	3.27	3	3	1	5	1.2	35.8
Ejercer actividades de carácter preventivo de las dificultades académicas	72	3.24	3	3	1	5	1.2	37.2
Orientar e informar sobre aspectos profesionales	70	3.21	3	3	1	5	1.2	38.5
Orientar y asesorar sobre aspectos personales	71	3.15	3	3	1	5	1.2	38.1
Facilitar y orientar al alumnado en la adquisición de competencias de los propios cursos.	69	3.14	3	3	1	5	1.2	36.6

Tabla 4. Necesidades que los estudiantes plantean a los tutores

Indicadores	Frecuencias	Porcentajes
Material bibliográfico para el desarrollo de las asignaturas	12	16.22%
Materiales didácticos para el estudio	21	28.38%
Criterios de evaluación y calificación	20	27.03%
Revisión de la evaluación	18	24.32%
Orientación para el estudio	24	32.43%
Información sobre becas	20	27.03%
Conocer sus características, aptitudes, intereses y habilidades propias	32	43.24%
Información sobre trámites administrativos	20	27.03%
Asesoramiento sobre contenidos que integran la carrera	21	28.38%
Adquisición de hábitos de estudios	20	27.03%
Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal	26	35.14%
Aportar autoestima y motivación para superar los cursos	24	32.43%
Ninguno de los aspectos anteriores	16	21.62%

## Discusión

A partir de los resultados, los principales hallazgos manifiestan los intereses de los alumnos ante los tópicos que se deben manejar dentro de las tutorías, resaltando algunos como la convivencia, el apoyo en los aspectos académicos, talleres de temas varios, desarrollo personal y un acercamiento enfocado al desarrollo de las aspiraciones propias de los estudiantes.

Estos aspectos ponen de manifiesto la gran necesidad de entablar relaciones afectivas eficientes y estrechar vínculos frente a los docentes tutores, lo cual deriva en la amplia necesidad de encontrar en el tutor un guía y un facilitador en el periodo de transición por el cual atraviesan los alumnos.

Es así que un modelo eficiente de tutorías debe garantizar el estrecho lazo entre el tutor y el alumno para poder construir de forma colectiva un espacio de armonía y confort en el cual el tutorado sienta la confianza de compartir y afrontar los retos que vive día a día, viendo en el tutor un apoyo constante ante las inquietudes emocionales, personales, académicas y afectivas que pueda tener. Es por eso que resulta vital establecer medios por los cuales los vínculos se puedan estrechar y se logre trabajar en un ambiente propicio para el desarrollo integral, desarrollando espacios de interacción efectivos en los cuales la interacción y la confianza sean los agentes principales.

Desarrollar y aplicar un sistema de tutorías que resulte efectivo demanda de organización y de un sistema dinámico de comunicación en el cual se pongan de manifiesto las competencias de los tutores y las necesidades de los tutorados, estableciendo un espacio para exponer ideas y demandas para así poder trabajarlas de manera eficiente. Hoy en día la tutoría va más allá de una asesoría enteramente académica, engloba aspectos integrales del desarrollo del alumno los cuales buscan garantizar que al sentirse mejor consigo mismo logre incrementar y mejorar su desarrollo en el aspecto académico lo cual resulta beneficioso para ambas partes, escuela y alumno. Estas aspiraciones resultan fáciles de plasmar, pero requieren de un gran compromiso y de un amplio sentido de empatía para poder comprender y atender las necesidades propias de cada alumno, el cual requiere de ser el protagonista de su vida personal y académica.

Dicho lo anterior ponemos de manifiesto la necesidad de complementar los programas de tutoría con aspectos que engloben el fortalecimiento de las relaciones personales, el desarrollo personal del alumno, el uso y manejo de las TIC para fortalecer y estrechar

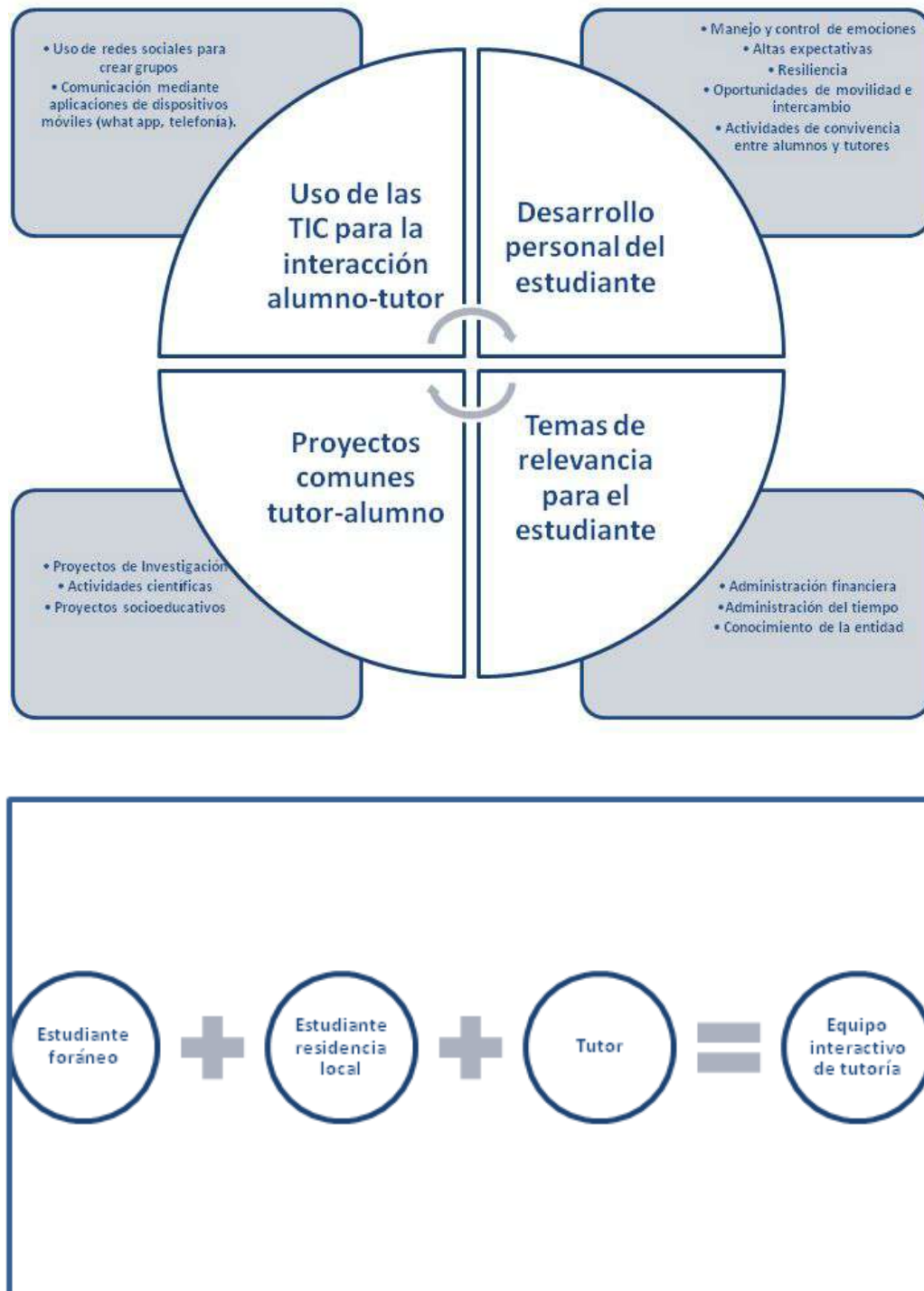
vínculos, el diseño y participación en proyectos colectivos con los tutores y la gestión de espacios para el desarrollo de los intereses particulares de cada alumno.

### **Propuesta: Estrategia de tutoría basada en el desarrollo personal y profesional del estudiante**

De acuerdo a los resultados y hallazgos expuestos, se propone una estrategia de tutorías, cuya finalidad sea el desarrollo personal y profesional del estudiante normalista; en la categoría de desarrollo personal han de considerarse aspectos como: manejo y control de emociones, resiliencia, lograr que los alumnos se fijen altas expectativas, así como la asesoría necesaria por parte del tutor en trámites administrativos de becas y movilidad académica; además, propiciar actividades de convivencia que permitan una comunicación efectiva con los tutorados.

En relación con la categoría de desarrollo profesional se sugiere la realización de actividades que impliquen un reto para el estudiante, pero no una tarea académica más, en estas el “equipo interactivo de tutoría” trabajará de forma colaborativa, realizando proyectos de investigación, socioeducativos y actividades científicas. Así mismo, en conjunto discutirán temáticas de interés de los estudiantes, tales como administración financiera, manejo del tiempo y conocimiento de la entidad. En todo este proceso de aprendizaje colaborativo, el uso de las tecnologías de información y comunicación debe ser parte esencial, pues a través de ellas será posible establecer comunicación permanente, crear redes de colaboración y generar conocimiento.

La estrategia contempla la organización de equipos interactivos de tutoría, constituidos, de acuerdo con las condiciones particulares de esta Institución Educativa, por un alumno foráneo (estudiante originario de un municipio diferente a donde se ubica la Escuela Normal), un alumno cuya residencia sea en el municipio donde se encuentra la Escuela Normal y el tutor. Lo anterior con la finalidad de que el estudiante foráneo encuentre además del apoyo del tutor, un amigo, un par con sus mismas características, a quien puede recurrir en caso necesario o para realizar actividades recreativas conjuntas.



**Figura 1. Estrategia de tutoría para el desarrollo profesional y personal.**

## Conclusiones

Esta investigación trajo consigo una serie de experiencias personales y profesionales que continuamente enriquecieron el trabajo que se fue elaborando. Dentro de los beneficios fue muy productivo y relevante para el estudio de modalidad mixta identificar la valoración, necesidades y opiniones de los estudiantes en relación con el proceso de tutoría que han llevado durante su formación profesional en una escuela normal, a partir de las fortalezas y áreas de oportunidad se plantea una estrategia de tutoría que permitirá realizar actividades que impliquen un reto al alumno, no solo en el aspecto académico sino en el desarrollo personal al trabajar de manera colaborativa entre pares y con el tutor, elaborando proyectos de investigación, socioeducativos y actividades científicas. También se pretende discutir las temáticas de interés por parte del alumnado, tales como administración del tiempo, financiera y conocimiento de la entidad; todo esto con la utilización prioritaria de las TIC para la evolución de estas actividades y de una comunicación oportuna.

El desarrollo integral del estudiante es un aspecto prioritario en todos los niveles educativos, en el caso de los alumnos que se encuentran en proceso de formación como Licenciados en Educación, una formación integral les permitirá afrontar los retos que la sociedad actual demanda; por tal motivo, las estrategias y acciones de tutoría que se implementen en las Escuelas Normales han de contribuir en este proceso, coadyuvando en el fortalecimiento del desarrollo profesional, pero sobre todo en el desarrollo de habilidades socioemocionales del futuro docente.

## Referencias

- Álvarez, Pedro y López, David (2013). Tutoría académica personalizada para estudiantes universitarios deportistas de alto nivel. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203030931009>
- Álvarez, Pedro (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Editorial EOS Universitaria.
- Campos, Ricardo y Campos, Martha Gabriela (2015). Tutores académicos universitarios que contribuyen al desarrollo personal del estudiante. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* [en línea] 2015, 6 (Julio-Diciembre). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319026>
- De la Cruz, Gabriela y Abreu, Luis Felipe (2016). Competencias docentes para la tutoría en educación superior. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/0438.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0438.pdf)
- Obaya, Adolfo y Vargas, Yolanda Marina. (2014). La tutoría en la educación superior. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S0187893X14700709/1-s2.0-S0187893X14700709-main.pdf?\\_tid=946805f2-6a85-11e7-809d-00000aab0f26&acdnat=1500250941\\_2e44142f9d40b0a97767aec378f18f76](http://ac.els-cdn.com/S0187893X14700709/1-s2.0-S0187893X14700709-main.pdf?_tid=946805f2-6a85-11e7-809d-00000aab0f26&acdnat=1500250941_2e44142f9d40b0a97767aec378f18f76)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Estrategias de apoyo para el estudiante. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/estrategias\\_apoyo\\_estudiantes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/estrategias_apoyo_estudiantes)
- Solaguren, Manuel y Moreno, Laura (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085011>



# FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INICIAL EN PUEBLA

Mirna Martínez Solís  
mirnamartinezsolis@hotmail.com  
Claudia Rodiles Álvarez Manilla  
claudia\_rodiles@hotmail.com  
Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla  
Escuela Normal "Profr. Fidel Meza y Sánchez".

## RESUMEN

El diseño de la Licenciatura en Educación Inicial que se impulsó en el estado de Puebla, da muestra de la gestión innovadora y competitividad académica de las normales públicas, que acompañadas por las autoridades educativas del estado y con el apoyo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ofrecen un nuevo plan de estudios (2013) para la formación de docentes que den respuesta a la atención integral que requieren los niños y niñas de 0 a 3 años.

En agosto de 2017 egresó de la primera generación, por lo que es importante identificar las fortalezas y áreas de oportunidad correspondientes al Plan de Estudios 2013 de la Licenciatura en Educación Inicial, que permita conocer la situación actual que prevalece en su contenido, aplicación y ejecución del mismo. Así bajo un enfoque mixto de investigación se llevó a cabo la aplicación de instrumentos con los diversos actores que permiten tener un primer diagnóstico sobre el desarrollo del programa educativo en estos primeros cuatro años, esto es de suma importancia por la nueva orientación que para el ciclo 2018 se tiene con el Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo.

## Palabras clave

Formación, Licenciatura en Educación Inicial, Escuelas Normales, Diagnóstico Situacional.

## Planteamiento del problema

En el año 2013, nuestro país responde a las políticas internacionales sobre la primera infancia y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la Secretaría de Educación Pública crea el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, con el objeto de orientar el trabajo educativo con los niños de 0 a 3 años de edad, favorecer el desarrollo de sus capacidades, prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, y brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atiende.

En este mismo sentido el Gobierno del Estado de Puebla manifiesta la necesidad de contar con personal calificado que atienda a la primera infancia, reto que asumen un

equipo de docentes de cinco Escuelas Normales que acompañadas por las autoridades educativas estatales y el apoyo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) dan respuesta con el diseño de la Licenciatura en Educación Inicial, plan de estudios 2013 que recupera el enfoque por competencias de los planes reformados en Educación Normal en 2012. Por la importancia de esta licenciatura, el estado de Yucatán solicita a la DGESPE incorporarse a los trabajos del diseño de los programas de estudio para también operar el Programa Educativo en su estado.

A cuatro años de su implementación, se hizo necesario conocer el desarrollo del Programa y su resultado en la formación de las licenciadas en Educación Inicial, por lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo llevar a cabo un autodiagnóstico situacional de la formación de Agentes Educativas?, ¿Cuál es la opinión de las instituciones sobre el desempeño académico de las futuras licenciadas en educación inicial?, ¿Qué opinión tienen las estudiantes sobre los cursos que integran la malla curricular?, ¿Cómo los docentes atienden a este nuevo programa educativo?

### Marco teórico

La formación de docentes normalistas en la Licenciatura en Educación Inicial, responde a la necesidad de brindar a los niños de 0 a 3 años la atención que requieren para desarrollarse integralmente; es sabido que los primeros años de vida del ser humano dependen totalmente de la atención que se le brinde, si se considera lo que dice María Emilia López "...los niños pueden ingresar a las instituciones educativas a partir de los 45 días de vida, por lo que se vuelve imprescindible tomar en consideración las variables que hacen la construcción de la subjetividad, experiencias vitales como la separación temprana, la delegación de las tareas de crianza, la alimentación, el dormir, ..." (Hendler, Kielmanowicz, & Rotman, 2012, p. 2).

Por tal motivo, se requiere formar docentes sensibles, cálidos y dispuestos a brindar algo más que un ambiente enriquecido para desarrollar aspectos cognitivos, que además permita que el tránsito por esta etapa sea delicado, suave y acompañado de figuras capaces de ofrecer el afecto y la ternura que los infantes necesitan para desarrollar aparatos psíquicos robustos y bien cimentados que harán de ellos adultos sanos psíquica y emocionalmente.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial considera que en los primeros seis años de vida, el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, y con ellas el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por lo que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, genera enormes beneficios a lo largo de su vida. Los nuevos planteamientos que conciben a los niños como sujetos de derechos obliga a los padres de familia y a los adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todos sus ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, emocional, social y cultural; y es el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos.

Una de las necesidades en la sociedad que plantea Winnicott (1976) para garantizar el derecho de los niños a la vida imaginativa, y de los seres humanos en general a la experiencia cultural, refiere a que quienes cuidan a niños de cualquier edad estén preparados para ponerlos en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, según la capacidad, edad emocional y fase del desarrollo de los niños.

Los futuros agentes educativos deben considerar que un ambiente facilitador se integra tanto de los aspectos físicos como de los afectivos y corporales. El sostenimiento es fundamental en el desarrollo del niño.

Dice María Emilia López "...consideramos que la salud psíquica, afectiva, emocional de los bebés y los niños pequeños se construye en una cotidianeidad vincular que nos involucra a todos los que los sostenemos, desde diversas funciones. O porque el vínculo no sabe de funciones, y quien se ofrece como compañía del niño, desde cualquier lugar, produce efectos en su subjetividad, efectos que merecen ser pensados" (Hendler, Kielmanowicz, & Rotman, 2012, p 3), por lo anterior se hace necesario que las estudiantes identifiquen cómo se construye esa cotidianeidad vincular, cómo se brinda un sostenimiento rico en afectividad y que permita a los pequeños transitar por la escuela como una continuación de su realidad doméstica, considerando que es igualmente aceptado, entendido, amado y respetado; sabiendo que se puede sentir seguro en el ámbito escolar al igual que en el hogar porque allí los docentes encargados saben lo que necesita para sentirse así.

Con estos fundamentos y la orientación de la Dra. Ofelia Ángeles Guzmán se le dio a la Licenciatura el enfoque por competencias considerando que es "La capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esa tarea". (Documento

Base, 2013, p. 36), por ello el perfil de egreso describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (Ídem, p. 42), pero ¿realmente se ha logrado?

## Metodología

La formación de docentes normalistas en la Licenciatura en Educación Inicial, responde a la necesidad de brindar a los niños de 0 a 3 años la atención que requieren para desarrollarse integralmente; es sabido que los primeros años de vida del ser humano dependen totalmente de la atención que se le brinde, si se considera lo que dice María Emilia López "...los niños pueden ingresar a las instituciones educativas a partir de los 45 días de vida, por lo que se vuelve imprescindible tomar en consideración las variables que hacen la construcción de la subjetividad, experiencias vitales como la separación temprana, la delegación de las tareas de crianza, la alimentación, el dormir, ..." (Hendler, Kielmanowicz, & Rotman, 2012, p. 2).

Por tal motivo, se requiere formar docentes sensibles, cálidos y dispuestos a brindar algo más que un ambiente enriquecido para desarrollar aspectos cognitivos, que además permita que el tránsito por esta etapa sea delicado, suave y acompañado de figuras capaces de ofrecer el afecto y la ternura que los infantes necesitan para desarrollar aparatos psíquicos robustos y bien cimentados que harán de ellos adultos sanos psíquica y emocionalmente.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial considera que en los primeros seis años de vida, el cerebro humano presenta las más grandes y profundas transformaciones, y con ellas el desarrollo de la inteligencia, la personalidad, la creatividad y el comportamiento social. Por lo que la incorporación del niño, desde temprana edad, a un proceso educativo, genera enormes beneficios a lo largo de su vida. Los nuevos planteamientos que conciben a los niños como sujetos de derechos obliga a los padres de familia y a los adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todos sus ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, emocional, social y cultural; y es el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos.

Una de las necesidades en la sociedad que plantea Winnicott (1976) para garantizar el derecho de los niños a la vida imaginativa, y de los seres humanos en general a la

experiencia cultural, refiere a que quienes cuidan a niños de cualquier edad estén preparados para ponerlos en contacto con elementos adecuados de la herencia cultural, según la capacidad, edad emocional y fase del desarrollo de los niños.

Los futuros agentes educativos deben considerar que un ambiente facilitador se integra tanto de los aspectos físicos como de los afectivos y corporales. El sostenimiento es fundamental en el desarrollo del niño.

Dice María Emilia López "...consideramos que la salud psíquica, afectiva, emocional de los bebés y los niños pequeños se construye en una cotidianeidad vincular que nos involucra a todos los que los sostenemos, desde diversas funciones. O porque el vínculo no sabe de funciones, y quien se ofrece como compañía del niño, desde cualquier lugar, produce efectos en su subjetividad, efectos que merecen ser pensados" (Hendler, Kielmanowicz, & Rotman, 2012, p 3), por lo anterior se hace necesario que las estudiantes identifiquen cómo se construye esa cotidianeidad vincular, cómo se brinda un sostenimiento rico en afectividad y que permita a los pequeños transitar por la escuela como una continuación de su realidad doméstica, considerando que es igualmente aceptado, entendido, amado y respetado; sabiendo que se puede sentir seguro en el ámbito escolar al igual que en el hogar porque allí los docentes encargados saben lo que necesita para sentirse así.

Con estos fundamentos y la orientación de la Dra. Ofelia Ángeles Guzmán se le dio a la Licenciatura el enfoque por competencias considerando que es "La capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esa tarea". (Documento Base, 2013, p. 36), por ello el perfil de egreso describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (Ídem, p. 42), pero ¿realmente se ha logrado?

## Desarrollo y Discusión

### Malla curricular

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), parte de un documento base que brinda el sustento teórico-metodológico, del cual se desarrollan cada una de las actividades, por lo que es de suma importancia que todos los actores que participan en la formación de futuros Agentes Educativos lo conozcan, sin embargo, se encontraron los siguientes datos duros:

**Tabla 1: Conocimiento del Plan de Estudios por parte de Estudiantes y Docentes.**

INDICADOR:	ALUMNAS	DOCENTES
Desconocimiento del plan de estudios	21.10%	3.50%
No existe una certeza del conocimiento del plan de estudios	22.50%	7%
Conocimiento del plan de estudios	58.40%	89.50%

Aunque la mayoría de los participantes (estudiantes y docentes) señalan tener conocimiento del plan de estudio, se encuentra una debilidad porque todos deberían conocer este documento, puesto que es el punto de partida para la organización y planificación de las actividades académicas.

De los docentes que tienen a su cargo los diferentes cursos, sólo el 21.1% ha laborado en Centros de Atención Infantil, lo que nos lleva a considerar que menos del 78.9% no lo ha realizado, por lo que su conocimiento y experiencia en esta área se lleva a cabo por medio de la teoría y la investigación más no por la experiencia. Esto podría explicarse por el tipo de programa educativo que cada escuela normal tiene, donde la mayoría atiende a la Licenciatura en Educación Secundaria y ahora algunos pasan al nuevo programa de Inicial.

Al realizar el análisis del perfil profesional de los docentes responsables de los cursos, se encontró diversidad, lo que implica que estos deben hacer un gran esfuerzo primero para el conocimiento y entendimiento de la teoría que sustenta el curso, para después comprender la metodología en que se impartirá y evaluará. Sin embargo, la dificultad radica en la relación que se establece con los diferentes modelos educativos y la manera de aplicación en las prácticas docentes.

La comprensión de la malla curricular no sólo se lleva a cabo por el análisis de los cursos en lo individual, pues resulta de suma importancia conocer cómo se relaciona con los contenidos de otros cursos en los trayectos formativos y con cada uno de los cursos de la malla curricular desde lo horizontal como vertical, pero debido a la organización que prevalece en las diferentes Escuelas Normales, y las diferentes situaciones entre las que se encuentran maestros de poco tiempo en la institución, impartición de cursos de diferentes licenciaturas, tiempos discontinuos, entre otros hace que los maestros tengan en su mayoría poca participación en las reuniones donde se identifica la vinculación de los cursos.

**Tabla 2: Número de cursos de la Malla Curricular de la LEI impartidos por docentes**

PORCENTAJE	NO. DE DOCENTES	CURSOS IMPARTIDOS
<b>12.28 %</b>	7	10 a 15
<b>35.08%</b>	20	5 a 9
<b>52.63%</b>	30	1 a 4

Para el conocimiento de la malla curricular las escuelas llevan a cabo trabajos de academia y de colegiados, sin embargo, el tiempo y las múltiples actividades a realizar, no siempre permiten la comprensión de las mismas, lo que lleva a determinar la visión que se tiene sobre cómo la malla curricular es visualizada con una óptica diferente entre los docentes y el alumnado.

La LEI está conformada por 8 competencias que conforman el perfil de egreso:

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades educativas y culturales en el marco de los lineamientos y programas de educación inicial.
2. Genera ambientes innovadores de aprendizaje para potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 3 años.
3. Aplica modelos y metodologías de la educación inicial enmarcados en la legislación, leyes y reglamentos vigentes para contribuir a los procesos de formación de los niños y niñas de 0 a 3 años de una manera crítica, creativa, empática y con disposición a los cambios existentes.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

5. Emplea la evaluación para analizar y fundamentar el proceso didáctico utilizando estrategias pedagógicas acordes a los lineamientos educativos.
6. Promueve una educación para todos los niños y niñas de 0 a 3 años, que respondan a las dimensiones psicoafectiva, psicosocial, cognitiva y psicomotora así como a la diversidad de su contexto.
7. Realiza investigación educativa sustentada en una cultura social y humanística, practicando una actitud ética, abierta y flexible para desarrollar un proceso de mejora continua en su actividad profesional
8. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar y autoridades para construir en los niños y niñas una identidad personal, ofreciendo seguridad física y emocional (Documento Base, 2013, pp. 44-50).

Al solicitar a los alumnos y docentes que emitan su juicio de valor sobre en qué medida los cursos que integran la malla curricular favorecen el logro del perfil de egreso, se obtienen los siguientes resultados:

**Tabla 3: Opinión de Estudiantes y Docentes sobre las Competencias que se favorecen con los cursos de la malla curricular**

COMPETENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8
Estudiantes	81.2%	81.2%	79.8%	84.2%	81%	88.2%	81.2%	78.2%
Docentes	84%	82.2%	79%	82.2%	77.8%	84.8%	73.2%	75%

Existe una diferencia significativa en la forma en que se perciben los cursos, en especial en la competencia 7. Realiza investigación educativa sustentada en una cultura social y humanística, practicando una actitud ética, abierta y flexible para desarrollar un proceso de mejora continua en su actividad profesional, esto como resultado de la metodología que con mayor frecuencia los docentes imparten sus cursos, siendo el seminario y el trabajo por equipos y con una menor frecuencia los proyectos de investigación y el estudio de casos. Un aspecto específico que resalta en este análisis de la malla curricular, se refiere a los cursos optativos, cuya finalidad es:

- Proporcionar espacios complementarios de énfasis a los trayectos centrales de formación.



- Atender aspectos específicos de formación que respondan a las demandas de los contextos en que el estudiante desempeñará su profesión docente.
- Responder a las expectativas profesionales de los estudiantes normalistas en educación inicial.

Al cuestionar a un total de 218 alumnos que manifiesten si los cursos optativos responden a las necesidades regionales obtenemos los siguientes resultados:

**Tabla 4: Opinión de Estudiantes sobre los cursos optativos.**

NO. ESTUDIANTES	PORCENTAJE	OPINIÓN
34	15.59%	<b>Totalmente de acuerdo</b>
84	38.53%	<b>De acuerdo</b>
69	31.65%	<b>Parcialmente de acuerdo</b>
31	14.22%	<b>En desacuerdo</b>

Los resultados anteriores nos permiten identificar un área de mejora, porque no todos los estudiantes consideran que los cursos optativos responden a las necesidades. Las actividades complementarias que se han llevado a cabo van desde talleres, congresos, conferencias, entre otras.

### **Práctica profesional**

Las prácticas profesionales en la formación de las Licenciadas en Educación Inicial, pretende que progresivamente las estudiantes pongan en práctica las competencias que van adquiriendo en el transcurso de los diferentes semestres se propicia de manera gradual una reflexión sobre cada uno de los aspectos que conlleva la elaboración, ejecución y conclusión de sus intervenciones en las salas de los centros que brindan la atención en el nivel inicial.

En primer semestre no hay prácticas, en segundo llevan a cabo 3 jornadas con un total de 10 días de observación, en el tercer semestre hacen 3 jornadas con un total de 6 días de ayudantía y 5 días de aplicación de actividades centrales; en cuarto, quinto y sexto semestres hacen dos jornadas con un total de 20 días de práctica cada una, en séptimo

cumplen con 8 semanas distribuidas en el semestre y en el octavo semestre realizan 16 semanas consecutivas.

En reuniones colegiadas entre las coordinadoras de la Licenciatura en Educación Inicial de las 5 escuelas normales participantes se encontraron como principales dificultades que:

- Existen diversas instituciones en educación inicial de las cuales cada una de ellas maneja un programa específico de intervención.
- Los agentes educativos que están a cargo de los niños tienen diversos tipos de formación como son:
  - CENDI: Licenciadas en Educación Preescolar.
  - CONAFE: Estudiantes de diversas carreras, que se preparan como promotoras a partir de cursos y/o talleres o bien una persona de la comunidad que puede ser profesionista o no tener una profesión pero sí interés por trabajar por su comunidad.
  - SEDESOL: Preparatoria terminada o carreras técnicas con Certificación por una competencia asistencial
  - IMSS: Puericultistas, Psicólogas
  - GUARDERÍAS: Puericultistas, bachiller
- Diversos tipos de calendario según el tipo de institución.

Durante el desarrollo de las prácticas, las normalistas han tenido la apertura para el desarrollo de actividades pedagógicas, desarrollo de rutinas en un mayor grado y de actividades asistenciales, sin embargo, han tenido poca posibilidad para su participación en reuniones con padres de familia y en reuniones de organización con agentes educativos. En algunos casos se les demanda mayores actividades asistenciales que pedagógicas.

De las 26 respuestas recibidas de las agentes educativas donde se les pide que manifiesten en qué medida las futuras Licenciadas en Educación Inicial tienen el dominio de las competencias antes señaladas empleando un juicio de valor del 1 al 5 considerando el 5 como la puntuación más alta, se obtuvo que:

**Tabla 5: Opinión de las Agentes Educativas sobre las Competencias que las alumnas demuestran en su práctica profesional.**

COMPETENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Evaluación otorgada</b>	5	4	4	5	4	5	5	5

Esto lleva a visualizar que las alumnas tienen conocimientos disciplinares que aplican en los diferentes momentos de intervención en los cuales son de mayor relevancia aquellos relacionados con el desarrollo del niño y con la metodología de aplicación, sin embargo los que más diferencia muestran son aquellos relativos a la vinculación con padres de familia y las formas de organización de la misma institución, esto puede deberse a que no tienen en la mayoría de los casos la oportunidad de trabajar con padres de familia ni participar en los Consejos Técnicos.

Para el desarrollo de las prácticas, las alumnas han recibido apoyo de los docentes que imparten los diferentes cursos en los siguientes aspectos: Elaboración de diagnóstico, Diseño de rutinas, Aplicación de estrategias de aprendizaje, Evaluación del desarrollo del niño y Análisis de la práctica.

Dentro de las mayores dificultades presentadas en las jornadas de práctica, es el conocimiento del funcionamiento institucional, esto puede ser por la cantidad de instituciones educativas que brindan este servicio y donde cada una de ellas tiene diferentes formas de laborar y diversos criterios, asimismo se detecta que una fortaleza es el conocimiento del desarrollo de los niños.

En los comentarios emitidos por los agentes educativos, se percata la importancia que estos les dan a la formación de las estudiantes.

## Resultados y conclusiones

Al considerar los planteamientos iniciales de esta investigación, se puede decir que trabajo colaborativo entre las Escuelas Normales que imparten la Licenciatura permitió identificar que, aunque cada escuela se encuentra en contextos diferentes y tienen su propia organización, el programa educativo se ha llevado a cabo de manera exitosa, esto de acuerdo a las opiniones que se tienen de las agentes educativas donde las estudiantes realizan sus jornadas de práctica.

Utilizar los recursos tecnológicos para realizar la aplicación simultánea del instrumento permitió optimizar el tiempo y contar con una valiosa información para la toma de decisiones.

Las opiniones de las estudiantes sobre los cursos que integran la malla curricular permiten identificar áreas de mejora que serán necesarias atender también por la próxima reforma de la Licenciatura en Educación Preescolar ya que están alineadas.

La Licenciatura en Educación Inicial, ha tenido un gran impacto en la educación inicial en el Estado de Puebla, pues ha venido a demostrar que es posible brindar una educación para el desarrollo de las capacidades de los niños menores de 3 años, rompiendo el paradigma que en solo se les entretiene y cuida; sin embargo, en algunas instituciones que brindan este servicio, todavía llevan a cabo actividades asistenciales principalmente.

De las debilidades detectadas en la malla curricular, están que: se abordan muchos aspectos teórico-pedagógicos y se han descuidado aspectos esenciales en la formación de los niños, en especial de la primera infancia, como son aspectos asistenciales, de nutrición, y actividades que desarrollen la destreza manual y creatividad de las futuras agentes educativas.

Se sugieren algunos cursos optativos como son: primeros auxilios, estimulación temprana, nutrición, danza, teatro, cantos y juegos, escuela para padres. Asimismo, se tiene la necesidad de profundizar en algunos temas que aunque se manifiestan en la malla curricular, requieren de un mayor análisis, como son los trastornos infantiles, enfermedades comunes en los niños y su repercusión en su aprendizaje.

Este primer diagnóstico permite a las Escuelas Normales que imparten la licenciatura y a la autoridad Estatal, contar con un sustento para proponer las mejoras necesarias y adecuadas al nuevo Modelo Educativo 2018.

## Referencias

- DGESPE (2013). Documento Base. Licenciatura en Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Hendler, Linda. Kielmanowicz, Raquel. Rotman, Mirta y Mónica Reingold (2012). Infancia & compañía. La vida emocional del bebé y del niño pequeño. Colección del melón – libros que piensan la infancia, Buenos Aires: Editorial Lugar.
- López, María Emilia (2014). El juego “Cuenta” Sobre el trabajo psíquico del jugar. Clase No. 3, Módulo 1, Diplomado Arte, juego y lectura en la primera infancia (0 a 3 años). Biblioteca Vasconcelos. México.
- López, María Emilia. (s.f.). "Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal". Revista de Educación Inicial punto de partida. 2 número 18.
- SEP (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (1° EDICIÓN), México, D.F.
- UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. OREALC/UNESCO Santiago. Ediciones del Imbunche.
- Winnicott, Donald Woods (1979). Realidad y Juego. Barcelona: Editorial Gedisa.

# LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Carlos David Sifuentes Castañeda  
charlysifuentes@hotmail.com  
Rafael Rodríguez González  
dalivanpicass@hotmail.com  
Sergio González Isidro  
sergio-gonzalez@hotmail.com  
Escuela Normal de Ixtlahuaca.  
Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

## RESUMEN

En el presente estudio se muestran los resultados de una primera indagación con la que se pretende establecer las bases para el diseño y construcción de un modelo de trabajo para la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales en las Escuelas Normales, considerando como punto de partida la Práctica Reflexiva. En esta investigación-acción, bajo un enfoque cualitativo, se rescata información con estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, para caracterizar el trabajo reflexivo que llevan a cabo en el proceso de elaboración de su Informe de Prácticas Profesionales. Se inicia con un diagnóstico sobre las características de la Práctica Reflexiva desde la experiencia de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el que se destaca la importancia de identificar los elementos: cognitivo, crítico y narrativo de la Práctica Reflexiva que desarrollan durante la construcción de su Informe de Prácticas Profesionales.

Dentro de los hallazgos se enfatiza en la necesidad de articulación entre la construcción del Informe de Prácticas Profesionales y el proceso reflexivo dentro de la práctica docente de las estudiantes normalistas. Hecho que implica trabajo colaborativo entre los asesores metodológicos de titulación y los supervisores de prácticas profesionales.

## Palabras clave

Práctica reflexiva, informe de prácticas profesionales, colaboración.

## Planteamiento del problema

Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar acuden a realizar sus prácticas profesionales más intensivas en séptimo y octavo semestres, momento en el que elaboran su documento de titulación. Durante estos semestres, las docentes en formación cuentan con el apoyo de un Asesor Metodológico para elaborar su documento de titulación, además del apoyo de una Educadora en servicio como tutora de su labor en el aula; y finalmente cuenta con el apoyo de un Supervisor de prácticas, quien revisa su planificación y diario de trabajo.

Con este primer momento de indagación se pretende conocer cómo llevan a cabo su proceso reflexivo las docentes en formación durante la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales.

## Marco teórico

En el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación, se establece que cada una de las modalidades de titulación, incluyendo el *Informe de Prácticas Profesionales* implican, entre otras acciones, la valoración del nivel de logro de las competencias que las estudiantes han adquirido, a través las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en los jardines de niños.

Lo anterior sitúa a la práctica profesional como un escenario dentro del cual las estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para desempeñar su labor como docentes. Durante el avance en los semestres de la Licenciatura, la práctica profesional va incrementando gradualmente en tiempo e intensidad.

En séptimo y octavo semestres la práctica llega a su etapa de mayor duración e intensidad, al mismo tiempo que, las estudiantes que así decidieron, comienzan con el proceso de elaboración del Informe de Prácticas Profesionales.

En el documento de Orientaciones para la elaboración del documento de titulación se dice que este proceso, incluyendo la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales “permitirá a los estudiantes demostrar su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2012).

Como parte de las capacidades que las estudiantes deben favorecer desde la práctica profesional y particularmente desde la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, se encuentra la capacidad para reflexionar, lo que a su vez implica un proceso específico en sí mismo dentro de la práctica profesional docente.

Reflexionar implica que los individuos piensan en la forma en que hacen o piensan las cosas; involucra metacognición y análisis de las acciones propias o de los otros. Según Perrenoud (2011) “un ser humano piensa bastante a menudo en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho”, sin embargo eso no lo convierte en un Practicante Reflexivo.

Una Práctica Reflexiva en el campo de las profesiones de acuerdo con Domingo (2011), es “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento

voluntario e intensivo”. Por lo que es importante distinguir entre la reflexión ocasional y la Práctica Reflexiva del profesional.

Siguiendo con Domingo (2011) se puede decir “que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la Práctica Reflexiva es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita”. En este sentido, la Práctica Reflexiva se puede articular con la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, como una oportunidad para desarrollar las competencias profesionales de las estudiantes, necesarias en el ejercicio de la docencia, a partir de la reflexión sistemática sobre su propia práctica.

Es importante reconocer que las estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar llevan a cabo una práctica intensiva (16 semanas por semestre), de acuerdo con el Plan de Estudios 2012 de la SEP; sin embargo, no se debe olvidar que aún son docentes en formación, por lo que las prácticas profesionales son el contexto en el que las estudiantes desarrollan sus competencias profesionales durante el último año de la carrera.

Se sabe que las estudiantes muestran un nivel de desempeño diferente al de las educadoras en servicio, debido a la propia formación y a la cantidad de experiencias en la práctica cotidiana de ambas. Es decir, una educadora en servicio ha desarrollado habilidades más específicas en el ejercicio de su tarea como docente que una estudiante (o docente en formación).

Esto confirma que las docentes en formación requieren apoyo en el desarrollo de las competencias profesionales necesarias durante la práctica profesional; y este proceso, de construcción de las competencias profesionales, debe darse de manera natural en el transcurso de sus estudios de Licenciatura. Sin embargo, la estudiante debe hacerse responsable de su propio proceso formativo al finalizar sus estudios.

En este contexto, la Práctica Reflexiva puede servir como una herramienta para sistematizar el proceso de las prácticas profesionales. La Práctica Reflexiva “no puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas” (Domingo, 2011). De esta forma se considera que la Práctica Reflexiva puede aportar elementos para el diseño y elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, permitiendo que las estudiantes sean capaces de asumir paulatinamente su propio desarrollo profesional.



De acuerdo con Rodrigues (2013), desde la década de los 70`s han surgido diferentes propuestas para medir y categorizar la reflexión en niveles: como Van Manen en 1977, luego en los 90`s los Tipos de pensamiento reflexivo, con Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, y los Niveles de Reflexión según Hatton y Smith (1995), además en 2007 y 2008, respectivamente, los Niveles de escritura reflexiva Moon y los Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee. Cada una de las propuestas mencionadas, ofrecen una forma de caracterizar el proceso reflexivo, aunque en este caso se hace énfasis en los elementos del pensamiento reflexivo según Domingo (2011): elemento cognitivo, elemento crítico y elemento narrativo.

El elemento cognitivo se refiere a todos los tipos de conocimientos que tiene el docente. Y según Domingo (2001), de acuerdo con Shulman (1987) “dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro del aula y son imprescindibles para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda”. Y propone una categorización clasificadora de los conocimientos:

- Conocimiento del contenido
- Conocimientos pedagógicos generales
- Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
- Conocimientos docentes y configuración profesional propia
- Conocimiento de los alumnos/as y sus características
- Conocimiento de los contextos educativos
- Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos.

El elemento crítico del pensamiento reflexivo hace relación a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social” (Sparks-Langer y Colton, 1991; Domingo 2013). Este elemento permite considerar la dimensión ética y humana de la práctica educativa y la manera de resolver los retos que se presentan en el aula.

El elemento narrativo guarda relación con los relatos de las educadoras sobre sus experiencias en su práctica profesional. Dentro de este elemento se encuentra el diario de la educadora en el que “la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas” (Domingo, 2011).

## Metodología

En este estudio se parte de la identificación de los elementos del pensamiento reflexivo para realizar un diagnóstico respecto a cómo reflexionan las estudiantes de Séptimo y Octavo semestres durante sus Prácticas Profesionales y cómo influye en ello la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales.

Se aborda la Práctica Reflexiva desde la experiencia de las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar, es decir de las docentes en formación. Para ello se hizo una revisión sobre las diferentes concepciones de la práctica reflexiva dentro de la profesión docente, y cuáles son sus implicaciones.

Al mismo tiempo se identificaron las características de la Práctica Reflexiva en la formación de los futuros profesionistas de acuerdo con la etapa de su trayectoria formativa en la que se encuentran. Esto permitió situar conceptualmente las características del pensamiento reflexivo de las estudiantes durante el proceso de sus Prácticas Profesionales.

Se decidió considerar como punto de partida los elementos del pensamiento reflexivo para realizar este primer momento de la investigación. Para la elaboración del diagnóstico se realizaron registros a partir del diario de trabajo de las estudiantes, a partir de las planificaciones que diseñan, y a partir de las sesiones de asesoría metodológica para la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, además de las entrevistas realizadas a las estudiantes.

Para los dos siguientes momentos de esta investigación se tienen programadas entrevistas con educadoras Tutoras de las docentes en formación, así como con los asesores metodológicos de las estudiantes que trabajan su Informe de Prácticas Profesionales.

En esta investigación- acción se observó cómo las estudiantes que elaboran su Informe de Prácticas Profesionales llevan a cabo su pensamiento reflexivo a partir de su propia práctica, y de analizar cuál es el papel que tiene la elaboración de dicho informe en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Se analizó el desarrollo de los elementos: cognitivo, crítico y narrativo del pensamiento reflexivo, de acuerdo con Domingo (2011), en este diagnóstico realizado con las estudiantes.

Una vez que se identificó y focalizó el objeto de estudio, se realizó el diagnóstico como parte de la adquisición de herramientas conceptuales y contextuales de manera general.

Para el segundo momento de investigación se pretende diseñar e implementar la propuesta, a través de un Manual para la elaboración del Informe de Prácticas, en el la Práctica Reflexiva sea el eje del desarrollo de las competencias profesionales de las estudiantes. Posteriormente se documentarán los resultados de la implementación del manual y se analizarán los hallazgos.

Durante el tercer momento (la última fase) se valorarán los resultados, así como los obstáculos y limitaciones de la implementación.

A continuación, se presenta un esquema metodológico de las diferentes fases de este estudio:

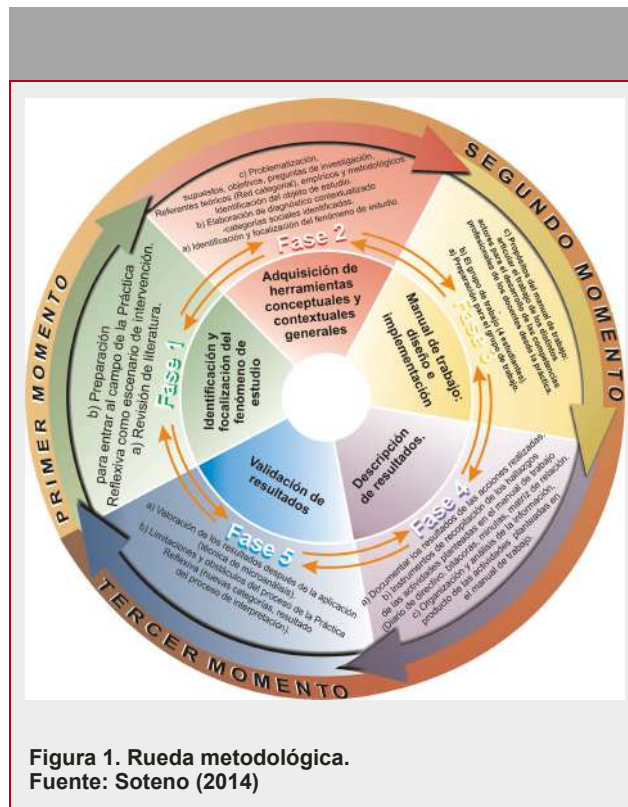


Figura 1. Rueda metodológica. Fuente: Soteno (2014)

## Desarrollo y Discusión

Los conocimientos que tienen las docentes en formación influyen claramente en la idea que ellas tienen sobre la práctica docente, así como con las posibles soluciones que planteen para los retos que implica el trabajo en el aula.

De acuerdo con las categorías de conocimientos seleccionadas para este estudio, dentro del elemento cognitivo, las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar muestran debilidades en el conocimiento de los contenidos del Programa de Educación Preescolar, es decir de los campos de desarrollo y sus enfoques, así como los saberes disciplinares que fundamentan a dichos campos. Otra de las áreas de oportunidad se refiere al desarrollo de conocimientos pedagógicos generales.

Por otro lado, las estudiantes requieren incrementar la cantidad y la calidad de conocimientos docentes, de sus alumnos y sus características, así como de los contextos educativos.

Un aspecto en el que se encuentran fortalecidas las estudiantes de la normal, se refiere a los aspectos éticos y morales de su profesión, es decir, la dimensión ética y humana de la práctica educativa y la forma en que se abordan los retos presentados en el aula.

A partir de la revisión de los diarios de trabajo de las estudiantes se detectaron narraciones que dan apertura al pensamiento reflexivo de las estudiantes, sin embargo la mayoría de las ocasiones los resultados que se obtienen en los diarios de trabajo tienen poca relación con la elaboración del Informe de Prácticas, y a su vez, en algunos casos, la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales carece de una relación estrecha con las prácticas profesionales.

Se debe considerar que las docentes en formación se encuentran entre dos contextos distintos entre sí, pero que debe guardar articulación: su contexto como estudiantes de la normal y el contexto como docente en los jardines de niños durante las jornadas de prácticas profesionales.

El constante cambio entre los contextos ocasiona una brecha que en las docentes en formación se puede presentar como angustia, que conforme al desarrollo de las experiencias y conocimientos de las estudiantes irá disminuyendo. En este sentido la Práctica Reflexiva puede servir como una herramienta para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la articulación del trabajo de los diferentes actores en la formación de docentes.

La Práctica Reflexiva también puede contribuir a que las estudiantes atiendan el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas y éticas en su práctica profesional. Para el desarrollo del análisis de su trabajo, tanto de la propia forma de enseñar, como de las maneras en las que aprenden los alumnos.

También permite que las estudiantes detecten la articulación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, así como las dificultades que surgen para que se de el proceso educativo.

La Práctica Reflexiva permite a las docentes en formación mirarse a sí mismas y entrar en un diálogo interno. Es necesario que se trabaje el Informe de Prácticas Profesionales desde una visión constructivista, para que las estudiantes perfeccionen su propia práctica profesional. Indagando así conocimientos sobre interrogantes que surgen de la misma práctica.

La formación de las futuras docentes debe prepararlas para reflexionar sobre su práctica para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de Educación Preescolar 2012.

## Resultados y conclusiones

Las estudiantes manifiestan que, dentro del proceso de sus prácticas profesionales, son determinantes la confianza que tengan con el contexto y las personas que participan en él, sobre todo con la directora del jardín de niños. También hablan de sus miedos, así como de la falta de tiempo y concentración para resolver los problemas de la práctica. Lo que provoca desequilibrios y tensiones en el proceso de elaboración del Informe de Prácticas Profesionales.

Las estudiantes reconocen la necesidad de convertirse en sujetos reflexivos de la propia práctica, y detectaron que los momentos en los que realizan el proceso reflexivo son insuficientes para poder realizar los cambios necesarios en su actuación durante las prácticas profesionales.

Las docentes en formación entienden la construcción del Informe de Prácticas como el inicio de un proceso que continuará desarrollándose a lo largo del ejercicio de su carrera como profesionales de la educación.

Se rescata también la importancia de articular las actividades de los últimos semestres para unificar los propósitos en beneficio del desarrollo pleno de las competencias profesionales de las docentes en formación.

El elemento del pensamiento reflexivo en el que las estudiantes de la escuela normal enfatizan, es el elemento crítico, que tiene relación con la manera en que las futuras docentes actúan de forma ética ante las situaciones que se presentan en su práctica profesional.

El elemento cognitivo se ha desarrollado, sin embargo, es necesario integrar actividades -tanto en la planificación didáctica, como en los diarios de trabajo, y en el Informe de Prácticas Profesionales- que posibiliten a las estudiantes para desarrollar sus conocimientos disciplinares, curriculares, pedagógicos y filosóficos con el fin de contar con más alternativas de solución ante los retos que se les presentan en su práctica.

Finalmente, siguiendo con el proceso del pensamiento reflexivo de las estudiantes, el elemento narrativo se encuentra fortalecido por el diario de trabajo, sin embargo, es importante que las estudiantes sepan identificar los indicadores necesarios a observar durante su práctica, para que, de esta manera, el instrumento aporte a la Práctica Reflexiva y a la elaboración del Informe de Prácticas.

Es necesario señalar la importancia de la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, como un proceso mediante el cual se deben articular los esfuerzos de los asesores metodológicos, los supervisores de prácticas y las educadoras tutoras –es decir, de los participantes en el proceso- con el fin de que las estudiantes construyan sus propias competencias profesionales.

## Referencias

- Domingo, Àngels (2011). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente Niveles, Activadores y Pautas. España: Práctica reflexiva.
- Perrenoud, Phillip (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. México: Editorial Grao.
- Revilla, Diana (2017). Docentes, la práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre – profesional docente. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodrigues, Renata (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua, España, Universidad de Barcelona.
- SEP (2012). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2012 a). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- Soteno, Edmundo (noviembre 2017). Caracterización de la Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca y el Centro Regional de Educación Normal Aguascalientes, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

# CONSTRUCCIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL

Geider Joel Solís Itz  
geider.solis@gmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán.

## RESUMEN

La identidad profesional del magisterio ha sido cambiante con el paso del tiempo y con el empleo de los diversos paradigmas pedagógicos imperantes. Los profesores que laboran en diferentes niveles educativos han construido su identidad gracias a los procesos de formación, profesionalización y práctica laboral, así como a la percepción de los padres de familia, sociedad y los propios alumnos. La Licenciatura en Educación Inicial, que se imparte en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán, ha terminado con la formación de la primera generación de licenciadas especialmente dirigidas a este nivel, por lo que, aún sin el reconocimiento amplio de la sociedad, padres de familia y otros profesores, se encuentran en un proceso primigenio de construcción de su identidad profesional, mismo que resulta de interés, puesto que el reconocimiento de la misma permitirá la profesionalización del nivel, no solo en el contexto en el que actualmente se presenta, sino en el proyecto educativo que la nación que poco a poco se va construyendo.

## Palabras clave

Educación inicial, Agente educativo, Motivaciones, Expectativas laborales, Percepción social.

## Planteamiento del problema

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán (ENEP), se dedica a la formación de profesionales que tendrán un rol docente activo en la sociedad; a través de las licenciaturas que ofrece, Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Educación Inicial, ha logrado posicionarse como la más amplia impulsora de educadores específicamente habilitados para satisfacer las necesidades de los diversos centros educativos infantiles en el estado. A lo largo de sus 44 años de existencia, ha marcado tendencia sobre la manera en la que los profesionales del ámbito educativo del nivel preescolar actúan y se desarrollan en las instituciones educativas de este nivel pertenecientes al estado de Yucatán.

Con el surgimiento de la Licenciatura en Educación Inicial, creada con el objetivo de generar profesionales (agentes educativos) específicamente formados para atender las necesidades educativas de los infantes de 45 días de nacidos a 3 años de edad, se



concreta el proyecto global de esta institución educativa por atender las diversas necesidades de desarrollo personal y educativo de la primera infancia. Esta responsabilidad fue considerada como fundamental por la ENEP, razón por la cual, integra a su oferta educativa esta licenciatura a inicios del año 2014.

## Marco teórico

En este apartado se presenta una breve recopilación teórica sobre los principales conceptos que fueron utilizados para la elaboración del instrumento e interpretación de los resultados.

### Licenciatura en Educación Inicial

Entre los primeros esfuerzos para estructurar la labor profesional en el nivel inicial, se encuentra la generación del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013), mismo que estipula los criterios pedagógicos, principios rectores y marco normativo bajo los cuales se deben desarrollar los agentes educativos de este nivel.

Como se puede percibir, a los profesionales de este nivel se les ha asignado el término Agente educativo, puesto que no se caracteriza como un profesor que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera típica, sino un profesional que guía y facilita situaciones de aprendizaje, basándose en su planeación, incluyendo el diseño de ambientes de aprendizaje y considerando los diferentes ámbitos de experiencia.

### Dimensiones que permiten la formación de la identidad profesional docente

La percepción personal del docente es relevante porque no solo se trata de una profesión, si de un grupo particular de individuos que tienen características, humor y percepciones similares. Vaillant (2007), menciona que la construcción de la identidad profesional del docente se inicia en la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional; esta percepción propia no surge automáticamente como resultado de un título profesional, sino que es preciso construirla.

De acuerdo a Zabalza y Zabalza (2012), el profesorado se puede identificar como una persona que enseña, como profesionales especialistas en la formación de otros

individuos y como trabajadores, quienes presentan motivaciones y quienes identifican situaciones que aquejan y amenazan su labor.

Según Dubar (1991, citado en Vaillant, 2007), la identidad profesional es generada como una construcción social, que incluye la identidad que resulta del sistema de relaciones entre los participantes de un mismo sistema, de un proceso histórico, de reconocimiento institucional y de interiorización personal.

## Metodología

El estudio tiene carácter cualitativo, con alcance descriptivo, pues su finalidad es obtener información que describa las categorías, sin profundizar en las relaciones o en el proceso de análisis (Martínez y Almeida, 2014).

Para la recolección de la información se construyó un cuestionario, mismo que se aplicó a manera de entrevista a 20 alumnas recién egresadas de la Licenciatura en Educación Inicial, mismas que pertenecían a la primera generación. Éstas se encontraban en la etapa de titulación, por lo que ya habían finalizado con su proceso de formación en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán.

El instrumento fue construido con 8 preguntas, mismas que aplicaron a manera de entrevista, con el objetivo de obtener la información solicitada y registrar otros datos que fueran expresados pero que no hubieran sido considerados en las preguntas. De igual modo fue posible observar las reacciones no verbales y gestuales de los participantes, detalles que constantemente expresan ideas o que representan indicios para el planteamiento de nuevas interrogantes.

La aplicación del instrumento se realizó durante la segunda quincena del mes de diciembre de 2017 y la primera quincena del mes de enero de 2018.

## Desarrollo y discusión

Cabe mencionar que el instrumento anteriormente mencionado fue elaborado considerando que las egresadas tienen experiencia en el nivel debido a que la organización del plan y programas de la licenciatura marca que ellas deben realizar tiempos de práctica prolongados a partir del tercer año. El trabajo durante el primer, segundo, tercer y cuarto semestre es fundamentalmente de observación y asistencia, en cambio a partir del quinto semestre y haciendo énfasis en el 8vo, las alumnas ya se

encuentran de manera constante en los centros de trabajo, lo que permite que adquirieran experiencias al convivir con los infantes, agentes educativos, directora y padres de familia, y así comprender el panorama total, situación que permite obtener la información necesaria para la realización de este estudio.

Los resultados obtenidos en las entrevistas fueron organizados en las siguientes categorías:

- Necesidad de la profesión en el contexto.
- Responsabilidades.
- Aptitudes y actitudes del profesional en educación inicial.
- Motivaciones para trabajar en el nivel.
- Objetivo profesional.
- Expectativas laborales.
- Contraste de percepciones sobre la Educación Inicial (padres de familia/sociedad-agente educativo).
- Satisfacciones significativas del proceso de formación profesional.

### **Sobre la necesidad de la profesión en el contexto**

Las entrevistadas expresaron que la Educación Inicial responde a las demandas y necesidades del contexto actual, en este caso se encuentran las relacionadas a la inmersión de la madre de familia al contexto laboral, lo que provoca que los Centros de Desarrollo Infantil se encarguen, de manera directa, del cuidado de los infantes; también mencionan que otra de las razones es que no existe algún otro familiar directo (abuelos, tíos, entre otros) que se haga cargo del cuidado del infante.

Como consecuencia de la situación anterior, los Centros de Desarrollo Infantil toman la responsabilidad del cuidado de los niños, sin embargo, para optimizar y aprovechar el tiempo que estos pasan en las salas, se opta por organizar esfuerzos pedagógicos y así fortalecer las áreas de desarrollo de los infantes, elevando de este modo, la categoría de las instituciones del nivel inicial de un lugar de resguardo a un verdadero lugar en el que brinda enormes beneficios en el desarrollo humano al estimular las capacidades para alcanzar un desarrollo óptimo e integral. Con la implementación de las actividades se incita a las conexiones neuronales que los beneficiarán en un futuro.

### **Sobre las responsabilidades**

Entre las responsabilidades que el Licenciado en Educación Inicial presenta se encuentran: Ofrecer educación de calidad, atender las necesidades de los alumnos y velar por la integridad física y emocional de los mismos. Actuar de manera grata y amable con los padres de familia y con los niños. Actualizar sus conocimientos para brindar mejor educación, promover la inclusión educativa, la inclusión social, promover los derechos de los niños y la unión familiar. Igualmente, mencionan que es fundamental motivar a los padres de familia a que asistan y participen de manera más activa pues eso los implica, facilitando así a que los niños sean personas responsables, amorosas y empáticas. El ejercicio de su profesión debe ser efectuado con ética, respeto y amor.

Todos los esfuerzos que realizan deben estar orientados a propiciar un desarrollo integral en los alumnos, siempre considerando las condiciones socioculturales y atendiendo las necesidades de la comunidad educativa.

### **Sobre las aptitudes y actitudes del profesional en educación inicial**

En esta categoría se encuentran todas aquellas características actitudinales y habilidades concretas que la profesión encierra. Las entrevistadas mencionaron que el pensamiento crítico y creativo es fundamental, pues se aplica de manera constante para la solución de problemas y la toma de decisiones. De igual manera se encuentra la actitud ética, abierta y flexible para desarrollar procesos de mejora continua; el ser cariñoso, tolerante, responsable, empático, crítico, positivo y con capacidad de crear vínculos afectivos (principalmente porque una de sus labores es establecer el mismo con los alumnos).

Otros rasgos mencionados fueron el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal y grupal. También deben ser capaces de generar ambientes de aprendizaje, diseñar y utilizar instrumentos de evaluación, promover la educación psicoafectiva, psicosocial, cognitiva y psicomotora, así como intervenir en la comunidad escolar, ofreciendo seguridad física y emocional a los niños.

Se hizo especial énfasis en la empatía y apertura para el trabajo en equipo; así como en la actitud cordial con padres de familia, con quienes es importante tener mucho tacto, debido a que, para muchos, los métodos de crianza difieren de manera consistente entre el hogar y el Centro de Desarrollo.

A continuación, se presentan dos comentarios que fueron mencionados de manera constante y que fueron sintetizados de la siguiente manera:

- Tener conocimientos metodológicos para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje: que involucra los conocimientos sobre desarrollo humano y sobre técnicas pedagógicas enfocadas en el nivel.
- Tener vocación: pues es fundamental disfrutar trabajar con niños en edades tempranas, mostrando una actitud de afectiva, puesto que es la manera en la que los vínculos se establecen, proceso implícito en la crianza de los niños entre 0 y 3 años.

### **Motivaciones para trabajar en el nivel**

Las motivaciones mencionadas incluyen la convivencia con los niños en etapa inicial y lo que su desarrollo implica, el ayudar al desenvolvimiento de sus capacidades, a estimular sus áreas de desarrollo, a moldear sus actitudes, mismas que servirán para su vida futura. De igual modo mencionan que la manera en la que el infante expresa su reciprocidad es la que *no tiene precio*, pues el cariño que comunican a través de sus palabras toca fibras sensibles y llena expectativas personales.

También mencionaron que la Educación Inicial puede hacer la diferencia en el desarrollo temprano de las personas, pues con la intervención adecuada en edades tempranas se puede lograr un impacto positivo y favorable en el desarrollo del infante a futuro.

De igual modo se hizo alusión a investigaciones educativas que han declarado que los niños que tienen la oportunidad de activar sus circuitos neuronales a temprana edad, teniendo así, mayores oportunidades en los primeros años de vida, pues se muestran como niños que se desenvuelven con mayor seguridad, capaces de actuar con valores sociales, éticos y morales.

En el ámbito más personal mencionaron que es muy reconfortante observar los avances tan significativos que los niños presentan al principio y al final del curso, rompiendo así la postura de que los bebés.

### **Objetivo profesional**

Sobre los objetivos profesionales que los agentes educativos de este nivel presentan se encuentran: impactar positivamente en los niños de esta edad y así en la sociedad mexicana; ser un docente actualizado que pueda brindar aprendizajes innovadores; dar cariño, formación y crear seres humanos con calidad; formar a los infantes con base en los valores, al respeto; poder desarrollar diariamente habilidades y capacidades que aporten al desempeño cotidiano.

### **Sobre expectativas laborales**

Uno de los aspectos que causan mayor incertidumbre en los entrevistados, se encuentra la situación laboral y sobre la empleabilidad, puesto que es detectado que existen los espacios para el empleo, sin embargo, la mayor parte de ellos se encuentra ocupado por personal con una carrera del ramo educativo o con una carrera técnica en Educación Inicial o Puericultura.

El desconocimiento e incertidumbre se presenta pues la autoridad educativa aún no ha dictaminado o publicado la manera en la que las oportunidades laborales surgirán para las profesionales de este ramo, certidumbre que existe ya para los otros niveles, con el establecimiento de exámenes nacionales supervisados por el Servicio Profesional Docente. Independientemente de lo anterior, entre las expectativas laborales mencionados se encuentran: contar con una base en la Secretaría de Educación Pública; adquirir un contrato en el nivel inicial en las instancias de nivel local o estatal (CADI-CENDI); establecer una escuela de educación inicial propia; obtener una contratación inmediata; el establecimiento de un proceso claro de evaluación para el ingreso al servicio, posteriormente promoverse a una dirección o a una supervisión.

Entre otros testimonios se encuentran que, al existir únicamente una generación de egresados de la Licenciatura, pero que esperan que la autoridad educativa del estado haga lo necesario para abrir estas oportunidades, pues la formación en la escuela normal reafirma la profesionalización del agente educativo en este nivel y su ingreso a las instituciones del nivel inicial impactaría de manera directa sobre la calidad del servicio.

### **Sobre el contraste de percepciones sobre la Educación Inicial (padres/sociedad y agente educativo)**

La percepción que hasta ahora se ha generado sobre la Educación Inicial resulta muy contrastante, puesto que hasta el momento no se ha establecido como un nivel educativo obligatorio y tampoco ha permeado que en sus salas se llevan a cabo procesos con fundamento pedagógico para la primera infancia. Sin embargo, de manera paulatina se general conversaciones en el ámbito educativo que la reconocen.

Por su parte, los padres de familia perciben que la principal labor de los Centros Infantiles es la de resguardo para los niños, mientras ellos realizan sus actividades laborales, por lo que entienden que el servicio es meramente asistencial. Por lo tanto le restan valor a los beneficios e impacto que ésta tiene en el desarrollo de sus hijos.

Desde otra perspectiva, el agente educativo considera que la educación inicial es la base de una vida de mayores oportunidades para los infantes, a través de la misma se ponen los cimientos para las siguientes etapas de crecimiento, desarrollo y de construcción de la personalidad. Consideran que las actividades realizadas en las salas resultan sumamente importantes para la socialización y la práctica de valores, incluso en el nivel preescolar es muy fácil identificar a los niños que atravesaron por un proceso de nivel inicial, pues su desenvolvimiento es muy diferente a quienes no lo hicieron.

Entre otros comentarios se encuentran que la educación inicial representa uno de los fundamentos más importantes para la formación de seres humanos responsables y tolerantes para la convivencia en sociedad. A través de la misma se puede promover la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de habilidades indispensables para la vida misma.

### **Sobre las experiencias más satisfactorias y significativas del proceso de formación profesional**

Algunas de las experiencias que las entrevistadas mencionaron sobre lo más satisfactorio y significativo que su formación en el nivel inicial aportó se encuentra que es posible vislumbrar los avances y aprendizajes que los niños experimentan, mismos que pueden ser cambios de actitud, la confianza y seguridad que van adquiriendo, su desenvolvimiento y autonomía.

De igual forma mencionaron que resulta satisfactorio comprobar lo mucho que el ser humano puede aprender en este periodo de vida (de 0 a 3 años), y saber que uno como agente educativo puede ser parte fundamental de ese logro.

De igual modo es adecuado mencionar que las entrevistadas comentaron que muchas de las situaciones que aquejan al nivel inicial se basan en el poco reconocimiento de la autoridad educativa, misma que aún no estructura ni organiza posibilidades laborales sobre su nivel, sin embargo y a pesar de esta poca certidumbre, mencionaron que no consideran presentar el examen de oposición para obtener plaza del nivel Preescolar, aunque las convocatorias del Servicio Profesional Docente lo permitan. Sin embargo, la sensación de que su labor no es reconocida ni valorada sigue permeando en el contexto inmediato.

Sobre los padres de familia, mencionaron que encuentran de manera constante un cambio de actitud en ellos, puesto que al principio del ciclo escolar muchos de ellos no toman en serio las recomendaciones realizadas, pero al final del periodo notan la evolución, lo que los hace cambiar de perspectiva, por lo que se interesan más e incluso cuestionan más sobre las actividades y cuál es la razón de su realización e impacto en su hijo.

## Resultados y conclusiones

Identificar la manera en la que la identidad del profesorado se forma y desarrolla debe ser una temática importante, pues determina la conciencia propia que tiene el magisterio sobre su propia labor y sobre el potencial que pudiera alcanzar.

La Educación Inicial surge como una necesidad del contexto, pues la familia, al no tener un cuidador primario que se haga cargo del infante, recurría a los Centros de Desarrollo Infantil como resguardo, sin embargo, la labor de estas instituciones tiene fundamento pedagógico y no solo funciona ofreciendo labor asistencial.

El profesional del nivel inicial identifica que sus responsabilidades principales son el desarrollo integral del infante, de sus capacidades sociales, intelectuales y motrices, lo que se logra a través de la organización de su labor pedagógica y la solicitud de la familia como agente activo en la educación del niño.

Las actitudes y aptitudes mencionadas se pueden categorizar en profesionales, que le permiten la realización adecuada de su labor pedagógica; personales, que permiten el establecimiento del vínculo afectivo con el niño.



Entre las motivaciones se encuentran el cariño que en correspondencia el infante transmite a él como agente educativo, y la percepción propia como profesional dedicado a la educación.

Con relación a las expectativas laborales, es común identificar incertidumbre y poca claridad sobre los procesos que las autoridades educativas han establecido, situación que aqueja en la mayor parte de los egresados de ese nivel.

Con relación a las percepciones, es común que los padres de familia reaccionen de manera indiferente antes las actividades que los centros de educación inicial realizan, sin embargo al percatarse de los avances que presentan los infantes, su actitud tiende a cambiar.

Todas las situaciones anteriormente mencionadas sugieren que en este punto de construcción de identidad profesional docente, los Licenciados en Educación Inicial, comienzan poco a poco a identificarse como agentes educativos importantes, mismos que con su labor constante lograrán el reconocimiento de la sociedad, autoridades educativas y de otros docentes, situación que, si la tendencia continúa, seguramente cambiará de manera favorable.

Se recomienda dar seguimiento a la evolución de la formación de la identidad del profesional de este nivel, hecho que ayudaría a consolidar su labor y a reconocer su lugar e impacto en la sociedad.

## Referencias

Dubar, C. (1991). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris. A. Colin.

Martínez, B. Y Almeida, E. (2014). Cómo organizar un trabajo de investigación. México: Lupus Magister.

Secretaría de Educación Pública (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. México: SEP.

Vaillant, D. (septiembre, 2007). La identidad docente. I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado.

Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2012). Profesores y profesión docente. Madrid: Narcea.

# ANÁLISIS SITUACIONAL DEL PERFIL DOCENTE FRENTE A LAS DEMANDAS EDUCATIVAS, CASO ENRGEZ

Ferrer Aragón Saúl  
profrsaulferrer@gmail.com  
Martínez Delgado Armando  
amartinez125@hotmail.com  
Nolasco Franco Yuvirasi  
yuvirasi@hotmail.com  
Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata.

## RESUMEN

El presente análisis representa un estudio exploratorio en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, con la finalidad de caracterizar el Perfil Docente de la EN comparándolo con las actividades del PRODEP. Se realiza a partir de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las características del perfil docente en la Escuela Normal Rural en relación a su productividad académica real? ¿Dónde se sitúa el perfil docente real de la EN, en relación a la diversificación de actividades PRODEP? ¿Cuál es la perspectiva de los docentes ante el reconocimiento de perfiles deseables y CAEF?

Se utilizó un cuestionario como instrumento con sus variables categorizadas en: Datos generales, Preparación académica, Características del profesor, Desarrollo de la investigación, Gestión académica, Dirección individualizada y Difusión de la investigación, además de información proporcionada por la Subdirección Académica de la institución.

Los datos estadísticos y sus tablas de frecuencias (procesados con IBM SPSS Statistics 19), permitieron identificar los rasgos que definen el Perfil y sus posibilidades de alcanzar el reconocimiento del Perfil Deseable y de Cuerpo Académico. El análisis nos permitió conocer que la planta docente de la EN cuenta con las fortalezas necesarias para aspirar al perfil deseable y la formación de Cuerpos Académicos.

## Palabras clave

Perfil Docente, Cuerpo Académico, Escuela Normal Rural.

## Planteamiento del problema

Desde la firma y publicación del Convenio y Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la SEP en 1982, se pactó la homologación académica y nivelación salarial del Personal Académico de las Escuelas Normales (EN), también se establecieron las funciones sustantivas de los docentes:

Impartir educación para formar profesores de la Educación de nivel Básico, Superior y Medio Superior, e investigadores.

Organizar y realizar investigaciones sobre problemas socio-pedagógicos de interés regional, nacional e internacional,

Desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura, así como

Participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende.

Con el paso del tiempo las políticas educativas han venido cambiando, dando mayor énfasis al aspecto de la investigación. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) crea el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, por sus siglas PRODEP (SEP, 2017), tiene como propósito fortalecer y promover la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país, además, buscar la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta forma se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los/las alumnos/as y la sociedad.

Sin embargo, estas tareas que el PRODEP promueve para las Escuelas Normales no es nada nuevo, desde la incorporación al programa en 2009 (Romero, 2017), se ha elaborado una diversidad de investigaciones sobre avances, objetivos, elementos que fortalecen la integración y la producción académica, diagnósticos, perfiles, obstáculos que ponen en riesgo las metas académicas (López, 2010)

No obstante, a pesar de lo anterior en el Estado no se cuenta con el reconocimiento de al menos un Perfil Deseable y el registro de un Cuerpo Académico en Formación, antes de la publicación de los resultados de los dos equipos que fueron sometidos a evaluación.

Lo que sí cuenta el Estado y es clara la procedencia, es el PACTEN-ProFEN, programas que representan el mayor recurso de financiamiento para actividades de habilitación docente, capacitación y certificación en el dominio de segundas lenguas, programas de tutoría y asesoría; la intervención de la AEL ha sido en el sentido de satisfacer las necesidades de mantenimiento y servicios institucionales.

Entonces, derivado del canal de financiamiento del PACTEN y a la Gestión del Departamento de Educación Normal, aún con sus limitantes, se establecieron vínculos con otras EN de los Estados de Puebla, Tlaxcala, Ciudad de México, Estado de México e Hidalgo, lo que ha permitido identificar la situación de cada Estado de la región centro del país, en función a la cantidad de Docentes por Estado, sus respectivos Perfiles Deseables y Cuerpos Académicos (en Formación y en Consolidación)

En el análisis contextual estatal y regional, se requiere identificar las políticas educativas por parte de la Autoridad Educativa Local (AEL), y es precisamente uno de los puntos de la cual se debe partir, la participación de la AEL en el ámbito de las Escuelas Normales (EN). Mientras en Estados vecinos gozan de autonomía de gestión en la toma de decisiones, en el Estado una demanda que las EN reclaman ante la autoridad, es la ubicación del Subsistema de Educación Normal a la Subsecretaría de Educación Superior, ya que al estar adscrita a la Dirección de Educación Secundaria del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), el subsistema se encuentra limitado al no tener autonomía académica, administrativa y de gestión.

El Subsistema de Educación Normal en el Estado de Morelos, está constituido por cuatro Escuelas Normales, dos con sostenimiento público y dos con sostenimiento privado, todas adscritas a la misma estructura organizacional.

Como puede observarse, los resultados en el Estado no han sido satisfactorios, y la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata" no es la excepción, las metas compromiso adquiridas no han dado el fruto esperado.

Entonces, ante el deber ser del docente y responder a mejorar la producción de conocimiento en un carácter, ya no tanto institucional, sino más nacional; y mejorar la posición de México en la producción y aplicación del conocimiento en un contexto mundial, es prioritario identificar los rasgos del perfil docente en la Escuela Normal, considerando los indicadores y parámetros nacionales.

Todo lo anterior nos lleva a preguntar:

- ¿Cuáles son las características del perfil docente en la Escuela Normal Rural en relación a su productividad académica real?
- ¿Dónde se sitúa el perfil docente real de la EN, en relación a la diversificación de actividades PRODEP?
- ¿Cuál es la perspectiva de los docentes ante el reconocimiento de perfiles deseables y la formación de los cuerpos académicos?

## Marco teórico

La organización académica o unidad básica en la que un docente, integrante de grupo, comparte un conjunto de objetivos y metas académicas, entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión se denomina Cuerpo Académico (Lobato & de la Garza, 2009). En otras palabras y de manera más específica, en las Escuelas Normales Públicas se denominan así, a los grupos de profesores de Tiempo Completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden programas educativos (PE) en uno o en varios tipos (SEP, 2017).

Cuando hacemos mención de compartir objetivos y metas, hacemos alusión a la Docencia que de manera muy práctica, PRODEP (SEP, 2017) la define como la impartición de un curso frente a grupo con una temporalidad de un año, y una continuidad durante los tres años inmediatos anteriores a la fecha de presentar la solicitud ante el Programa o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como PTC en la Escuela Normal.

Otra tarea sustantiva es la investigación, para Jerez Jiménez (Weiss, 2003) se define como producción de nuevos conocimientos, en ese sentido la investigación educativa normalista se desarrolla en dos vertientes: como parte de las tareas docentes y como actividad especializada.

Entonces, al ser una función dual, en esta meta es necesario hacer una reflexión, primeramente, porque se tienen referentes claros sobre los paradigmas y métodos de investigación educativa, además hay profesores formados teóricamente en este campo, sin embargo, hace falta que se pongan en práctica, que se planteen proyectos de trabajo, colaborativo necesariamente, que a esa función doble y ayuden también a la formación teórico-práctica de más docentes.

En tal sentido, y ante una serie de definiciones, paradigmas y métodos, se considera lo enunciado por PRODEP (SEP, 2017) donde a la investigación educativa aplicada la define como la investigación original realizada con el propósito de adquirir nuevo conocimiento con una finalidad u objetivos prácticos. En cambio, la Investigación básica, consiste en el trabajo teórico o experimental desarrollado para adquirir nuevo conocimiento sobre los

fundamentos de los fenómenos y hechos observables, sin pretender ninguna aplicación o uso.

Sin duda alguna, la tarea de la difusión es una actividad que se fundamenta precisamente en difundir el conocimiento, pero en las escuelas normales tiene también esa doble tarea benéfica, mientras se da a conocer algo nuevo, con la participación de los profesores en congresos, y estar sometido a procesos de arbitraje y retroalimentación de otros pares, también se convierte en un espacio formativo (Ávalos, 2015).

Actividades complementarias, pero necesarias en el ámbito normalista es la Tutoría, mientras PRODEP (SEP, 2017) la considera como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros; el propio Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, la define como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido

En igual forma, cuando se comenta sobre la integración de un docente a un grupo y compartir objetivos y metas en común; al mencionar la participación del docente con un grupo impartiendo un programa educativo; en relación a la investigación cuando se establecen fines educativos y la asertiva difusión ante la sociedad; todas estas actividades hablan de la colectividad, entonces se pueden definir como acciones que a partir de la implantación y operación, realizan las organizaciones colegiadas de una Institución Pública de Educación Superior en función de su conocimiento (SEP, 2017).

Como resultado de lo anterior y al reconocimiento de la labor como docente en una colectividad, la instancia de ámbito federal hace el reconocimiento a los profesores que dedican al cumplimiento de estas tareas de tiempo completo, y que además posee un nivel de habilitación académica superior a los programas educativos que imparte y realiza de forma equilibrada sus actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica (SEP, 2017).

## Metodología

El estudiar el perfil docente como investigador, partió de ser un tema no estudiado, cuya información no ha sido abordada en la institución, por lo tanto, el alcance del estudio fue Exploratorio, lo que implicó obtener datos que pudieron llevar a:

- Identificar el contexto institucional de manera más particular.
- Identificar nuevos problemas, o situaciones que requieran mayor atención, y no han sido atendidos por su escasa información.
- Establecer prioridades para investigaciones futuras.

En el caso de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” implicó hacer un estudio, analizar e identificar los indicadores sobresalientes en los perfiles docentes, tomando en cuenta el perfil académico profesional y su productividad académica con sus variables: docencia, tutoría, gestión, investigación y difusión, durante los últimos tres años.

Las variables definidas tanto por el reglamento y el programa, motivó al diseño de un cuestionario estructurado como instrumento de medición, mediante preguntas escritas cerradas (Gómez, 2007). La población total de la Escuela Normal es de 34 docentes, de los cuales 31 docentes participaron durante la última semana del mes de noviembre de 2017 con el llenado del cuestionario, representando el 91% de la planta docente.

Las variables fueron categorizadas en: datos generales, preparación académica, características del profesor, desarrollo de la investigación, gestión académica, dirección individualizada y difusión de la investigación.

En el mes de diciembre de 2017 se realizó la captura y procesamiento de los datos recabados con IBM SPSS Statistics 19, donde se obtuvieron los datos estadísticos y tablas frecuenciales.

El análisis documental se realizó sobre copia de informes entregados a la Subdirección Académica, datos obtenidos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), sesiones de trabajo con profesores investigadores de los Estados de la Región Centro, documentos entregados por el Representante Institucional ante PRODEP y diálogos con autoridades educativas institucionales.



## Desarrollo y discusión

Datos muy relevantes resultaron del análisis de los datos estadísticos y tablas de frecuencias, sin mencionar que permitió identificar claramente medias y algunos datos que alientan a la obtención de buenos resultados.

Entre los datos generales estadísticos se obtuvo que el género está distribuido equitativamente, la edad media es de 43 años 7 meses, el tiempo de servicio tiene una media cercana a los 13 años.

Elementos necesarios para la obtención del reconocimiento del Perfil Deseable y el reconocimiento de Cuerpos Académicos en Formación, 13 profesores cuentan con el grado de Maestría Titulada, representando el 45%; se cuenta con 24 PTC, lo que significa el 82.8% de la planta docente. Sin duda, profesionalmente se tiene la fortaleza para el logro de las metas.

Ciertamente este 82% de PTC, se hace acompañar de 4 profesores de medio tiempo y uno por horas. Por lo que las 40 hrs. de cada PTC se reduce a la media de 36 horas semana. Sin embargo, en el análisis resulta interesante con la distribución en tiempo por cada una de las tareas en las que la planta docente se dedica.

**Tabla 1. Tabla estadística de variables por funciones sustantivas**

Variables	Media	Moda
Horas/semana docencia	11.86	12
Horas/semana comisión inst	8.48	0
Horas/semana proyect invest	5.21	6
Horas/semana gestión acad	5.17	4
Horas/semana dirección indiv	3.14	4
Horas/semana: tutoría ind	1.69	1
Horas/semana tutoría gpal	0.79	0
<b>TOTAL</b>	<b>36.34</b>	

Resulta interesante observar que si bien, la docencia es la función que más destaca y coincide con las cargas máximas para cada PTC, después de las comisiones institucionales, el tiempo dedicado a proyectos de investigación es la tercera función sustantiva que resalta, siendo en promedio 5.21 horas a la semana. Aunado a esto, se dificulta coordinar los horarios para que los equipos de investigación lleven a cabo el

trabajo colaborativo en sus proyectos, provocando que se tenga que dedicar tiempo fuera del horario para poder escasamente coincidir.

En lo relacionado al desarrollo de la investigación, resulta interesante la siguiente tabla:

**Tabla 2. Tabla estadística de variables sobre qué y cómo investigar**

	Objeto de estudio		Tipo de investigación		Perspectiva método empleado	
	f	%	f	%	f	%
<b>No identifica</b>	15	51.7	16	55.2	18	62.1
<b>Si identifica</b>	14	48.3	13	44.8	11	37.9

Esta tabla resulta interesante porque deja de manifiesto que un poco menos de la mitad de la población que participó, tiene identificado qué y cómo estudiar su tema de interés, más aún, en el análisis de la variable referente a la forma de trabajo, el 13.8% manifestó trabajar de forma individual, el 17.2 de forma colectiva, y el 6.9 en ambas, el 62.1% manifestó que no tiene ninguna de las anteriores y tampoco investigación concluida ni en proceso.

En ese orden de ideas, el 27.6% manifestó participar en ponencias, sin especificar el espacio. También se dejó visible que el mismo 62.1% de profesores, no tienen una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento individual, y el 69% una LGAC Colectiva.

En lo relacionado a la Gestión Académica, la mayor participación ha sido en la organización de eventos académicos con 58.6%, y en los colegiados generales y de semestre, representados con un 89.7% y 86.2% respectivamente.

En lo referente a Participación en Colegiados de investigadores se reflejó el 44.8%, en el “Diseño, Evaluación y Operación de Programas” el 37.9% ha participado; en la “Evaluación de proyectos de investigación, vinculación y difusión”, se mantuvo entre el 20.7% y 24.1% (la diferencia fue un profesor que manifestó no participar en vinculación). En lo referente a participación en la “Dirección, Coordinación, Supervisión de Programas Educativos” y en la “Participación en la Evaluación en la operación de Programas Educativos y Planes”, el 34.5% si ha participado. En “Comisiones para implantar y operar decisiones académicas” el 44.8% ha participado.

En la Dirección Individualizada, se observó que, ante la carencia de un programa educativo de posgrado, únicamente se ratificó que casi la totalidad de su participación es en el asesoramiento a nivel licenciatura, sólo un profesor manifestó que a nivel maestría.

Otro punto a considerar es que únicamente el 6.9% de los profesores indicó que estudiantes han colaborado en sus investigaciones terminadas, y el 20.6% están considerando la participación de los proyectos que están en proceso.

En el rubro de la difusión de la investigación, se indicó que el 20.6% ha participado en congresos arbitrados, el 6.9% manifestó publicación de artículos con ISSN sin indexación y haber escrito un libro, únicamente el 3.4% ha citado a colegas de EN, escrito capítulo en libro y haber elaborado una compilación original.

De la revisión documental en la Subdirección Académica, se encontraron informes que hacen manifiesto la organización de cuatro equipos de investigación.

**Tabla 3. Tabla estadística de distribución de equipos de investigación**

	Equipo 1		Equipo 2		Equipo 3		Equipo 4		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Núm. De profesores</b>	12	35%	9	26%	7	21%	6	18%	34	100%

De los cuales, al final, ante la plataforma para los Cuerpos Académicos (PRODEP) se logró el registro de los equipos 1, 2 y 4, pero únicamente con 6 integrantes para los equipos 1 y 2, el equipo 4 alcanzó registrar 5 PTC. Pasando a la etapa de evaluación el 1 y 2.

Cabe mencionar que como parte de la experiencia de vinculación con otras EN, el asesoramiento por parte de profesores de la EN Jaime Torres Bodet, de Cuautlancingo, Puebla fue de gran apoyo, ya que precisamente los dos equipos que pasaron a la etapa de evaluación, son los equipos que asistieron a la asesoría.

En lo relacionado a los espacios destinados para el trabajo colectivo es importante comentar que al momento no han sido destinados espacios adecuados para trabajar en colectivo.

## Resultados y conclusiones

Derivado del análisis se lograron identificar varias situaciones que alientan la obtención de buenos resultados.

En la planta docente de la Escuela Normal, existen 16 profesores con perfiles docentes y suficiente productividad académica para alcanzar el Perfil Deseable PRODEP y el reconocimiento como Cuerpo Académico en Formación.

Del Equipo 1, los seis PTC tienen maestría Titulada, de los cuales, uno está en proceso de titulación para el grado de doctor, dos están cursando el primer semestre del doctorado. Han participado periódicamente con proyectos de investigación en al menos los últimos tres años, siendo su carga horaria media de ocho horas semana. Sus proyectos han sido de manera colectiva, y muy pocos de manera individual. Han sido asesores para el trabajo de titulación por más de tres años. Han asistido a colegiados generales y semestrales, con participaciones en comisiones para la evaluación al estímulo del desempeño docente. Aún no logran publicar en revistas indexadas.

Del equipo 2, de los seis PTC, únicamente cuatro tienen el grado de Maestría y dos el grado de Licenciatura, únicamente una PTC está iniciando el doctorado. Han tenido poca participación en proyectos de investigación, solamente dos PTC manifestaron participación con ponencia durante 2017. Dos PTC han sido asesores de titulación por más de tres años. Han asistido a colegiados generales y semestrales, con participaciones en comisiones para la evaluación al estímulo del desempeño docente. Aún no logran publicar en revistas indexadas.

Del equipo 3, de los seis integrantes, cinco son PTC y una profesora está por horas, de los PTC tres tienen maestría titulada y uno de ellos tiene estudios de doctorado sin concluir. Han tenido poca participación en proyectos de investigación, tienen un proyecto en proceso, solamente un PTC manifestó participación con ponencia. Cuatro PTCs han sido asesores de titulación por más de tres años. Han asistido a colegiados generales y semestrales, con participaciones en comisiones para otros colegiados. Aún no logran publicar en revistas indexadas.

El equipo 4 se desintegró y no alcanzó el registro.

Para responder la interrogante planteada sobre las características del perfil docente en relación a su productividad académica real, se puede concluir que el docente de la Escuela Normal tiene dentro de sus fortalezas la carga máxima en docencia, el grado académico en maestría, el asesoramiento en trabajo de titulación, en gestión académica su participación en colectivos generales y semestrales, tiene proyectos de investigación en proceso, pocos concluidos y difundidos en congresos, no ha consolidado la publicación en revistas indexadas y mucho menos el escribir un libro.

Por lo que se sitúa con amplias posibilidades de alcanzar el reconocimiento del Perfil Deseable y el Cuerpo Académico en Formación.

En un análisis prospectivo, el equipo 1 tiene posibilidades de alcanzar el reconocimiento de Cuerpo Académico en Formación durante el 2018 o 2019, lo que implica que al término de siete años consecutivos de madurez a sus LGAC que cultivan, el reconocimiento de Perfiles deseables, ante la posibilidad de que cuatro PTC cuenten con el grado de Doctor, mayor participación en la difusión de la investigación, y sobre todo aprovechar los programas de movilidad docente, amplían sus posibilidades de avanzar al siguiente grado de consolidación en seis años.

El equipo 2, tiene posibilidades de obtener reconocimiento de Cuerpo Académico, en función de que la totalidad de sus integrantes alcance el grado de maestría titulada, integren al menos un proyecto de investigación colectivo, el restante que no ha participado con el asesoramiento de trabajos de titulación lo realice, concluyan sus proyectos de titulación y aprovechen los espacios para la difusión en congresos.

Del equipo 4, se puede hablar de un riesgo latente ya que la mayoría de sus integrantes está ante la posibilidad de retiro del servicio profesional como docente de la EN, lo que repercute en actuar de manera inmediata en su reestructuración al igual que el equipo 3.

Al término de este estudio, se publicó en la página Web de PROMEP, el listado de CA que han sido reconocidos en 2018 como Cuerpo Académico en Formación, y en ese sentido, resultó favorable el equipo 1.

**Tabla 4. Cuerpo Académico en Formación reconocido en 2018**

Nombre del CA	LGAC	Miembros
<b>ENREZ-CA-1</b> <b>Innovación y Práctica</b> <b>Educativa</b>	Procesos de vinculación entre educación normal y educación básica Profesionalización de los formadores de docentes en la educación normal	•Castro Andriano Jesús •Galván Arellano Jorge •García Fernández Héctor Eliseo •Martínez Delgado Armando •Martínez Gómez Joel Tlapa Rangel Tonatiuh

Si bien es cierto que la planta docente cuenta con más fortalezas que debilidades, es necesario que los equipos de trabajo reflexionen sobre la importancia que tiene la investigación como parte de la vida profesional en la Escuela Normal. La mayoría de los aspectos que valora el PRODEP se realizan en la institución, lo que ha faltado es la

sistematización de los procesos y la decisión de los diferentes equipos para aventurarse a realizar investigación que nos permita fortalecer las LGAC tanto en la EN normal como la vinculación con otras EN del país. Lo importante es que poco a poco se empiece a participar y aprovechar los espacios con otros investigadores, como la participación que se está teniendo en la Red de Investigadores de la Región Centro, que a pesar que está en proceso de integración nos ha permitido aprender de las experiencias y asesoramiento de los investigadores de otros estados.

## Referencias

- Ávalos, A. (2015). La diversificación de las tareas profesionales de los académicos de la Escuela Normal Superior de México: El caso de los Cuerpos Académicos. *Memoria del Congreso Nacional Académico de Normales*, 55-59.
- Gómez, M. J. (2007). *Investigación Educativa, Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Lobato, O., & de la Garza, E. (2009). La Organización del Cuerpo Académico: Premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 191-216.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 7-26.
- Romero, M. S. (2017). Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales. *CONISEN*, 1-10.
- SEP (2017). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018. Ciudad de México, México.
- Weiss, E. (2003). Reflexiones sobre la investigación Educativa, su Epistemología y sus Métodos. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 81-96.

# LA PREPARACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE FORMADOR

## LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS PROCESOS

Kim Kim Rogelio  
rkim2651@yahoo.com.mx  
Salas Feregrino Irma  
salasferegrino@gmail.com  
Ma. Susana Montero López  
susi\_online@hotmail.com  
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física. Tapachula, Chiapas.

### RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados más relevantes de una investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la preparación didáctica del docente formador del primer semestre de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física Tapachula, los instrumentos fueron aplicados al término del semestre. El estudio realizado pone de manifiesto el trabajo en las aulas que tienen docentes y estudiantes. Encontrando que la percepción que tienen los profesionales en formación del primer semestre sobre las categorías de responsabilidad, organización de la sesión de clases, motivación, preparación, dinámica de grupo, evaluación y relación maestro- alumno oscila de buena a excelente. Dicha percepción es un indicador que debe ser considerada dentro del proceso de autoevaluación con la finalidad de alcanzar la calidad educativa en todas las dimensiones.

### Palabras claves

Responsabilidad, preparación didáctica, evaluación, motivación.

### Planteamiento del Problema

#### Marco Teórico

La aplicación de un plan de estudios, exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación, que permita atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de condiciones inadecuadas para la puesta en práctica del plan, como los que se deben a insuficiencias de la misma propuesta curricular. Es por eso que, a través de distintos instrumentos de evaluación se pretende reconocer la práctica de los docentes que laboran en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF) de la ciudad de Tapachula, Chiapas. Por lo tanto, surge la pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes del Primer Semestre a los docentes que imparten las diferentes asignaturas (factor preparación)?



Para orientar el enfoque que generó el plan 1982, se tuvo que realizar una investigación basada en el análisis del cómo se impartían las clases en la escuela normal, al reconocer que la sesión era tomada como la célula de trabajo o estructura más representativa de la educación física, esto propicio en los docentes, prácticas educativas que, entre otros aspectos, se caracterizaban por la rutina y la monotonía, y por el desarrollo de clases poco amenas, en contradicción con la naturaleza activa de la educación física. Se reconoció también que algunos profesores desconocían en su totalidad la propuesta curricular y el efecto que esta práctica pueda generar en los estudiantes (formación fragmentada), en la que se acumulan conocimientos sin continuidad y sin propósitos deliberados.

Debido a estas y otras más experiencias surgió una reforma integral de la educación normal, que ha considerado no sólo la reformulación de contenidos educativos sino también la actualización de los profesores de las escuelas normales, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, así como el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas. Conformando cuatro líneas de trabajo, donde la SEP desarrolló las siguientes acciones:

**La primera, transformación curricular**, donde las propuestas tuvieron rasgos particulares, según la naturaleza y finalidades de los distintos servicios educativos y las necesidades de las poblaciones atendidas.

**La segunda**, que es donde se centra esta investigación es, **actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente**, cuyo propósito era que los profesores conocieran los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que imparten, de tal manera que adquirieran los elementos necesarios para aplicar los programas de estudio, además de otras acciones para promover en los formadores de maestros el análisis individual y colegiado, fortalecer la comprensión de su tarea, mejorar sus prácticas y abrir nuevos campos a la reflexión educativa.

**La tercera y cuarta** son, Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación de trabajo académico, además del mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Para lograr el punto que nos compete, fue necesario determinar cuáles son las formas de percepción que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física tienen hacia los docentes que imparten las diferentes asignaturas del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física y las acciones que realizan, para ello nos remitimos a

Contreras (1998) quienes manifiestan que la percepción es entendida como un proceso integrador que sigue a la sensación y se encarga de originar formas mentales en el cerebro que suponen las representaciones internas del mundo exterior que hacen posible el conocimiento. De esta manera podríamos distinguir dos fases, la primera, relativa a la recepción de los estímulos por obra de los órganos de los sentidos, y la segunda que comprende el análisis de las sensaciones con arreglo a los datos de la memoria y la motivación.

La relación existente entre profesor-estudiantes es un proceso que produce intercambio de conocimientos en este, el profesor facilita el aprendizaje del alumno ofreciendo información relevante, así como estrategias y motivaciones de aprendizaje, que sirven como retroalimentación para fortalecer el proceso educativo. Durante el trayecto de formación los estudiantes perciben ciertas acciones del docente que imparte la asignatura lo que desencadena una valoración hacia él.

Adicional a lo anterior, se presentan algunas apreciaciones de otros investigadores; para Cárcamo (2012) la percepción de los escolares hacia los profesores varía según la estructura de la personalidad de cada individuo, pero también dependerá del resultado de la calidad de la interacción que haya experimentado el alumno con el profesor. Para Ardiles & Escobar (1997) distintas apreciaciones, observaciones e intereses, crean una generalización que luego representa una opinión. En el caso de la educación, la percepción se refiere al punto de vista de los alumnos hacia el trabajo docente, ésta opinión está dirigida a las características importantes para el desarrollo de su rol y una vez identificado, cuál de éstas es más frecuente en su comportamiento. Para Hernández & Velázquez (2007) los profesores elaboran el currículum, proponen tareas y realizan acciones que son percibidas y valoradas por sus alumnos.

### **Propósito**

Identificar como perciben los estudiantes del Primer Semestre a los docentes que imparten las diferentes asignaturas (factor preparación).

### **Metodología**

El tipo de estudio que se realizó en este trabajo fue prospectivo, longitudinal y descriptivo.

- El estudio se realizó en Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de la ciudad de Tapachula, Chiapas.
- El universo fueron los estudiantes de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de la ciudad de Tapachula, Chiapas.
- La muestra fue de 28 estudiantes del primer semestre.
- Criterios de inclusión y exclusión.
- Inclusión; Estudiantes regulares inscritos en el primer semestre.
- Exclusión; Estudiantes que no se presentaron el día de la aplicación del cuestionario. Estudiantes que no quisieron participar.
- Se aplicó una encuesta basada en el Plan de Estudio 2002 de la Licenciatura en Educación Física, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario autoaplicado con 7 preguntas cerradas.

La variable del estudio fue:

- Preparación didáctica del docente formador del primer semestre de la Licenciatura en Educación Física.
- Los resultados que se presentan en este estudio fueron capturados y procesados en el programa SPSS, 20.0, mostrándose en tablas.

## Desarrollo y discusión

Al respecto, podemos expresar que en el trayecto formativo de los estudiantes de esta licenciatura se observan dos grandes campos curriculares; la primera es la formación general para la educación básica y la formación específica del educador físico, a través de estos, el estudiante es capaz de percibir la *preparación didáctica* del docente formador del primer semestre de la Licenciatura en Educación Física. Revisando algunos estudios se encontró que para Cárcamo (2012), se encontró un aspecto positivo al reconocer que su profesor sabe mucho, lo que concuerda con los datos obtenidos en esta investigación. Sin embargo, también se observan aspectos negativos tales como el que el profesor repite las mismas actividades y lo catalogan como estricto, resultados que no coinciden con los obtenidos en nuestra investigación.

Para Ardiles & Escobar (1997) En el área de competencias técnico- instrumentales es donde se presentan los resultados más inesperados, ya que, aun suponiendo una

imagen distorsionada del trabajo docente, muchas de las proposiciones parecían obvias. Las mayores exigencias se concentran en aquellos aspectos que se asocian a clases expositivas tales como: dominar el área de conocimiento en que se desempeña, exponer claramente, utilizar un vocabulario comprensible. Concordando con los resultados de la investigación.

## Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio con respecto a la variable fueron los siguientes; los estudiantes perciben que la *preparación didáctica* del docente formador de primer semestre que imparte;

- Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano. **Es Excelente.** (Ver Tabla 1)
- Problemas y Políticas de la Educación Básica. **Es Excelente.** (Ver Tabla 2)
- Estrategias para el Estudio y la Comunicación. **Es Excelente.** (Ver Tabla 3)
- Propósitos y Contenidos De La Educación Básica. **Es muy buena y excelente.** (Ver tabla 4)
- Introducción a la Educación Física. **Es muy buena y excelente.** (Ver tabla 5)
- Desarrollo Infantil I. **Es buena, muy buena y excelente.** (Ver tabla 6)
- Escuela Y Contexto Social. **Es buena, muy buena y excelente.** (Ver tabla 7)
- Optativa I.- Temas Selectos Del Entrenamiento. **Es buena, muy buena y excelente.** (Ver tabla 8)

Tabla 1

Formación general	BASES FILOSÓFICAS, LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BIEN	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus		3.6% (1)	17.9% (5)	10.7% (3)	<b>67.9% (19)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus			3.6% (1)	14.3% (4)	<b>82.1% (23)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?		3.6% (1)	14.3% (4)	7.1% (2)	<b>75.0% (21)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos		3.6% (1)	14.3% (4)	7.1% (2)	<b>75.0% (21)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?	3.6% (1)		7.1% (2)	14.3% (4)	<b>75.0% (21)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus			25.0% (7)	17.9% (5)	<b>57.1% (16)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	7.1% (2)		17.9% (5)	21.4% (6)	<b>53.6% (15)</b>

Tabla 2

Formación general	PROBLEMAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BIEN	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?	3.6% (1)		17.9% (5)	10.7% (3)	<b>67.9% (19)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus			7.1% (2)	10.7% (3)	<b>82.1% (23)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?			3.6% (1)	25.0% (7)	<b>71.4% (20)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de		7.1% (2)	10.7% (3)	10.7% (3)	<b>71.4% (20)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?		3.6% (1)	10.7% (3)	21.4% (6)	<b>64.3% (18)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?			25.0% (7)	17.9% (5)	<b>57.1% (16)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	7.1% (2)	3.6% (1)	21.4% (6)	21.4% (6)	<b>46.4% (13)</b>

Tabla 3

Formación general	ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?		3.6% (1)	21.4% (6)	14.3% (4)	<b>60.7% (17)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus	7.1% (2)	3.6% (1)	14.3% (4)	14.3% (4)	<b>60.7% (17)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?		3.6% (1)	10.7% (3)	25.0% (7)	<b>60.7% (17)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de	3.6% (1)	3.6% (1)	32.1% (9)	21.4% (6)	<b>39.3% (11)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?	10.7% (3)	3.6% (1)	7.1% (2)	28.6% (8)	<b>50.0% (14)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	7.1% (2)		21.4% (6)	25.0% (7)	<b>46.4% (13)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	<b>10.7% (3)</b>		<b>28.6% (8)</b>	<b>14.3% (4)</b>	<b>46.4% (13)</b>

Tabla 4

Formación general	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?	3.6% (1)	3.6% (1)	14.3% (4)	39.3% (11)	<b>39.3% (11)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus			14.3% (4)	35.7% (10)	<b>50.0% (14)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?	3.6% (1)	3.6% (1)	17.9% (5)	25.0% (7)	<b>50.0% (14)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de		10.7% (3)	10.7% (3)	28.6% (8)	<b>50.0% (14)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?		10.7% (3)	14.3% (4)	42.9% (12)	<b>32.1% (9)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	3.6% (1)	7.1% (2)	10.7% (3)	46.4% (13)	<b>32.1% (9)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	<b>7.1% (2)</b>	<b>7.1% (2)</b>	<b>17.9% (5)</b>	<b>35.7% (10)</b>	<b>32.1% (9)</b>

Tabla 5

Formación específica	INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BIEN	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?			28.6% (8)	42.9% (12)	<b>28.6% (8)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus	3.6% (1)	3.6% (1)	14.3% (4)	21.4% (6)	<b>57.1% (16)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?		10.7% (3)	10.7% (3)	21.4% (6)	<b>57.1% (16)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de		10.7% (3)	14.3% (4)	35.7% (10)	<b>39.3% (11)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?		7.1% (2)	21.4% (6)	25.0% (7)	<b>46.4% (13)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	3.6% (1)	7.1% (2)	7.1% (2)	35.7% (10)	<b>46.4% (13)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	3.6% (1)		21.4% (6)	50.0% (14)	25.0% (7)

Tabla 6

Formación general	DESARROLLO INFANTIL I				
PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BIEN	EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?			32.1% (9)	32.1% (9)	<b>35.7% (10)</b>
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus		3.6% (1)	17.9% (5)	35.7% (10)	<b>42.9% (12)</b>
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?	3.6% (1)		21.4% (6)	25.0% (7)	<b>50.0% (14)</b>
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de		7.1% (2)	17.9% (5)	28.6% (8)	<b>46.4% (13)</b>
P20 ¿Destaca las ideas principales?		3.6% (1)	17.9% (5)	32.1% (9)	<b>46.4% (13)</b>
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	3.6% (1)	7.1% (2)	7.1% (2)	46.4% (13)	<b>35.7% (10)</b>
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	7.1% (2)		39.3% (11)	28.6% (8)	25.0% (7)

Tabla 7

Formación general	ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL				
	PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?	3.6% (1)	10.7% (3)	32.1% (9)	35.7% (10)	17.9% (5)
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus	7.1% (2)	7.1% (2)	28.6% (8)	28.6% (8)	28.6% (8)
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?	10.7% (3)	3.6% (1)	39.3% (11)	25.0% (7)	21.4% (6)
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de	7.1% (2)	10.7% (3)	21.4% (6)	32.1% (9)	28.6% (8)
P20 ¿Destaca las ideas principales?	10.7% (3)	7.1% (2)	28.6% (8)	28.6% (8)	25.0% (7)
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	10.7% (3)		42.9% (12)	25.0% (7)	21.4% (6)
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	10.7% (3)	10.7% (3)	25.0% (7)	39.3% (11)	14.3% (4)

Tabla 8

Formación específica	OPTATIVA I.- TEMAS SELECTOS DEL ENTRENAMIENTO				
	PREGUNTAS	DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	MUY BIEN EXCELENTE
P17 ¿Prepara y organiza sus clases?	3.6% (1)	14.3% (4)	32.1% (9)	28.6% (8)	21.4% (6)
P18 ¿Manifiesta seguridad en sus	3.6% (1)	7.1% (2)	39.3% (11)	28.6% (8)	21.4% (6)
P16 ¿Tiene dominio de su asignatura?	7.1% (2)	21.4% (6)	25.0% (7)	21.4% (6)	25.0% (7)
P19 ¿Esta actualizado en los temas/contenidos de	3.6% (1)	7.1% (2)	25.0% (7)	39.3% (11)	25.0% (7)
P20 ¿Destaca las ideas principales?	3.6% (1)	10.7% (3)	42.9% (12)	21.4% (6)	21.4% (6)
P21 ¿Utiliza ejemplos coherentes en sus exposiciones?	7.1% (2)	7.1% (2)	39.3% (11)	25.0% (7)	21.4% (6)
P22 ¿Verifica que el grupo entienda sus exposiciones?	17.9% (5)	7.1% (2)	32.1% (9)	28.6% (8)	14.3% (4)

Después de haber observado los porcentajes plasmados en las 8 tablas, podemos concluir que los estudiantes expresan que la preparación didáctica de los docentes formadores del primer semestre oscila entre *buena*, *muy buena* y *excelente*. Sin embargo, se percibe que **mayormente es excelente**.



## REFERENCIAS

- Ardiles, E., & Escobar, P. (1997). "Percepción y expectativas de los alumnos de enseñanza media en relación a la formación y desempeño de sus profesores", en *Estudios Pedagógicos*, 23, 33-40.
- Cárcamo, J. (2012). "El profesor de educación física desde la perspectiva de los escolares", en *Estudios Pedagógicos*, 38, (1), 105-119.
- Contreras, O.R. (1998). *Los contenidos perceptivo-motrices y las habilidades destrezas básicas*", en *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, España. INDE.
- Hernández, J.L. & Velázquez, R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Grao.
- SEP (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México, D.F.

# TEORÍAS IMPLÍCITAS Y PENSAMIENTO METAFÓRICO DE PROFESORES EGRESADOS DE LA BYCENES

Blanca Julia Silva Ballesteros  
bj.silvab@gmail.com  
Silvia Lorena Cruz Rodríguez  
silvia Lorena\_c@hotmail.com  
Héctor Adrián Echeverría López  
hectorel72@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

## RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar las teorías implícitas y el pensamiento metafórico de los profesores egresados de la ByCENES y cómo es que actúan en conjunto en su mundo laboral. La investigación se llevó a cabo en algunos municipios de la zonas rural y urbana de Sonora, utilizando una metodología cualitativa. Para llevar a cabo la indagación se tuvo la participación de 10 profesores en servicio, sin importar género y edad, egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES). Se les aplicó un instrumento adaptado del de Lloyd (2002), la entrevista semiestructurada se transcribió en Word para categorizar y codificar mediante el ATLAS.ti7. Al obtener las redes semánticas se procedió al análisis de resultados en donde se encontró, primeramente que las teorías se adquieren dependiendo del contexto donde el sujeto se desarrolle y efectivamente estas influyen directamente en la toma de decisiones que los docentes realizan para el proceso de enseñanza y aprendizaje y a pesar de que los planes y programas se modifiquen, los profesores no pueden hacerlo de igual manera, presentando concepciones arraigadas de las que les es casi imposible desprenderse, provocando que la educación se vuelva un proceso cíclico.

## Palabras clave

Teorías implícitas, pensamiento metafórico, docentes, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

## Planteamiento del problema

En la actualidad la sociedad se encuentra en constante cambio en los diferentes ámbitos ya sea político, económico, social, cultural, entre otros, por lo que la población se ve en la necesidad de modificar constantemente sus hábitos y costumbres para con ello irse adaptando al nuevo modelo de vida. A pesar de que el cambio es indispensable para la adaptación a muchas personas les es muy difícil modificar sus rutinas ya que las tienen muy arraigadas y sienten temor de la evolución.

Con motivo de este estudio es particular, se pretende analizar las teorías implícitas y el pensamiento metafórico de los profesores egresados de la ByCENES de la

Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), cabe aclarar que no hubo restricciones en cuanto a edad y años de servicio, la única condición fue que estuvieran en servicio activo frente a grupo de primero a sexto grado y que fuera egresados de la Escuela Norma (EN) mencionada.

Las teorías implícitas abarcan muchos aspectos de la vida cotidiana, uno de ellos es el pensamiento metafórico, que según Kvale (como se citó en López, Torrego y Vallés, 2015) es “la comprensión de una cosa por medio de otra” (p.38). Dichas metáforas están tan arraigadas en los docentes como las teorías implícitas y al igual que estas son adquiridas de acuerdo al contexto cultural donde se desarrollen. El pensamiento metafórico influye en el quehacer docente debido a que intervienen en la práctica profesional al momento de tomar decisiones.

Tanto las teorías implícitas como el sentido metafórico se encuentran dentro del pensamiento docente. Es por ello que resulta tan interesante tratar de develarlo y conocer el porqué del actuar de cada uno de los docentes, así como saber qué influye en ellos para la toma de decisiones en su práctica, como lo destacan Figueroa y Páez (2008):

[...] el Pensamiento Didáctico del Docente se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una prospectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada (p.112).

Uno de los ámbitos donde se puede observar mayormente este fenómeno es en la educación, especialmente en los ciudadanos que deciden ser docentes, puesto que al momento de iniciar su formación como profesores acuden a los centros escolares con una serie de creencias acerca del arte de enseñar, que con el paso del tiempo son modificadas y por lo tanto al momento de estar en práctica los maestros transmiten a sus alumnos saberes que se encuentran sujetos a sus creencias y desde ese momento nace una problemática, ya que al ser una sociedad que evoluciona continuamente, los docentes deben avanzar junto con ella y para lograr esto, es indispensable que cada profesor modifique su práctica actualizándose cada día, para que con ello se pueda percatar de que está actuando de acuerdo a sus teorías y mediante esto, pueda mejorar modificándolas.

La enseñanza es un tema que cada día adquiere mayor importancia, por lo que es indispensable que esta se lleve a cabo de una manera correcta. Wittrock (1990) hace una comparación entre la opinión de diferentes autores sobre los métodos que usan los docentes al momento de enseñar y cómo es que estos métodos repercuten en el aprendizaje de los alumnos puesto que sostiene que “las teorías y creencias de los docentes, representan el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos” (p.450).

Como lo dice el autor, el conjunto de teorías y creencias que los profesores tienen afectan su modo de pensar y actuar ante una situación problema en la enseñanza, ya que en repetidas ocasiones las decisiones tomadas no son las correctas; sin embargo, el sujeto actúa creyendo que su resolución al conflicto es la mejor debido a que su modo de actuar depende del bagaje de creencias y conocimientos que él tenga, es decir, de sus teorías implícitas.

Con el paso del tiempo el tema de teorías implícitas en la enseñanza y aprendizaje, se ha convertido en un asunto transversal que ha ido creciendo considerablemente en la sociedad, tanto que diversos investigadores se han dado a la tarea de indagar a profundidad sobre este, para poder percatarse acerca de cómo influye en los alumnos lo que el maestro piensa y hace y tratar de buscar una solución al problema planteado anteriormente.

Una de las investigaciones realizadas a nivel internacional que se puede encontrar en relación con el tema tiene por nombre Teorías implícitas sobre inteligencia de los profesores universitarios (Villamizar & Donoso, 2014). En esta se trata de explicar cuál es el significado de inteligencia. El propósito de la investigación se percibe sencillo, pero no lo es, ya que de acuerdo a la percepción que tengan los docentes sobre dicho término será la evaluación que apliquen a los alumnos. Es por ello que es de gran importancia saber primeramente qué es para un profesor la inteligencia, debido a que de esto dependerá el éxito o el fracaso que emita a sus alumnos. Ya que como lo afirman Villamizar y Donoso (2014) “Develar el pensamiento docente respecto a la inteligencia, es socialmente útil, debido a que tanto el éxito como el fracaso escolar están mediados por las teorías construidas para explicarlos, teorías que, entre otras cosas, pueden ser coincidentes” (p.105).

Hay otra investigación totalmente relacionada con lo que en este estudio se plantea titulada La concepción de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado

(Hernández & Maquilón, 2010) en la cual se habla sobre la relevancia que ha alcanzado este tema en la actualidad, así como también acerca de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes, para después hacerles llegar los resultados de estos y que a su vez los profesores aprendan de ellas.

La importancia que las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje tiene el profesorado (sic), en el nuevo contexto educativo, está promoviendo líneas de investigación altamente productivas en cuanto a teorías, modelos y resultados de investigación. Pero toda esta nueva línea de investigación no tendría el efecto que debería tener si no encontramos los cauces de difusión necesarios para que el profesorado conozca de primera mano la importancia que sobre el aprendizaje de los estudiantes tiene su forma de concebir cómo debe ser su enseñanza y por ende el aprendizaje de sus estudiantes (Hernández & Maquilón, 2010, p.18).

El uso de las metáforas para investigar al docente es un proceso interesante, debido a que a algunos de ellos les es más fácil comunicar sus experiencias haciendo uso de estos, debido a que lo asocian a algún elemento que comparte iguales características, lo cual deja ver las representaciones conceptuales que los docentes tienen sobre lo que les ocurre en la práctica. Al momento de expresar algo metafóricamente él tiende a usar aquellas metáforas que ha adquirido durante su proceso de vida, tal y como ocurre con las teorías implícitas.

Algunos autores consideran que las concepciones del profesor no cambian con el paso del tiempo, otros piensan que se modifican paulatinamente, mientras que los demás opinan que estas creencias no cambian y los maestros siguen siendo tradicionalistas volviendo a la educación un acontecimiento cíclico, en el cual los menores adoptan dichas costumbres y más tarde las ponen en práctica repitiendo lo que vivieron durante su proceso de aprendizaje.

Esta problemática encontrada tiempo atrás sigue siendo un tema de interés para los investigadores, quienes hoy en día siguen buscando información y tratando de encontrar explicación. Es por ello que se decidió realizar esta indagación debido a que es un conflicto que repercute directamente en los planes y programas vigentes y por ende en la práctica educativa. Clark y Peterson; Pérez, Mateos, Scheuer y Martín y Estévez et al. (como se citó en Solís, 2015) exponen que:

Los principios sobre los que se mueve la investigación de las creencias de los docentes se basan en las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y del aprendizaje,

considerándose factores que influyen en sus decisiones y en las prácticas didácticas que usan en sus sesiones de clase (p.229).

Esta investigación tiene un impacto tanto en los docentes como en los alumnos, pues al conocer el conflicto que representa que los docentes no se quieran desprender de sus creencias, se puede crear conciencia en ellos y los ayudaría a aceptar el cambio en su práctica atendiendo a las nuevas reformas y por ende mejorando la formación integral de los alumnos, brindándoles una educación de calidad.

Así mismo, si se logra conocer el pensamiento docente se tendría una explicación del porqué actúan de determinada manera, lo que ayudaría a enfrentar aquello que represente un conflicto en la educación.

Para autores como Morera y Rodríguez (1994) las teorías implícitas son una cuestión de actitudes, es decir los sujetos actúan más con base en sus actitudes que en sus teorías ya que ellos tienen una creencia, una teoría sobre algo, pero primero la evalúan de forma negativa o positiva para después actuar con relación a su resultado.

Otra de las teorías que ha surgido a partir del fenómeno de las teorías implícitas es la formada por Villoro (2008), y se refiere a que el sujeto actúa conforme a sus creencias, y lo hace de una manera inconsciente ya que al tenerlas tan arraigadas no se da cuenta que las pone en práctica. Este autor describe las creencias de una manera muy peculiar, pues las asemeja a una ocurrencia mental pero solo a aquellas que están en la memoria y no las que se han adquirido solo por moda. En palabras de Villoro (2008) "En suma, la concepción de la creencia como ocurrencia mental no puede aplicarse a todos los casos de creencia, no a las creencias que se poseen sin tenerlas en la conciencia" (p.29).

Las políticas educativas en educación primaria fueron planteadas con el fin de brindar a los alumnos una educación en la que se atiende a todos por igual, permitiendo que cada alumno adquiriera las competencias necesarias para la vida. Pero si los profesores no modifican sus concepciones sobre la enseñanza difícilmente se podrá lograr esto.

Al igual que el pensamiento docente, el pensamiento metafórico forma parte de las teorías implícitas. Diversos autores tienen diferentes concepciones sobre dicho término, para Ramírez (2006) "la metáfora era simplemente una figura retórica en la que se sustituía, en virtud de una analogía semántica, el nombre (u otra unidad lingüística) de una cosa por otra, logrando así una transferencia de sentido" (p.103), mientras que para Fajardo (2006):

La metáfora es un vehículo que hace posible profundizar en el conocimiento que tenemos del mundo. Es el mecanismo a través del cual construimos nuevos conceptos a partir de los ya existentes; construimos sobre lo desconocido a partir de lo conocido (p.48).

Como se puede notar, las teorías implícitas son un tema de relevancia que está afectando en cierta forma al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello la importancia de investigar sobre el tema y llevar a cabo la indagación necesaria a través de la aplicación de distintos instrumentos que arrojen resultados que les sean útiles a los docentes y así tomar decisiones sobre si es factible modificar sus hábitos de enseñanza.

## Metodología

Al ser una investigación enfocada en las teorías implícitas de los docentes y dado que son sus discursos los que se analizan, es pertinente llevarla a cabo a través de una metodología cualitativa, la cual se define “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo & Castaño, 2002, p.7). Consiste en el análisis e interpretación del pensamiento de los docentes con respecto del proceso enseñanza y aprendizaje el cual se analiza a través de sus propios dichos.

La presente investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo con alcance descriptivo mismo que según Hernández, Pérez, Peña y Mercado (2010), “busca especificar las propiedades, las características, y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.80). De igual manera, el diseño de esta indagación es narrativo, según el mismo autor, “el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas” (Hernández et al. 2010, p. 504), por lo que se consideró eran los más apropiados para la misma.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo tanto en la zona rural como en la zona urbana, en el que están involucrados solamente una pequeña muestra del total de la población. Esta consta de 10 docentes de educación primaria que se encuentran actualmente trabajando en el aula en los diferentes grados escolares.

Del total de los maestros entrevistados, cuatro son del género masculino y seis del género femenino, quienes se encuentran entre los 2 y 32 años de servicio y su escolaridad varía entre Licenciatura en Educación Primaria y maestría, cuya área no fue

especificada. La selección de participantes en la zona rural fue complicada. Al ser una comunidad pequeña, solamente se cuenta con una escuela por nivel educativo. Por lo tanto, se trató de entrevistar a todos los docentes de cada una de las escuelas ubicadas en algunos de los municipios de la sierra alta del estado de Sonora.

Al ser una investigación con una metodología cualitativa para la obtención de información se hace uso de una entrevista semiestructurada. Dicha entrevista se aplicó a los sujetos mencionados, en un tiempo estimado de 25 a 30 minutos con el fin de obtener respuestas que permitieran identificar cómo es el pensamiento de cada uno de los profesores analizados a través de sus respuestas a las preguntas de la misma.

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada, primeramente se seleccionaron los sujetos de una manera aleatoria en dos diferentes zonas: urbana y rural. Se preguntó si estaban de acuerdo en responder dicha entrevista. Posteriormente, se explicó a cada uno de los profesores el motivo del instrumento, así como una breve introducción del contenido de esta.

Una vez aplicadas cada una de las entrevistas se precedió al análisis de resultados, para lo cual primeramente se transcribió lo que dijo cada uno de los docentes asignando un folio al audio y archivo de Word con el fin de ubicarlos. Enseguida se juntaron cada una de las respuestas en un solo archivo de Word. Posteriormente se introdujo dicho archivo al software ATLAS.ti7, en el que se realizó una codificación abierta otorgando un código a cada una de las respuestas.

Una vez formadas cada una de las familias con sus respectivos códigos se procede a la elaboración de una red semántica, la cual sirve para el análisis de los resultados encontrados ya que en ella se muestran las respuestas de cada uno de los profesores, así como la frecuencia de estos.

## Resultados

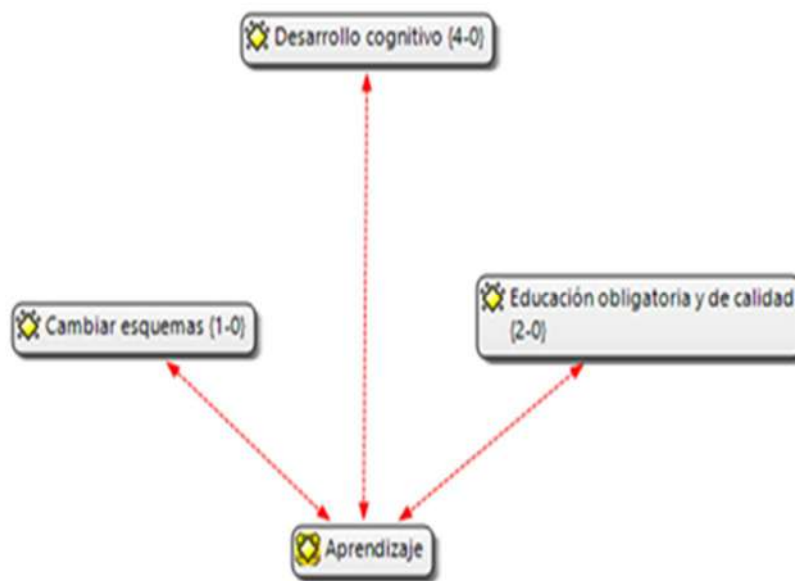
Con base en la investigación realizada se hizo un análisis de cada una de las respuestas de los profesores ya integradas en familias que se describirán más adelante. Primeramente, se dan a conocer los resultados encontrados en las seis preguntas de la entrevista semiestructurada, cabe destacar que esta parte fue audiograbada y después transcrita a formato Word. Los resultados se muestran a continuación.

Cada una de las respuestas que brindaron los profesores están basadas en sus teorías implícitas que se dan a conocer al momento de realizar las seis preguntas



directas que se encontraban en la entrevista. Las respuestas se clasificaron en familias. La primera corresponde al nombre de aprendizaje como se muestra en la figura 1, en la cual se encontró que los docentes tienen una concepción muy similar del término, ya que para la mayoría es el desarrollo cognitivo del alumno y cambiar esquemas, además tienen presente que enseñanza es un proceso obligatorio que debe ser de calidad.

**Figura 1. Familia de aprendizaje.**



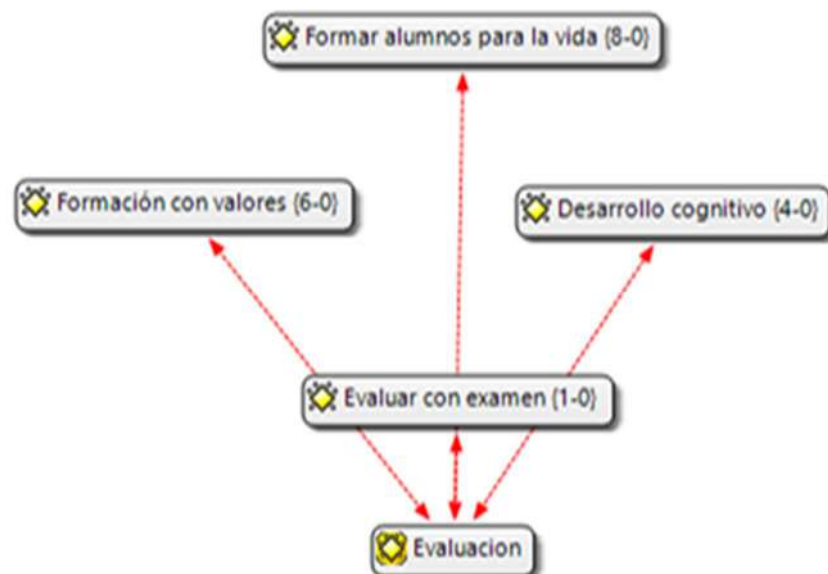
En la segunda familia de acuerdo a la figura 2, los docentes encuestados concuerdan en que la enseñanza es la formación de alumnos para la vida haciendo uso de los valores, así como también están muy de acuerdo en que el contexto y los programas influyen en gran medida en este proceso, sin dejar de lado el apoyo oficial de las autoridades quienes deben propiciar los medios e infraestructuras para que dicho proceso pueda llevarse a cabo.

Figura 2. Familia enseñanza



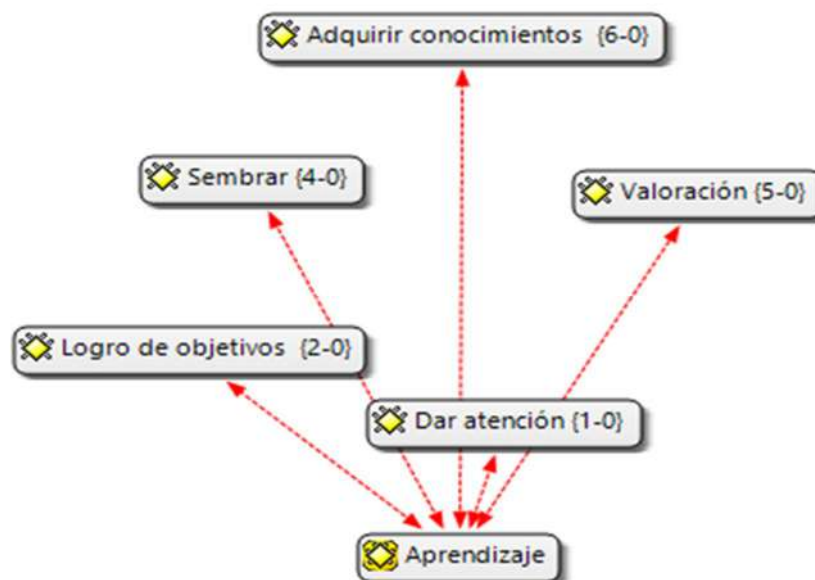
Evaluación lleva por nombre la tercera familia que se muestra en la figura 3, donde los pedagogos dan a conocer que hay aspectos a tomar en cuenta más importantes que un examen, tales como la formación de los alumnos a lo largo de un trayecto incluyendo su formación en valores y el desarrollo cognitivo de estos. Sin embargo, como se muestra posteriormente en el análisis de las metáforas, continúan evaluando con exámenes otorgando un número como calificación final con base en el resultado obtenido por los alumnos.

Figura 3. Familia evaluación.



Ahora se reporta la parte del instrumento que corresponde a las metáforas, las cuales están enfocadas en tres aspectos, que fueron utilizados para formar cada una de las familias. Al igual que en el análisis anterior, la primera corresponde al aprendizaje, tal y como se puede ver en la figura 4 en donde la mayoría de los docentes tienen la idea de que dicho término corresponde al proceso de adquirir conocimientos que el profesor debe sembrar en el alumno. De igual manera tienen presente que es un procedimiento de gran valor para el estudiante.

**Figura 4. Familia aprendizaje de acuerdo a las metáforas**



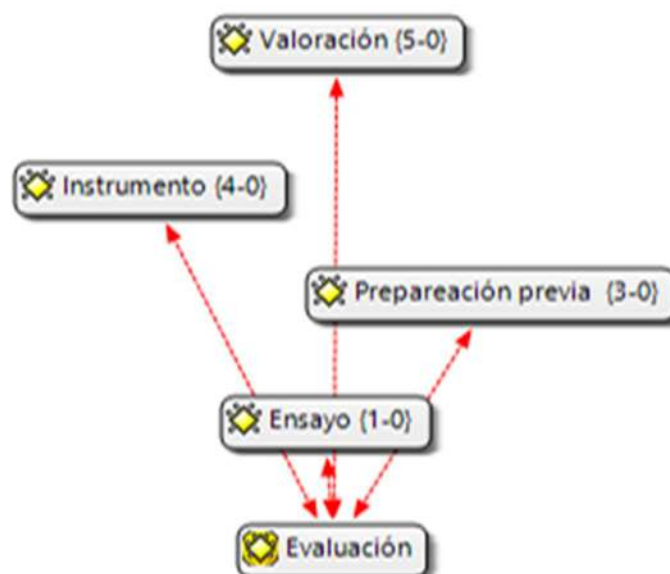
En la familia de enseñanza que se puede ver en la figura 5, los docentes relacionan dicho término con una receta de cocina ya que hay que preparar los ingredientes necesarios e incorporarlos en determinado orden para que el resultado sea exitoso. Los maestros consideran que pasan tanto tiempo haciendo esto que ya lo vuelven parte de su hogar y de su vida diaria. Así mismo se consideran el guía fundamental para llevar a cabo la enseñanza tomando en cuenta la diversidad del aula.

**Figura 5. Familia enseñanza de acuerdo a las metáforas**



La tercera familia corresponde al apartado de evaluación que como se puede ver en la figura 6, según las teorías de los entrevistados, esta se realiza con un instrumento que pone a prueba los conocimientos al cual ellos le dan un gran valor para otorgar una calificación a los alumnos. Los profesores coinciden en que es fundamental que los alumnos cuenten con una preparación previa que les permita resolver asertivamente el examen.

**Figura 6. Familia evaluación de acuerdo a las metáforas.**



Con base en la investigación realizada se pudo notar que tal y como lo dicen los teóricos en los cuales se fundamentó principalmente la investigación Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas y el pensamiento metafórico se adquieren a lo largo de la vida dependiendo del contexto en el cual el sujeto se desarrolle. Así mismo se encontró que en repetidas ocasiones estas no cambian, sino que por el contrario se adhieren tanto a los profesores que terminan por transmitir las en las aulas. Sin embargo, hay quienes optan por la actualización permanente dejando de lado todas aquellas creencias y concepciones que tiene del concepto enseñanza y aprendizaje, y con ello brindar una educación de calidad.

El propósito de esta investigación se cumplió en su totalidad, debido a que la intención era analizar el pensamiento docente a través de las metáforas y que de esta forma se pudieran conocer las teorías implícitas y la forma en que estas pueden influir en el mundo laboral de los docentes hoy en día, por lo tanto, con los resultados obtenidos, se puede argumentar que efectivamente tanto las teorías como las metáforas influyen en la toma de decisiones de los profesores al momento de ejercer su profesión dentro del aula. De igual manera pude comprobar, que cada uno de los pedagogos a pesar de colaborar en un mismo centro de trabajo, piensan y actúan diferente ante las diversas situaciones que se presentan día a día dentro de las instituciones escolares.

Como sugerencia para futuras investigaciones sobre el tema, se propone primeramente que se tome en cuenta una mayor cantidad o una cantidad significativa de docentes para la recolección de datos, ya que solamente se aplicaron a diez y por lo mismo no puedo asegurar que todos los docentes, ni siquiera la mayoría trabaje de acuerdo a sus teorías, por lo tanto, no puedo afirmar que estas influyan de una manera positiva o negativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Si se conoce el pensamiento docente sería de gran ayuda para la educación, ya que si los profesores actúan negativamente conoceríamos la raíz de los problemas y los motivos por los cuales se comportan de tal o cual forma y con ello ya tendríamos las bases para llevar a cabo acciones ante tal situación y buscar soluciones para las diversas circunstancias.

## Referencias

- Fajardo, Luz (2006). La metáfora como proceso cognitivo. "La metáfora como proceso cognitivo", en *Revista Forma y Función*, vol. 1, núm. 19, pp. 47-56.
- Fernández, María; Pérez, Ricardo; Peña, Sergio y Mercado, Santa (2011). "Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 571-596.
- Figueroa, Neyilse y Páez, Haydee (2008). "Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica", en *Fundamentos en Humanidades*, vol.9, núm. 18, pp.111-136.
- Hernández, Fuensanta y Maquilón, Javier (2010). "Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 17-25.
- Lloyd, Jane. (2002). *Teaching in mind. How teacher thinking shapes education*. Hamilton, Montana: MindFlight Publishing.
- López, María; Torrego, Luis y Vallés, Cristina (2015). "¿Qué metáforas Personales Definen el Profesorado de Educación Infantil en Formación?", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 37-56.
- Morera, Dolores y Rodríguez, Armando (1994). "La relación entre actitudes y teorías implícitas: su estudio en situaciones de conflicto intergrupo" en *Psicothema*, vol. 6, núm. 2, pp. 215-227.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). "Introducción a la metodología de investigación cualitativa", en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 1, núm.14, pp. 5-39.
- Ramírez, Héctor (2006). "La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia", en *Boletín de Lingüística*, vol. 18, núm. 25, pp. 100 -120.
- Rodrigo María; Rodríguez, Armando y Marrero, Javier (1993). *Las teorías implícitas al conocimiento cotidiano*. España: Gráficas Rógar. Fuenlabrada (Madrid).
- Solis, Carmen. (2015). "Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y representaciones", en *Revista de Psicología Educativa*, vol. 3, núm. 2, pp. 227-260.
- Villamizar, Gustavo y Donoso, Roberto (2014). "Teorías implícitas sobre inteligencia de profesores universitarios", en *Educere*, vol. 18, núm. 59, pp. 103-110.

Villoro, Luis (2008). Creer, saber y conocer. México: Siglo XXI Editores.

Wittrock, Merlín. (1990). La investigación de la enseñanza. España, Barcelona: Paídos.

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Manuel Arredondo Chávez  
josearre64@hotmail.com  
Ramón Berumen Martínez  
berumenra@hotmail.com  
Jesús Lamberto Martínez Aldana  
jesus\_lama2000@hotmail.com

## RESUMEN

La formación docente es una de las tareas más importantes de cualquier sociedad, pues en ella recae la preparación de las siguientes generaciones. La relación interpersonal que se infiere, está cargada no sólo de conocimientos de hecho, sino un conjunto de emociones que se ponen en juego que posibilitan o dificultan los aprendizajes, por ello este estudio lleva el propósito de buscar cómo se comportan las variables que conforman los estados emocionales de la persona. En particular se presenta en esta primera entrega, la inteligencia emocional percibida de jóvenes estudiantes de la carrera de profesores en educación secundaria que cursan el octavo semestre en el ciclo 2016- 2017 en la Escuela Normal de Sinaloa y su relación con sus prácticas profesionales como profesores.

## Palabras clave

Formación de profesores, Inteligencia emocional, educación emocional

## Planteamiento del problema

La crisis de valores en México tiene asideros económicos, sociales y culturales. En lo económico, se tienen más de cuatro décadas de recesión, es decir, el crecimiento no alcanza para que haya desarrollo, por lo tanto, la desigualdad se acentúa y la cultura se ve depreciada por un pragmatismo de sobrevivencia. Esta realidad permea los procesos de formación en todos los niveles educativos. La salud emocional de los estudiantes y profesores puede ser determinante en el desarrollo de sus aprendizajes y en el caso de los profesores, su desempeño en la enseñanza.

El presente trabajo es un reporte parcial, de una investigación mayor que contempla las siguientes categorías: la inteligencia emocional y su correlación con estrés percibido, bienestar personal, salud mental, afrontamiento y apoyo social percibido. Aquí se da cuenta de resultados preliminares de la variable inteligencia emocional percibida.



La formación de profesores en México se basa en un currículo nacional que no atiende la formación de competencias emocionales, lo cual implica una deficiencia a la luz de los descubrimientos y evidencias que indican de la importancia de la educación emocional para el desarrollo de las potencialidades de las personas en todas sus dimensiones.

La propuesta de nuevos planes de estudio del 2016, para aplicarse el 2018, tanto en nivel de educación básica, como en Normales del país, se está considerando la formación en habilidades socioemocionales, lo cual es una esperanza para cumplir con una formación integral del individuo. Este trabajo se sitúa en esa pertinencia.

### Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el estado emocional de los profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa?
- ¿Cómo se perciben las habilidades socioemocionales para la autorregulación emocional y su trabajo docente?

### Objetivo

- Identificar y analizar el estado emocional en términos de la inteligencia emocional percibida de los profesores en formación de cuarto grado de la Escuela Normal de Sinaloa.

### Marco teórico

#### Principios de la educación emocional

El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona, es decir en cualquier estado que se esté, está dentro de un estado emocional, salvo claro en estado de coma. En este sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificarlos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada.

La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como los social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental, debe tener un carácter participativo porque requiere de la

acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico- docente- administrativa de las instituciones educativas y el entorno familiar.

### **El concepto de emoción**

Los humanos por naturaleza y por cultura, siempre estamos en un estado emocional, es decir, nuestro cuerpo recibe estímulos internos y externos que son resignificados por los hemisferios cerebrales, los cuales valoran la reacción de tipo fisiológica o conductual.

Bisquerra, (2003, pp.17-47), considera que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, mientras que Maturana (2001, p. 8) sitúa a las emociones como: “disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones”. Según Maturana, al declararnos seres racionales, como parte de una cultura, desvalorizamos las emociones y no vemos la importancia de la conexión entre razón y emoción. Las emociones como fundamento de lo social se dan en la aceptación del otro, en conversar, en la intersección entre el lenguaje y emoción, en la convivencia y en la aceptación de sí mismo y de los demás, constituyendo una conducta de respeto, tolerancia y autorregulación emocional.

Como seres humanos debemos operar en aceptarnos mutuamente, el amor juega un papel fundamental en el convivir como seres humanos, dependemos y nos originamos en el amor. (Maturana, 2001, p.15), “se considera que el 99% de las enfermedades humanas tiene que ver con la negación del amor, la mayor parte del sufrimiento viene de la negación del amor”.

Estamos viviendo en una sociedad compleja y global y por lo tanto en constante transformación. La forma actual y tradicional con la que actuamos está agotada, no responde a las necesidades de atención que las personas requieren, mostrando resultados poco halagadores para quienes tenemos la responsabilidad de facilitar el proceso de aprendizaje. Esto conlleva a cambiar el rumbo del proceso educativo en las instituciones, es decir, cambiar de paradigma.

Educar es una tarea difícil, reformarnos como formadores de adolescentes es imprescindible, si se quiere humanizar; “...las emociones en el ámbito educacional no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas, por el contrario, nuestra cultura desvaloriza lo emocional por considerarlo opuesto a lo racional”. (Ibáñez, 2002, p.11).

Etimológicamente el término de emoción se encuentra definido en el Diccionario de las ciencias de la educación. (2003, p. 520), viene del latín (emoveo), que significa conmover, dentro de la psicología y fisiológicamente se define como un estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación o un pensamiento, o imagen agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto.

En términos psicológicos, Doron (2011), es el estado particular de un organismo que sobreviene ante una situación llamada emocional, acompañado de una experiencia subjetiva y de las manifestaciones somáticas y viscerales. *(Citado por Plasencia, P. 40)*.

Por su parte Sanguinetti y Mora definen la emoción como: “La reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo acompañada de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales”. *(Ídem)*.

Dentro del campo de la psicología, se encuentra una de las primeras teorías cognitivas de la emoción propuesta por Shand en 1914 *(Ídem, p. 28)* el cual se define emoción, “no como un sentimiento abstraído de un impulso, sino como un sentimiento con un impulso y como un sentimiento que comprende de manera esencial una actitud cognitiva y, con frecuencia, pensamientos definidos acerca de su objeto”.

Para Goleman, (2000, p. 331), una emoción es: “cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado”. Por su parte Ibáñez (2002), *(citado en Plasencia 2006, p.41)*, refiere que la emoción es entendida como una disposición corporal dinámica que especifica los dominios de acción en cada momento y no como un sentimiento, dado que el tipo de convivencia que se establece entre profesores y alumnos favorece o limita el surgimiento de las emociones. Mientras que para Lindenfield (1998), *(citado en Plasencia 2006, p.45)*, la emoción es una secuencia establecida de respuestas desencadenadas por el cerebro de una manera automática que dispone el cuerpo y la mente para la acción adecuada.

Desde las formulaciones psicoanalíticas Freud, se consideran tres factores que permiten proponer visiones diferentes de emoción:

Una emoción es, en sí misma, un instinto, o un impulso innato que es esencialmente inconsciente; dos, una emoción es un instinto más una idea, con lo cual se mantienen las connotaciones inconscientes del instinto y se añaden las connotaciones de un objeto consciente; tres, una emoción es un afecto, algo parecido al sentimiento, que es consciente. Aunque las causas de la misma pueden no serlo. *(Palmero, 2002, p. 2)*

Por lo tanto, concebimos a las emociones como estados de satisfacción o insatisfacción constantes que influyen en la actividad y conducta de las personas, manifestándose como una actividad orgánica, reflejada en los comportamientos externos e internos, y /o como una respuesta subjetiva desde el entendimiento o la autorregulación misma.

### **Modelos de la inteligencia emocional**

La inteligencia ha sido conceptualizada tradicionalmente ligada a las competencias cognitivas y metacognitivas, así como con habilidades intelectuales del saber y saber hacer. Existen diferentes conceptos que abarcan distintas dimensiones en el individuo, tales como habilidades creativas, sociales, afectivas, motivacionales y de personalidad. Las diferencias a conceptualizar la IE atraviesa desde consideraciones racionalistas (cognitivistas), concibe al humano como un ser eminentemente pensante que lo diferenciaría de los demás animales contrastando con aquellos que lo consideran un ser eminentemente emotivo con claras raíces culturales que le van resignificando el contexto por el que le toca vivir y actuar.

El concepto de inteligencia ha evolucionado y es un tema central en la versión cuantitativa de las habilidades académicas, tratando de obtener la medición de un coeficiente intelectual que puede otorgar una predicción de las respuestas posibles de un sujeto, llegando también a entenderse que esas habilidades intelectuales son dinámicas, flexibles, cambiantes y estructuradas en distintos tipos.

El enfoque psicométrico es caracterizado por reconocer que la naturaleza biológica puede medirse, ésta se centra en manifestaciones objetivas y cuantificables de los sujetos y consideran que no se puede modificar la inteligencia, en esta perspectiva la inteligencia emocional no se reconoce como un rasgo importante del sujeto, sólo se trata de descubrir cuáles son las potencialidades inteligentes que dan cuenta de los saberes obtenidos o formados.

Gardner (1995), plantea que existen diferentes inteligencias que pueden ser motivadas por separado. En su teoría de las inteligencias múltiples considera que no sólo se debe dar valor presencial a las habilidades lógico-matemáticas alejándose del cognitivismo puro e incluyendo dimensiones como la creatividad, personalidad y sociabilidad.

Para tener éxito en la vida es necesario no sólo contar con habilidades formales pues la vida es mucho más que eso, son relaciones intrafamiliares, deportivas, laborales, y sobre todo, una vida emotiva que mueve al sujeto de manera compleja, por lo que una

persona considerada inteligente en el manejo de emociones y expresiones afectivas tendrá la posibilidad de una interrelación adecuada que podrá generar altos niveles de autorrealización personal.

Gardner devela que el mundo del aprendizaje es más complejo de lo que se tenía. A través de la teoría de las inteligencias múltiples, propone observar que:

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular contrastes en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones entre los demás. Esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. (Gardner, 1995, p. 40).

La inteligencia intrapersonal son los mecanismos (internos), intrapsíquicos, que trabajan en la metarreflexión de conceptos obtenidos del espacio sociocultural resignificándolos a través de un metalenguaje; (Vigotsky, 1988). Este proceso está mediado por la semántica emocional que porta el sujeto, es decir, no es un mecanismo cognitivo puro generando razón.

Ambos tipos de inteligencia permiten ver la necesidad de promover como competencia emocional un conjunto de trazos metodológicos que se pueden practicar y formar, al considerar la relación social y personal una negociación de significados que la persona adopta y da cuenta.

Posteriormente tras la publicación de su libro *Inteligencia emocional* en 1995, Goleman plantea la necesidad de una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, no sólo considerando los aspectos cognitivos e intelectuales, sino que se tome en cuenta la importancia del uso y gestión de las emociones, además afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar social, laboral, personal y académico. (Extremera 2001).

### Aspectos metodológicos

Utilizamos desde la metodología cuantitativa, un diseño descriptivo y transeccional para medir la variable inteligencia emocional; ésta; Tiene como propósito indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una variable una o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de la comunidad, un evento, un contexto o una situación y describirla, Albert (2007:93). En ese sentido el procedimiento implica medir conceptos contextos, personas o variables con el objeto de describir y por otra parte el levantamiento de los datos se

realiza en un solo corte transversal en el entorno natural en que se encuentran las personas sin que exista manipulación de la variable.

### **Sujetos**

La población que participó en el estudio estuvo integrada por 40 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación secundaria (especialidad en matemáticas e inglés) de la escuela normal de Sinaloa. Participaron todos los estudiantes formalmente inscritos por la institución en cuarto año, sus edades fluctúan entre los 21 y 23 años, la población se integró por 29 mujeres y 11 hombres.

### **Instrumento**

Para recopilación de la información se utilizó la escala de auto informe Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernandez-Berrocal, Extremera N. & Ramos (2004, pp. 751-755). Es una versión reducida y adaptada a la población española que se basa en una escala amplia construida en américa por Salovey & Mayer. Esta escala ha sido validada en México por Estrada Laredo E., Moysén Chimal A. & Cols, (2016).

Consta de veinticuatro ítems que evalúan la inteligencia emocional percibida por las personas, está organizada en tres dimensiones con 8 ítems para cada una, los primeros hacen referencia a la atención de los sentimientos, es decir que tan capaz nos percibimos las personas de sentir y prestar atención a los sentimientos y emociones de forma adecuada, los segundos atienden al constructo de claridad emocional, que implica la capacidad para identificar y comprender mis estados emocionales y los últimos dan cuenta de la reparación de estados de ánimo, el cual alude a la capacidad de regular los estados emocionales negativos y al mantenimiento de los positivos.

Para obtener la puntuación de cada una de las dimensiones se suman los ítems del 1 al 8 para la primera, del 9 al 16 para la segunda y del 17 al 24 para la tercera. Y finalmente se utiliza una tabla de rangos para hombres y una para mujeres.

## Resultados

Los datos obtenidos indican de forma general que el 49% de los estudiantes que cursan el cuarto grado en la escuela normal de Sinaloa, (Lic. Educación secundaria) tienen poca capacidad para sentir y expresar sus sentimientos de forma adecuada, son pobres sus habilidades para identificar las emociones personales y por consecuencia para detectar las emociones de los demás, fenómeno que provoca serias dificultades en sus interacciones sociales dado que carece de habilidades para anticipar las reacciones negativas de sí mismo y de los otros.

Mientras que un 8% presta demasiada atención a sus emociones personales lo cual genera una disminución en sus capacidades para analizar las situaciones que se producen en su contexto cotidiano y se ven afectados sus recursos de afrontamientos ante problemas específicos. De acuerdo con Fernández-Berrocal & Extremera N. (2005, p. 64) las personas que prestan demasiada atención a sus sentimientos y emociones pueden desarrollar niveles altos de depresión.

El 16% de los estudiantes presentan un nivel de atención medio, lo que significa que estos tienen mayor posibilidad de lograr una interacción social sana y adecuada. Poseen mayores habilidades para identificar, analizar, comprender, manejar sus sentimientos, emociones y las de los otros, lo que le permite tomar decisiones y actitudes de acuerdo a las exigencias que el contexto social le exige.

En el caso de género, los datos muestran que 13 de ellas presentan una baja atención a sus sentimientos y emociones, 11 atención adecuada y mucha atención solo una. Los hombres se distribuyeron 5 en poca atención, 3 con adecuada y 3 le dan mucha atención a sus sentimientos y emociones.

La tabla 1 muestra los resultados de la dimensión atención, que alude a la capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada de estudiantes en formación inicial de octavo semestre de la Escuela Normal de Sinaloa:

<b>Niveles</b>	<b>Poca atención</b>	<b>Adecuada Atención</b>	<b>Demasiada atención</b>
Resultados generales	18 (49%)	16 (43%)	6 (8%)
Mujeres	13 (52%)	11 (44%)	1 (4%)
Hombres	5 (45%)	3(27%)	3 (27%)

Respecto a la dimensión claridad que hace referencia a la capacidad o habilidades para comprender los estados emocionales propios y la de los otros, encontramos que 16 estudiantes que representan el 40% de la muestra tienen una pobre capacidad para reconocer sus propias necesidades, deseos, cosas, personas y situaciones que causan o provocan emociones y sentimientos negativos o positivos, lo cual no les permite entender la forma en que los afecta y las consecuencias de esos sentimientos y emociones, de acuerdo con Fernández-Berrocal & Extremera N. (2005, p.4) la importancia de la comprensión de nuestras propias emociones y sentimientos radica en que ésta es una herramienta fundamental para interactuar y empatizar con otras personas, pues es claro que quien tiene dificultades para comprenderse así mismo será complicado que comprenda y sea sensible ante los estados emocionales de las personas con quienes interactúan.

En un rango medio se situaron 16 estudiantes (40%, mujeres) y 8 (20%, hombres), tuvieron una puntuación alta, lo que significa que estos jóvenes son capaces (sobre todo quienes alcanzaron puntuaciones altas) de entender las causas que provocan las emociones y sentimientos personales y los de otros, es decir tienen habilidades para percibir y reconocer en qué medida sus deseos, necesidades, personas o situaciones causan emociones y sentimientos, lo cual les permite anticiparse a las consecuencias y efectos que éstas provocaran en lo personal y con respecto quienes le rodean.

En la distribución por género encontramos que de las mujeres un 38% tiene una pobre claridad respecto sentimientos y emociones y un 45% se situó en puntuaciones regulares y solo 17% alcanzó niveles altos de puntuación. Con respecto a los hombres, los datos indican que un 45% obtuvo puntajes bajos, 27% regulares o medios y 27% altos, de acuerdo a los rangos de evaluación.

Lo anterior no permite inferir que los hombres participantes en el estudio poseen menos capacidad para comprender sus emociones y sentimientos. La tabla 2 muestra los resultados para la dimensión claridad, definida como la capacidad para comprender sus estados emocionales de estudiantes en formación inicial de octavo grado de la Escuela Normal de Sinaloa:



Niveles	pobre		Medio		Alto
<b>Resultados generales</b>	16 (40%)		16 (40%)		8 (20%)
<b>Mujeres</b>	11 (38%)		13 (45%)		5 (17%)
<b>Hombres</b>	5(45%)		3 (27%)		3(27%)

La dimensión reparación alude a las habilidades de las personas para regular sus estados emocionales, consiste “En percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado por él de forma de forma que no llegue anublar nuestra forma de razonar”, (Fernández-Berrocal & Extremera N. et., al, S/F p.8).

Encontramos que el 40% de los estudiantes poseen una pobre capacidad para regular sus emociones lo que significa teóricamente que tienen poca tolerancia a la frustración, padecen de niveles altos de ansiedad, utilizan afrontamientos evitativos cuando se les presentan situaciones estresantes, tienen serias dificultades para controlar sus sentimientos emociones inclusive en situaciones muy positivas, son mayormente proclives a la ira y la depresión, existen problemas para valorar prioridades a la hora de tratar alcanzar una meta o propósito y muestran graves dificultades para interactuar y establecer relaciones saludables con otras personas, lo que implica que estos jóvenes necesitan trabajar en la construcción de esta competencia emocional .

El 60% de los jóvenes alcanzaron puntajes regulares o medios de acuerdo TMMS-24 y ninguno obtuvo puntajes altos, lo que indica que estos estudiantes poseen mayor capacidad para detectar las emociones propias y las de los demás y son capaces de moderar sus emociones ante situaciones negativas y estresantes, son más tranquilos y relajados, tienden a valor las circunstancias y comprenden cuales son las prioridades antes de actuar ante una situación problemática.

Son sujetos con mayor capacidad de tolerancia hacia frustración, tienen habilidades para discriminar las estrategias de afrontamiento ante un problema, utilizan afrontamientos positivos en la resolución de situaciones percibidas como amenaza o para alcanzar objetivos y metas.

En los rangos de evaluación por género de esta dimensión, se encontró que el 39% de las mujeres se situaron con puntajes bajos y el 61% regular o medio. En el caso de los

hombres el 36%, ello representa pobreza en las habilidades de regulación de sus emociones y en el 64% de ellos sus habilidades se califican como regulares.

La tabla 3 muestra los resultados para la dimensión reparación, capacidad para regular estados emocionales de estudiantes en formación inicial de octavo grado de la Escuela Normal de Sinaloa.

Niveles	Pobre		Medio		Alto
<b>Resultados generales</b>	16 (40%)		24 (60%)		----
<b>Mujeres</b>	11 (39%)		17 (61%)		----
<b>Hombres</b>	4(36%)		7 (64%)		----

### Análisis y conclusiones.

Los resultados descritos en el instrumento aplicado dan cuenta de la pobreza en la habilidades emocionales de los estudiantes en formación inicial de la Escuela Normal de Sinaloa, el 40% aproximadamente presentan problemas en las tres dimensiones que evalúa el TMMS-24, es decir, los futuros profesores tienen deficiencias en sus competencias para reconocer las causas que provocan emociones y los efectos que éstas generan en sus actitudes y comportamientos, lo cual puede no permitirles comprender los estados emocionales de sus propios alumnos y con ello la poca posibilidad de generar relaciones empáticas en el desempeño de su práctica docente, partimos de la premisa de si no podemos reconocer nuestras emociones y sentimientos, difícilmente se podrá hacer lo propio en las relaciones con los demás. En ese sentido, los datos nos indican dificultades para el manejo de la regulación emocional, lo que significa que en tanto en su vida diaria como en su práctica docente tienen problemas para establecer relaciones interpersonales dado que padecen de síntomas de ansiedad, tienen poca tolerancia a la frustración,, se molestan con mucha facilidad y los afrontamientos que emplean ante situaciones intensas son evitativas y descontextualizados de acuerdo al trabajo que tienen que realizar, como lo son planeación de clases, el trabajo de titulación y en general su preparación docente.

## Referencias

- Albert, M. (2007), *La investigación educativa, claves teóricas*, Mc Graw Hill, México.
- Bisquerra, Rafael, (2003) *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.  
Barcelona Revista de Investigación Educativa (RIE), 21,17-43.
- Diccionario de las ciencias de la educación. (2003), México, ED. Santillana.
- Extremera Natalio., et. Al. (02/2006), *Inteligencia emocional: enseñar habilidades*. Málaga.  
Revista Ansiedad y Estrés.
- Fernández, Berrocal Pablo -Extremera Natalio. & Ramos (2004), *Validity and realability of the spanish mofied versión of trait meta-mood scale*. *Psychological Report- )4*, pp. 751-755, Recuperado el 4 de mayo del 2017 de <http://campusvirtual.uma.es/interno>.
- Fernández-Berrocal & Extremera, N. (2005), *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Recuperado el 2 de mayo del 2017 en [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf).
- Gardner, Howard. (1995), *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. Ed. Paidós
- Goleman Daniel. (2000) *La inteligencia emocional*. México. Ediciones B.
- Ibáñez, N. (2002). *La metodología interaccional Integrativa: una propuesta de cambio*. Paraná. Brasil. Revista Teoría e Prática de Educacao. Universidade Estadual de Maringá.
- Maturana Humberto. (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile. Ed. Dolmen Ensayo.
- Palmero F. (2002). *Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo*. Castellón España. Revista Electrónica de motivación y Emoción. Vol. 2, No. 2-3, ISSN-1138-493X.
- Plasencia, Juan. (2006). *Vive tus emociones. Guía práctica para comprender y aprovechar nuestra energía emocional*. Ediciones Urano, Barcelona.
- Wertsh, James. (1988), *Vygotsky y la doble formación de la mente*, Barcelona, Paidós.

# EL PROCESO COGNITIVO DE LA ATENCIÓN EN LA PRÁCTICA DEL DOCENTE NOVEL

Cyomara Inurrigarro Guillén  
cyomara.inurrigarro@enmfm.edu.mx  
Benito Delgado Luna  
benito.delgado@enmfm.edu.mx  
Rafael Alberto González Porras  
rafael.gonzalez@enmfm.edu.mx  
Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita.

## RESUMEN

Ante la posmodernidad caracterizada por la rapidez con que se genera la información y el demandante desarrollo de un pensamiento complejo, toma fuerza el movimiento del docente como profesional reflexivo, vinculado con otros mecanismos cognitivos que es necesario entender para poder dimensionar el reto de la reflexión en y sobre la acción. El presente ensayo explora uno de estos procesos: la atención. Los resultados del estudio se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas para conocer en qué centran su atención los docentes noveles durante su práctica profesional. Se realizó un análisis cualitativo de los datos para determinar las categorías de estudio y sus relaciones, la información se obtuvo de un trabajo de campo que por sus objetivos se constituyó en una investigación básica. El trabajo inicia con el replanteamiento de la relación entre los recursos cognitivos y la práctica reflexiva; se puntualiza el fenómeno psicológico atencional. Al final se presenta un análisis sobre los aspectos en los que centra su atención (selectiva, dividida y focalizada) el docente novel durante su práctica y en cómo conceptualiza este fenómeno psicológico.

## Palabras clave

Novel, atención, procesos cognitivos.

## Marco Teórico

### Práctica reflexiva y procesos cognitivos

La docencia es compleja por la multiplicidad de elementos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. La posmodernidad ha incorporado nuevos retos a esta tarea, entre ellos la rapidez con que se genera la información, lo que exige al maestro aprender en forma continua; además, el surgimiento del paradigma del pensamiento complejo donde el conocimiento deja de ser una verdad absoluta para ser interpretado como una de varias posibilidades, las cuales son determinadas por las características del instrumento de estudio que se emplee (Klimennko y Alvares, 2009).

En este contexto toma fuerza el movimiento del profesional reflexivo, en un primer momento fundamentado en las ideas de Dewey, después en los planteamientos de Schön, luego estudiado por diversos autores como Perrenoud (2011), Díaz (2006) y Zeichner (2012), para quienes la reflexión es un proceso formativo que determina cualidades importantes en los docentes, como la producción de nuevos conocimientos y la reconstrucción de la acción in situ, del mismo profesionista de la educación y de los supuestos de la práctica pedagógica.

Dewey plantea ideas tanto del profesional como de la enseñanza reflexiva, él establece una diferencia entre la práctica rutinaria y aquella con carácter reflexivo; y considera a la acción reflexiva como aquella que se realiza con base en fundamentos científicos y en las consecuencias de hacer, e implica por eso técnica, emoción y pasión. Reflexionar es la forma de enfrentarse a las situaciones problemáticas y requiere que el docente tenga tres actitudes fundamentales: apertura intelectual, responsabilidad sobre las consecuencias (académicas, sociales y personales) y sinceridad, entendida como la responsabilidad del sujeto por su propio proceso de aprendizaje, de formación (Schneider, 2012).

Zeichner (2012) estudia el devenir histórico y la concepción de la práctica reflexiva, recuperando cuatro tradiciones principales: la académica, la eficacia social, la desarrollista y la de reconstrucción social. Este movimiento es una reacción contra el maestro como un reproductor pasivo de prácticas de investigación realizada por terceros, generalmente como resultado de trabajos de grupos de expertos o de centros universitarios. Sustenta la idea de reconocer la práctica de los buenos profesores sin caer en el juego de rechazar por completo la investigación generada por especialistas.

Este autor rescata la idea de que los formadores de docentes deben enfocarse en la formación de profesionales que interioricen las disposiciones, fortalezcan la habilidad para estudiar su práctica con fines de mejora continua, y que se comprometan con su desarrollo. En la crítica que hace a Dewey señala como falsa la idea de que se debía reflexionar sobre todo y en todo momento, lo que indicaba que debía existir un equilibrio entre reflexión y rutina, entre pensamiento y acción. De acuerdo con las críticas a Dewey desde la racionalidad técnica, considerar al docente como profesional reflexivo generaba una falsa conceptualización, ilusoria, porque en lugar de reflexionar debía ser ejecutor de investigaciones de otros actores. El reduccionismo de la investigación a los medios

de instrumentación, la restricción al entendimiento del sujeto y el aislamiento del profesor ante el contexto social caracterizan a la racionalidad técnica.

El maestro debe convertirse en un observador de su desempeño y de la realidad en la que está inmerso, para recuperar su papel como participante activo, generador y aplicador del conocimiento científico, no como sujeto pasivo, a la luz de lo cual puede transformar su desempeño en una mejor educación para todos. Ser docente reflexivo implica el dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas, de ahí la importancia de que sea observador y se forme en estos procesos.

[...] el papel del observador en la construcción de la versión de lo observado, orientando la atención a una mayor toma de conciencia acerca del hecho de que la concepción de la realidad en la cual vive el ser humano es codependiente del modo particular de su ordenación cognitiva, y que va construyéndose y de construyéndose junto con la evolución de la percepción de cada individuo (Zeichner, 2012, p. 13).

En la tarea docente se ponen en juego procesos cognitivos desarrollados. La acción de deconstrucción no es nada sencilla y en ella se implican funciones psicológicas superiores y mecanismos de metacognición. Klimenko y Alvares (2009) indican que las estrategias cognitivas y metacognitivas permiten al sujeto la apropiación significativa del conocimiento, su autogestión o autorregulación y la dirección eficiente del aprendizaje. Si esto aplica para estudiantes de educación básica, con mayor razón debe desarrollarse en los docentes en formación y apreciarse en el desempeño de los docentes noveles.

Klimenko y Alvares (2009), citando a Flavel (1976), definen a la metacognición como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 17). Las capacidades cognitivas, por otro lado, se dan en el plano del saber y en el de la acción. Las capacidades metacognitivas se ejecutan en el plano de lo procedimental, se manifiestan en el saber cómo; para Klimenko y Alvares (2009) éstas se definen como las habilidades de pensamiento lógico, crítico-reflexivo, de análisis y síntesis, de planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad, de regular la atención y concentración, de reflexionar sobre el propio pensamiento y su contenido, de realizar autorregulación consciente.

El estudio de las estructuras cognitivas y su modificación como resultado del aprendizaje ha sido objeto de numerosas investigaciones desde la psicología, con estudiosos como Piaget, Ausubel y Vygotsky (Barba, Cuenca y Rosa, 2007; y Villalta y

Martinic, 2013). Estudiadas desde el ámbito de los discentes, no en los procesos de los educadores. De ahí la relevancia de retomar el actuar reflexivo del docente, como elemento cognitivo fundamental para profundizar en el estudio de la reflexión en y sobre la acción, como lo señala Schön (Zeichner, 2012).

La atención es un proceso cognitivo que enfoca la actividad mental en algo sobre lo que se pone esmero para seguirlo, para atenderlo, porque despierta el interés, la curiosidad o el deseo de conocerlo, en esto reside su importancia para el desarrollo de funciones ejecutivas superiores, como la formulación, realización y ejecución de planes; para la anticipación, la verificación, la monitorización y la modulación conductual; para las decisiones, la creatividad y la autoconciencia, fundamentales para decidir de forma apropiada, planificar el futuro, realizar planes, pensar y actuar en forma correcta y efectiva (Rebollo y Montiel, 2006).

Perrenoud (2001), señala que el educador del siglo XXI deberá ser una persona con credibilidad, mediadora intercultural, animadora de una comunidad educativa, practicante del cumplimiento de la Ley, organizadora de una vida democrática, conductora cultural y de procesos de orden intelectual. En el registro de la construcción de saberes y competencias, él aboga por un docente organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación. Ante esto sostiene dos posturas fundamentales: la práctica reflexiva y la implicación crítica.

### Atención con la atención

En la revisión de la literatura se encontró que el estudio de los recursos cognitivos se realiza prioritariamente desde la psicología, las referencias en el campo de educación se enfocaban en la valoración del desarrollo de estos componentes a través de test, sobre todo en etapas tempranas de la vida de un individuo: infancia y adolescencia. En el ámbito educativo, el más estudiado es sin duda el aprendizaje, elemento sustancial de la formación docente que complementa a la enseñanza. A partir de la década de los ochenta se puso énfasis en la investigar la atención, a partir de estudios y planteamientos sobre trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En este contexto de ideas es necesario definir la cognición, la cual se asume como “el conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (input) es

transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada; de cognoscere, conocer (Neisser, 1967 citado por Lupón, Torrens y Quevedo, s/f).

La atención, junto con la memoria, percepción, lenguaje, aprendizaje, pensamiento, motivación y emoción, es uno de los procesos cognitivos o psicológicos fundamentales; aunque todos éstos están relacionados entre sí, como lo plantea Alameda (s/f), interconectados con aquéllos en los que influye (percepción, memoria, aprendizaje) o con los que le afectan (memoria y atención); la idea de su interrelación se expresa en diferentes estudios (Alameda, s/f; Estévez, 1997; Fuenmayor y Villasmil, 2008; Lupón, Torrens y Quevedo, s/f). Ante la gran cantidad de información que rodea al ser humano, la atención es fundamental, porque permite discriminar en forma consciente o automatizada, voluntaria o no, los aspectos externos que se perciben, los que se requieren en una situación o contexto determinado, esto es esencial en el proceso adaptativo del sujeto al entorno.

Existe una amplia diversidad de ideas sobre el término atención. Alameda (s/f) retoma distintas concepciones de los trabajos de García-Sevilla (1997) y de Fernández-Abascal (2000), quienes definen la atención desde dos posturas: una como estado de concentración o focalización perceptiva (Ayuntamiento de Avilés, s/f), otra como capacidad de procesamiento (activación de procesos). Estévez (1997) reconoce la importancia de la atención, incluso plantea que pudiese ser considerado como un tercer sistema, el atencional (además del eferente-motor y del aferente-sensorial), compuesto por elementos perceptivos, motores y motivacionales, y afirma que:

La atención es un estado neurocognitivo cerebral de preparación que precede a la percepción y a la acción, y el resultado de una red de conexiones corticales y subcorticales de predominio hemisférico derecho. La atención focaliza selectivamente nuestra consciencia para filtrar el constante flujo de la información sensorial, resolver la competencia entre los estímulos para su procesamiento en paralelo, y reclutar y activar las zonas cerebrales para temporizar las respuestas apropiadas (p. 1989).

El término atención desde el cognoscitivismo se entiende como la toma de conciencia selectiva, para el estructuralismo es un estado de conciencia y en el funcionalismo se asume como una función adaptativa al medio. Además de los procedimientos de selección y control citados con anterioridad, se considera que es un mecanismo de vigilancia (Lupón, Torrens y Quevedo, s/f).



En el proceso atencional se manifiestan respuestas fisiológicas (internas) y motoras (externas) generadas por el sistema nervioso; a su vez se presenta actividad cognitiva asociada con la tarea a realizar, como recordar, detectar, buscar, entre otras; hay una experiencia subjetiva, es decir, una sensación interna relacionada con el nivel de esfuerzo o fatiga que se experimenta, con base en lo realizado (Ayuntamiento de Avilés, s/f; Estévez, 1997).

Son diversos los factores que influyen en los procedimientos atencionales, García (s/f) cita algunos, entre éstos: el nivel de dificultad de la tarea, las motivaciones e intereses personales, los estados emocionales, otros de carácter transitorio (ruido, falta de sueño, uso de psicofármacos, sustancias activadoras como la cafeína y los estímulos del medio ambiente tales como: intensidad del estímulo, posición, color, movimiento, contraste, novedad así como carga emocional (Alameda, s/f; García, s/f; Lupón, Torrens y Quevedo, s/f).

Para Mesulam (1985), citado por Estévez (1997), la atención implica selección de información, de estímulos o tareas; distribución de la información, amplitud sobre lo que se ha de atender; intensidad, cantidad de atención que se debe prestar; oscilación o desplazamiento hacia el objeto que se atiende; mantenimiento o control, que permiten su sostenimiento por periodos de tiempo relativamente amplios; integridad, que se da por la orientación, la exploración y la concentración, y su déficit se refleja en la distractibilidad, impersistencia, confusión y negligencia (Alameda, s/f; Ayuntamiento de Sevilla, s/f; García, s/f).

De estos elementos procesuales y de la diversidad de conceptos se rescatan algunas características de la atención: su orientación selectiva, la concentración o focalización en la información relevante, la amplitud o distribución, la estabilidad o control y la oscilación o capacidad de desplazarse de un elemento a otro (Ayuntamiento de Avilés, s/f; García, s/f; Rodríguez, s/f). Estas cualidades dan origen a tipologías de la atención, con ligeras variantes. En la tabla 1 se rescatan esos tipos de atención a partir de los planteamientos de Ballesteros (2000) citado por UNID (s/f); García (1997) citado por Lupón, Torrens y Quevedo (s/f) y Rodríguez (s/f).

Todos los tipos de atención tienen sentido, según el foco de estudio desde el cual se plantea cada uno. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje el centro son los mecanismos implicados e identificables en el punto de interés del sujeto, a partir del cual puede ser asumida una atención selectiva o focalizada, dividida y sostenida. En

ocasiones la atención focalizada se considera como sinónimo de alerta y vigilancia, en estos casos implica que se atienda en forma selectiva o específica un estímulo, hecho o tarea, por encima de otro; la atención dividida se manifiesta al concentrarse en al menos dos tareas; en tanto que la atención sostenida se concreta en la permanencia de la acción en una tarea por un periodo más largo o prolongado de tiempo (Alameda, s/f; Ayuntamiento de Avilés, s/f; Lupón, Torrens y Quevedo, s/f; Fuenmayor y Villasmil, 2008).

## Metodología

La presente investigación busca acercarse a la experiencia que viven los docentes noveles durante su periodo de inserción laboral, conocer en qué centran su atención, el proceso que siguen para darle sentido a lo que hacen, lo que toman en cuenta para decidir cómo actuar en su práctica docente, lo que hacen para orientar o reorientar sus actuaciones con base en los elementos atencionales, según concentren la acción de sus sentidos. Los participantes fueron 14 profesores principiantes egresados de escuelas normales de la Licenciatura en Educación Primaria, del estado de Nuevo León. Si bien fue una muestra típica, por centrarse en la docencia novel, se consideró conveniente porque se difundió entre profesores egresados de la escuela normal donde trabajan los investigadores.

El estudio de los datos recopilados se realizó de forma cualitativa, con el interés de conocer en qué centraban su atención los noveles, para entender el fenómeno de inserción laboral. En esta tarea se siguió un proceso inductivo, de las respuestas a las categorías de estudio; de acuerdo con la fenomenología, se enfoca en la experiencia de los participantes, por eso su énfasis en el análisis de las experiencias y en la interpretación de los datos.

Se utilizó el *software Atlas Ti* en el análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes para el reconocimiento de las categorías y sus relaciones (redes). El instrumento utilizado se validó con el método Delphi, con la revisión por expertos de los ítems construidos. Para su diseño se consideraron inicialmente los objetivos sobre lo que se pretendía conocer, así como la revisión de la literatura.

## Desarrollo y Discusión

Las categorías de estudio fueron: la atención en general, su conceptualización, elementos que en mayor y en menor medida captaban su atención y la razón de ello. La siguiente categoría fue la atención selectiva o focalizada, su definición y uso en la práctica docente; la atención sostenida y, por último, la dividida.

Las concepciones de los noveles sobre la atención, de acuerdo con la clasificación de García-Sevilla (1997) y de Fernández-Abascal (2000), corresponden con la concentración o focalización perceptiva, capacidad de procesamiento o reacción a las necesidades de un sujeto. Si se analiza desde las posturas psicológicas, algunos tenían un enfoque cognoscitivista, pues la definían como “toma de conciencia selectiva”; otros desde el estructuralismo, implicaban “un estado de conciencia”, y algunos más manifestaron ideas con características del funcionalismo, pues aludían de distintas formas a “la función adaptativa al medio”.

A la luz de los hallazgos, la atención focalizada les permitía a los docentes noveles atender en diferentes momentos las necesidades de los estudiantes, ampliar explicaciones, ignorar o atender algún comentario negativo o transponer uno encima de otro. Esta tarea implica el paradigma de filtro, donde el sujeto procesa la información y selecciona la respuesta (Ayuntamiento de Avilés, s/f; Estévez-González, García-Sánchez y Junqué, 1997; Fuenmayor y Villasmil, 2008; Rebollo y Montiel, 2006; y Rodríguez, s/f).

La atención sostenida, según expresaron los profesores principiantes, la empleaban cuando tenían que centrarse con mayor detenimiento en la tarea que se realiza, como al momento en que evalúan o atienden a los alumnos con determinadas necesidades, o al hacer alguna demostración. Si bien, la atención sostenida implica concentrarse en la acción por un periodo más largo o prolongado de tiempo, tiende a ir en decremento, va disminuyendo su durabilidad, por eso atender las necesidades de los alumnos representa incidentes que requieren de concentración y toma de conciencia (Ayuntamiento de Avilés, s/f; Estévez-González, García-Sánchez y Junqué, 1997; Rebollo y Montiel, 2006; y Rodríguez, s/f).

La atención dividida es una disposición cotidiana de los noveles para atender las actividades que implican diversas condiciones; señalaron los participantes que implica atender al grupo mientras se revisa, por ejemplo, o cuando trabajan en equipo, se atiende a unos y se cuida de los otros; esto implica la intencionalidad, conciencia e

interferencia con otra actividad mental concurrente; en ocasiones se dan casi en forma automática (Ayuntamiento de Avilés, s/f; Estévez-González, García-Sánchez y Junqué, 1997; Rebollo y Montiel, 2006; y Rodríguez, s/f). Este tipo de atención, por ejemplo, a diversas actividades, es una de las tres actitudes requeridas para la acción reflexiva, de acuerdo con Dewey, citado por Zeichner (2012).

A pesar de vivirse en procesos cotidianos y de ser objeto de estudio en los niños, la atención, en el caso del docente no es un objeto de estudio frecuente, aunque en el discurso de diversos autores se reconoce su importancia en el control del grupo, los noveles no lo expresan con esa precisión. Sin embargo, a partir de las acciones que los noveles describen, se infiere que requieren de este proceso cognitivo, de toma de conciencia como profesionales reflexivos que se construyen y reconstruyen.

Cohen (2011) señala en su obra *Enseñanza y sus predicamentos*, que en la enseñanza el maestro debe desarrollar una “doble visión mental”, primero, porque debe distanciarse de su propio conocimiento para entender la forma de pensar de sus alumnos, pero debe emplear su saber para orientar la enseñanza; segundo, porque se considera que la atención que se presta a los procesos de aprendizaje, aunque necesaria, hace más complejo el enseñar. Esto conlleva a que de pronto no se atienda la efectividad de la enseñanza, sus aciertos y desaciertos.

## Resultados y Conclusiones

Se aplicó un cuestionario a catorce docentes egresados de una de las Escuelas Normales oficiales del estado de Nuevo León, la muestra se conformó por 9 mujeres, (64%) y 5 hombres, (36%). La edad mínima de los participantes fue de 21 años; la mayoría tenía 22 años (36%); había profesores con 23, 24 y 25 años (14%); maestros de 21, 26 y mayores a 26 años (7%). Todos eran docentes noveles con una experiencia máxima de 4 años (un caso), tres con tres años de servicio, siete con dos años de antigüedad y tres en su primer año de servicio profesional. Ocho de ellos con plaza federal y seis con plaza estatal. Ocho tenían a su cargo un grupo de primer grado y dos en los grados de tercero, de cuarto y de sexto.

De todos noveles titulados de la Licenciatura en Educación Primaria que participaron en este estudio, uno tenía estudios previos de Médico Cirujano y Partero; dos estudiaban una segunda licenciatura (en Ciencias del Ejercicio y en Ciencias Físico Matemáticas); uno era titulado de maestría en Psicología Educativa y cuatro la

estudiaban al momento de la aplicación del instrumento, todas estas licenciaturas en áreas de educación.

El primer cuestionamiento recuperó la concepción de los noveles sobre la atención. Once de ellos la conceptualizaron como un estado de concentración o focalización perceptiva, uno como capacidad de procesamiento y dos como una acción de respuesta a sus alumnos o a las necesidades de una persona.

En general, al planteárseles que indicaran los tres elementos de la práctica docente a los que ponían más atención, lo más señalado fue enfocarse en los alumnos, seguida por alguna referencia a las necesidades de los estudiantes, así como al aprendizaje y a cómo aprenden los infantes. Como se observa en estas respuestas, el maestro se centra en el niño, en sus formas de aprender y trabajar. Tres docentes manifestaron enfocarse en el contexto y en las conductas o actitudes de los escolares. Dos señalaron focalizarse en la planificación, la enseñanza, los aprendizajes esperados, el tema de los valores, la inclusión o la diversidad. También señalaron, con al menos una referencia en cada caso: estar atentos a: los padres de familia, la práctica docente, la motivación, la normalidad mínima, las prioridades de la educación, las estrategias contextualizadas, la evaluación, la limpieza, la asistencia y el tiempo.

Como se puede observar, priorizaron al alumno y sus procesos de aprendizaje, así como las formas de enseñar y atender las necesidades de la profesión, al considerarlos como fundamentales del quehacer docente o por su relevancia en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Para los docentes noveles los elementos que demandan menor atención de su parte fueron la papelería y el trabajo administrativo, seguido por el trabajo colaborativo con colegas. Se citó al menos una vez las asambleas, el uniforme escolar, emitir juicios, el contexto, la infraestructura, el espacio, el tiempo, el trabajo en casa, las actividades fuera del aula o las extracurriculares, los padres de familia, las adecuaciones a la práctica, la planificación, la evaluación y los contenidos. En la mayoría de estas respuestas argumentaron que no consideran de su competencia los referentes de las preguntas que se les hicieron, porque no dependen de ellos o porque no les encontraban sentido o funcionalidad.

De acuerdo con la atención focalizada, los docentes identificaron que ésta se utilizaba a diario, en distintos momentos de la clase, incluso desde la fase preactiva, al planificar o seleccionar las estrategias más adecuadas, al atender las necesidades de los alumnos

como el rezago, al estar atentos a incidentes críticos, al explicar, cuando se decide ignorar algún comentario negativo o agresivo y cuando se busca optimizar el tiempo. Hubo tres respuestas que no se relacionaron con la pregunta.

La atención sostenida, de acuerdo con lo que señalaron, la empleaban al momento de evaluar, al centrarse en el aprendizaje, al planificar, en actividades de la Ruta de Mejora, en tareas o proyectos extensos, al apoyar a alumnos con necesidades, al hacer alguna demostración. Ellos reconocen que este tipo de atención exige centrarse, con mayor detenimiento, en la tarea que se realiza. En un solo caso se respondió sin incluir un ejemplo, como se solicitó.

Sobre la atención dividida señalaron que la empleaban a diario en el aula, en todo momento. Citaron ejemplos de cuando atendían temas administrativos y de las labores académicas, cuando las actividades implicaban atender dos condiciones distintas, de cuando se atiende a un alumno pero se está atento del resto del grupo, al revisar a un alumno y atender el grupo en general, atendiendo diferentes actitudes de los alumnos durante el trabajo colaborativo, de la atención al aprendizaje en particular y a la lectura en primer grado, y de cuando los alumnos trabajan al mismo tiempo que escuchan orientaciones del maestro. Solo un docente novel expresó que no entendía el concepto de atención dividida.

Después del análisis se reconoció que, en su mayoría, los noveles logran discriminar la tipología atencional que se emplea en la cotidianidad de la tarea docente, distinguiendo las actividades de cada tipo. Se considera necesario que el docente tome conciencia de su(s) foco(s) de concentración y de las acciones que captan su interés, a través de procesos cognitivos como los implicados en las concepciones de la atención. Éste es el punto de partida para comenzar con la reflexión de sus concepciones, sus procesos de enseñanza y las interrelaciones entre éstos. A través de sus respuestas se pudo apreciar que había expresiones conceptuales diversas y enfocadas en distintos referentes de la práctica profesional, en tareas medulares como la planificación y la evaluación, por ejemplo.

El tema objeto de estudio no es una moda, porque fenómenos como déficit/trastornos de atención, están presente en lo cotidiano. La pregunta sería, ¿cómo se ha convertido en objeto de estudio la atención para reflexionar sobre la práctica profesional? Donald Shön citado por Cassis (2011) señala que es necesario orientar a los profesores “a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver” (p. 57), porque con la

práctica se debe prestar atención a los elementos e incidentes que hacen diferentes las situaciones que se viven en el aprendizaje de los estudiantes. Más allá del reduccionismo instrumental, se debe concientizar al profesor de los elementos en los que centra su atención, como los procesos, incidentes, rutinas, concepciones, prácticas, preguntas y respuestas, para poder hacerlos tangibles y que se vuelvan inteligibles de forma recurrente.

**Tabla 1. Tipos de atención**

Criterios de clasificación	Tipo de atención
<b>Mecanismos implicados / Interés del sujeto</b>	Selectiva o focalizada, Dividida, Sostenida
<b>Grado de control voluntario / Actitud del sujeto</b>	Involuntaria, Voluntaria
<b>Origen y naturaleza del estímulo / Objetivo al que se dirige la atención</b>	Externa, Interna
<b>Modalidad sensorial implicada</b>	Visual-Espacial/Auditiva-Temporal
<b>Amplitud e intensidad del foco atencional</b>	Global, Local, Selectivo*
<b>Amplitud y control que se ejerce</b>	Concentrada, Dispersa o Difusa
<b>Manifestaciones motoras-fisiológicas / Función de las manifestaciones</b>	Abierta, Encubierta
<b>Grado de procesamiento</b>	Consciente, Inconsciente

Construcción propia



## Referencias

- Alameda, J. (s/f). Tema 1. Procesos de Atención. Área de psicología Básica. Universidad de Huelva. Recuperado de [http://www.uhu.es/jose.alameda/apm2006/tema1\(06-07\).pdf](http://www.uhu.es/jose.alameda/apm2006/tema1(06-07).pdf)
- Ayuntamiento de Avilés. (s/f). La atención: activando el aprendizaje. Ayuntamiento de Avilés. Servicio público de empleo. Fondo Social Europeo. Recuperado de <http://formavil.es/modulo3.pdf>
- Barba, M., Cuenca, M. & Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo en *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. No. 42/7. Recuperado de <http://genesismex.org/ACTIDOCE/PDFS/ED421-LECTURAS/Piaget%20Vigotsky%20y%20Desarrollo.pdf>
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad en *Compás Empresarial*. Volumen 3. Número 5. 14-21. Recuperado de [https://www.google.com.mx/search?q=REFLEXIVA+EN+y+LA+UNIVERSIDAD&oq=REFLEXIVA+EN+LA+UNIVERSIDAD&gs\\_l=psy-ab.3...3193094.3193094.0.3193500.0.0.0.0.0.0.0.0....0...1.2.64.psy-ab..0.0.0....0.9aQXeO-3WdU](https://www.google.com.mx/search?q=REFLEXIVA+EN+y+LA+UNIVERSIDAD&oq=REFLEXIVA+EN+LA+UNIVERSIDAD&gs_l=psy-ab.3...3193094.3193094.0.3193500.0.0.0.0.0.0.0.0....0...1.2.64.psy-ab..0.0.0....0.9aQXeO-3WdU)
- Cohen, D. (2011). *Teaching and Its Predicaments*. Harvard University Press.
- Díaz Quero, V; (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12() 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Estévez-González, A., García-Sánchez, y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. En *Revista de Neurología*, vol. 25. Recuperado de [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=La+atenci3n:+una+compleja+funci3n+cerebral&author=Est3vez-Gonz3lez+A&author=Garc%C3%ADa-S3nchez+C&author=Junqu3+C&publication\\_year=1997&journal=Revista+de+Neurolog%C3%ADa&volume=25&issue=148&pages=1989-1997](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=La+atenci3n:+una+compleja+funci3n+cerebral&author=Est3vez-Gonz3lez+A&author=Garc%C3%ADa-S3nchez+C&author=Junqu3+C&publication_year=1997&journal=Revista+de+Neurolog%C3%ADa&volume=25&issue=148&pages=1989-1997)
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y; (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9() 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- García, J. (s/f). La importancia de la atención. Recuperado de [http://www.um.es/sabio/docs-cmsweb/aulademayores/texto.\\_la\\_importancia\\_de\\_la\\_atencion.pdf](http://www.um.es/sabio/docs-cmsweb/aulademayores/texto._la_importancia_de_la_atencion.pdf)

- Klimenko, O. y Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12() 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002>
- Lupón, M., Torrents, A. y Quevedo, L. (s/f). Tema 4. Procesos Cognitivos Básicos. Apuntes de Psicología en Atención Visual. Recuperado de [http://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema\\_4.\\_\\_procesos\\_cognitivos\\_basicos-5313.pdf](http://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*. XIV. Mº3. 503-523. Traducción de M. Eugenia Noedenflycht. Facultad de Psicología y Ciencias de la educación. Universidad de Ginebra. Recuperado de [http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)
- Rebollo, M.A. y Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. En *Revista de Neurología*. Volumen 42 (suplemento 2). S3-S7. Recuperado de <http://psicoblogs.com.ar/archivos/Psicologia%20Cognitiva/dcae31Atencion%20y%20Funciones%20Ejecutivas.pdf>
- Rodríguez, U. (s/f). Atención. Curso de Psicología General. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Recuperado de [http://joseluis marrugo.weebly.com/uploads/1/2/5/9/12597256/exposiciones\\_psicologia.pdf](http://joseluis marrugo.weebly.com/uploads/1/2/5/9/12597256/exposiciones_psicologia.pdf)
- Villalta, M. & Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado enero 18, 2018, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1325/3976>
- Zeichner, K. (2012). El maestro como profesional reflexivo. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ENUFC

Teresa Peña Rodríguez  
tpeña0407@hotmail.com  
Rocío Acosta Jaimes  
chiojaimes@hotmail.com  
Yadira Alonso Olivar  
yao\_04@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## RESUMEN

El presente estudio condensa el interés del trabajo individual de investigación de cinco profesores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla del Estado de Morelos, por indagar cómo impactan, las creencias incipientes al ingresar a la carrera, los contenidos curriculares, los agentes educativos y las diversas estrategias didácticas para que los estudiantes de las Licenciaturas de Educación Primaria, Preescolar y Especial construyan la identidad docente, partiendo del sustento que son las ideas de cómo ser, cómo actuar, y cómo comprender su trabajo y su lugar en la sociedad; basadas desde las ideas humanistas de Paulo Freire y bajo el procedimiento metodológico de la investigación acción que compromete a identificar, investigar y crear un plan de acción para transformar la realidad. Por lo anterior, se inició por identificar a partir de la autobiografía quiénes son los alumnos que ingresan a la institución y cuáles son sus perspectivas tanto personales como escolares, pues reconocemos a esta estrategia didáctica como la antesala a una acción formativa como profesores, porque les permite hacer una introspección de su proceso escolar, las razones por las que decidió ser docente, construir su autoconcepto, seleccionar y comprender las experiencias en su realización profesional como base de su formación.

## Palabras clave

Construcción, identidad docente y estudiantes

## Planteamiento del Problema

### Marco Teórico

Cada ser humano es único e irreplicable, por lo tanto, tiene cada uno sus propias características, formas de actuar y pensar que le posibilita ir construyendo su identidad, lo cual es complejo porque no es una realidad objetiva ni es igual que un rol, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio espacios de representación y prácticas (Bolívar & Ritacco, 2016). Lo cual nos sirve para evaluar quiénes somos, cómo nos sentimos, cómo actuamos y qué visión tenemos de la vida. Wenger (2001) (citado en Elías, 2016, págs. 181-182) a su vez sostiene que “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a

comunidades sociales” y esta afiliación se genera en el proceso de participación. Para este autor identidad y práctica están estrechamente vinculadas por lo tanto llevar adelante una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros se reconozcan como parte de la misma. Así mismo está construida a partir de las historias, cuentos, tradiciones, experiencias y valores que se han ido incorporando desde la infancia; con base a recuerdos y experiencias. Es por eso que la identidad se construye en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social (Bolívar & Ritacco, 2016). Por lo tanto, podemos decir que la identidad se va construyendo según las circunstancias que se viven, no es estática, va cambiando paulatinamente a través de las interacciones con sus semejantes y el entorno.

No obstante, para la construcción de la identidad docente interviene el contexto social, escolar donde está inmerso el individuo que implica tomar en cuenta que las exigencias educativas del siglo XXI requieren del docente del nivel superior ser competente y “poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales y de las cuales pueda rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones, con el propósito de poder recurrir a estas versiones” (Monerero, C. & Domínguez, C., 2014, pág. 86). Por lo tanto, el concepto de «identidad profesional» o, en este trabajo, la «identidad docente» «proporcionan un marco para que el profesorado construya sus propias ideas de “como ser”, “como actuar” y “como comprender” su trabajo y su lugar en la sociedad» (Sachs, 2005). (citado en Aróstegui Plaza, 2013, pág. 152).

Diferentes planteamientos se han hecho en relación a qué factores obedece su construcción y (Knowles, 2004; Vaillant, 2010) (citado en Elías, 2016) menciona que es en la escuela normal donde los estudiantes empiezan a construir la identidad docente, desde que se encuentran en proceso de formación y durante su trayecto como maestros; pues asegura, que no es al término de los estudios de licenciatura; por el contrario, es preciso construirla en la formación docente inicial, ya que se cumple un papel importante facilitando la transición de una identidad de alumno a una de profesor). Otro planteamiento es el de Ávalos y Sotomayor (2012) (citado en Quilaqueo, 2016), él menciona cuatro elementos identitarios asociados con el ejercicio docente: la vocación para la enseñanza, la contribución social, las condiciones de trabajo y la influencia de modelos; en la primera es donde se incluyen todas aquellas expresiones que indican que se eligió la profesión por razones como la autorrealización, la valoración de la educación, y del trabajo con gente joven, en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la

materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza; la segunda está asociada a la elección profesional como medio para ayudar al progreso individual de los estudiantes; la tercera, recoge los planteamientos de docentes en ejercicio que muestran su rechazo a las condiciones del ejercicio profesional, y la cuarta está influenciada por familiares docentes.

Hasta el momento se ha enfatizado que la formación inicial y las creencias y perspectivas del estudiante al ingresar a la docencia le dará la posibilidad de construir la identidad docente, no obstante, (Prieto, 2004, pág. 46) menciona que “si se quiere mejorar la calidad de la educación es fundamental que los profesores construyan su identidad profesional docente, a partir de la práctica de la reflexión crítica y la investigación conjunta”. Dado que le posibilitará comprender que esta construcción no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que es una responsabilidad compartida entre profesores. Por lo anterior la escuela normal, debe asumirse como parte del proceso formativo de los estudiantes.

Sin embargo, es importante definir cómo se concibe a los estudiantes, para algunos se conciben como sujetos activos los cuales procesan información, desarrollan competencias, nuevos aprendizajes y habilidades. No obstante, (Dubet, 2005, pág. 1) menciona que “El estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios”. Sus responsabilidades del estudiante son estudiar de manera activa, para lo cual necesita indagar, cuestionarse, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes de manera reflexiva y crítica para favorecer su aprendizaje; pues si se realiza de manera rutinaria, la toma de notas lo distraerá de la actividad cognitiva esencial: comprender y aprehender.

Por lo anterior, es necesario hablar respecto a las aspiraciones de los estudiantes que se han formado en las escuelas normales desde el surgimiento de las primeras Escuelas Normales en México de 1820, y estas fueron bajo las circunstancias que se presentaron en el contexto del cual provenían; algunos motivados por contribuir a la mejora educativa del país, para favorecer aspectos económicos de sus comunidades, otros por continuar con una tradición familiar de perpetuar la profesión que por generaciones habían desempeñado, algunos más por considerar que era una carrera corta y que dado la economía familiar pronto podrían contribuir a su sostenimiento, así como para tener un prestigio social de ser maestro. Con base en lo anterior, la función de la escuela se ha

abocado a través de sus planes y programas de estudio que el alumno construya su identidad docente; considerada como un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados. (Dubar, 2001). No obstante, conforme han pasado los años, estas perspectivas han ido cambiando, pues en el siglo XXI se identifica que la identidad docente se presenta bajo ciertas características similares; pero a estas se suman otras como resultado de la evolución que ha tenido la labor docente.

Como parte de esta evolución, se consideraron las recomendaciones realizadas en el seno de la Conferencia Internacional de Educación 1996 “de atraer a la profesión docente a los jóvenes más competentes reconociendo que la secuencia para la construcción de un docente comienza con la elección de carrera” (Tedesco, 1988, pág. 30) ( Encuentros Regionales de Escuelas Normales para la consulta sobre el Modelo educativo 2016) por ello, se diseñaron instrumentos por parte de DGEP (Dirección General de Evaluación de Política) para la admisión de los estudiantes. Lo anterior, había sido viable durante los últimos cuatro años, pues ante esta selección, también tenía gran peso la identidad como docente que evidenciaban los jóvenes, y en específico los de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, identificadas a partir de la primera estrategia didáctica para conocer su interés a través de la autobiografía, dado que la autobiografía es un paso previo a una acción formativa como docentes, porque permite capacitarse para conocer las bases de su práctica educativa, profundizar en las razones por las que decidió ser docente, consolidar su autoconcepto desde una vertiente positiva, seleccionar y comprender las experiencias en su realización profesional, aprovechar su experiencia como base de su formación futura (García R. , 2000).

El autor (Elias 2016, pág. 5) “afirma que el tema de la identidad docente – lo que los futuros maestros piensan de la enseñanza, de los alumnos y de sí mismos como docentes- es de crucial importancia para la formación porque sienta las bases para la construcción de sentido y la toma de decisiones. Toda formación de profesores, debe comenzar por una exploración de sí mismos”. Introspección que realizan en su primer acercamiento a la institución; en donde manifiestan las razones, motivos, condiciones sociodemográficas e históricos familiares, que lo condujeron a tomar la decisión de ingresar y formarse como docente; tales como: la cercanía a su domicilio, la influencia de los padres, amigos u otros familiares, por cuestiones económicas, ser su única opción profesional. Así como también

se reconocen las expectativas que los orillan a elegir la carrera, por ejemplo: no tiene complicaciones académicas, no implica pensar demasiado, un docente es un técnico u artesano que concreta su labor al juego y manualidades, por la poca valía que tienen de los niños: que no saben, porque son pequeños. Datos retomados de autobiografías de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del ciclo escolar 2017- 2018.

Aunado a lo anterior; otra situación de análisis, es que a partir de la modificación de la Ley del Servicio Profesional Docente (2012), la carrera ha dejado de ser una buena opción para los estudiantes y para la escuela normal una problemática, pues se está optando por inscribir a los que se presentan a un examen, independientemente de los resultados, y no precisamente a los alumnos que les interesa ser docentes, pues los que ingresan obtienen un promedio por debajo de un nivel aprobatorio (ver resultados del examen de admisión ciclo escolar 2017- 2018). Y la perspectiva de ser docente se concretiza: a ver si me gusta la carrera. Ante esta realidad surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo los Estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla construyen su identidad docente?, ¿En qué momento de la formación profesional se construye la identidad docente?, ¿Qué actores participan en la construcción de la identidad docente de los estudiantes normalistas?, ¿Bajo qué circunstancias o situaciones se construye la identidad docente?, ¿Qué propuesta pedagógica propicia la construcción de la identidad docente de los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla? Indagando las respuestas a los cuestionamientos anteriores, se fundamentará teórica y empíricamente a la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede promover la construcción de la identidad docente de los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla?

Ante los cuestionamientos anteriores, urge buscar sus respuestas dado que la sociedad necesita tener profesores con una identidad docente desde la perspectiva de (Freire, 2004) pues, él afirma que hay saberes que resultan indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos progresistas -hacia donde apunta su pedagogía-, de allí, que Castro de Oliveira (2008) (citado en Freire, 2004, pág.13) señale que la pedagogía de Freire está fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando. Y en donde enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Considerando además los planteamientos respecto a la identidad profesional docente (Prieto, 2004) menciona que es una construcción individual pero que va permeado por la



influencia de otros, dice, además, que en la construcción de la identidad docente la formación inicial es fundamental y el papel de los docentes es promover el trabajo colegiado y la práctica de la reflexión para compartir sus saberes; lo que le permitirá ir construyendo sus subjetividades. Así también (Freire, 2004) plantea que la reflexión crítica sobre la práctica, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer, que le permite al profesional confrontar su conocimiento y aprender qué buscar y cómo responder a lo que encuentra, esta concepción de docente reflexivo apunta a la mejora de la práctica del docente, a hacerla más pertinente, toda vez que atiende a la singularidad y complejidad de las situaciones educativas, (Angulo Calzadilla, 2012).

## Metodología

Por lo tanto, en párrafos anteriores se planteó y fundamentó el problema de la falta de identidad docente de los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, que repercute en situaciones reales de trabajo.

Situación que nos implicó la construcción del estado del arte y con esto la identificación y aclaración de la siguiente idea general o pregunta de investigación: ¿De qué manera se promueve la construcción de la Identidad docente de los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla?

Posteriormente, se externaron diversos supuestos: 1.-El inicio de la construcción de la identidad docente de los estudiantes se da a partir de la elección de la carrera. 2.-La construcción de la identidad docente se propicia de forma social (son largos procesos de socialización), 3.- Es necesario el reconocimiento personal y el reconocimiento de los otros. 4.-La construcción de la identidad docente se devela en el discurso, cambios mentales y el cambio de las prácticas profesionales. Para llegar a comprobar o desechar los supuestos planteados fue necesario construir el siguiente Objetivo general: Promover la construcción de la identidad docente de los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Mismo que se cumpliría si se parte de considerar los siguientes Objetivos específicos: 1.- Conocer cómo se construye la identidad docente. 2.- Analizar como construyen la identidad docente los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. 3.- Diseñar una propuesta pedagógica para la construcción de la identidad docente los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

Así como también fue necesario tener la claridad del enfoque en este trabajo se retoma a la investigación acción que de acuerdo a (citado en Aróstegui Plaza, 2013, pág. 196)



menciona que “el procedimiento en investigación-acción, no sólo debe clarificar la relación lógica del proceso a seguir, sino estimar la posibilidad de analizar el desarrollo de las actividades, hacia un progresivo perfeccionamiento en torno a las alternativas de solución”. Por lo anterior se siguió el proceso metodológico que propone (Elliot, 2000) El modelo se sintetiza en cinco fases: 1. Identificación y aclaración de la idea general. 2. - Reconocimiento y revisión. a) Describir los hechos de la situación, b) Explicar los hechos de la situación. 3.- Estructuración del plan general.4.- El desarrollo de etapas de acción. a) Técnicas de supervisión. b) Técnicas de los efectos. c) Técnicas de observación.5.- Implementación. a) De un curso de acción. c) Cambios a la idea general y al plan de acción. e) Elaboración de informes analíticos. En este trabajo solo se hablará hasta el punto 2 en donde se describe y explican los hechos de la situación encontrada.

## Desarrollo y Discusión

Para realizar este trabajo de investigación fue necesario la integración de cinco docentes que coincidieron con la perspectiva de trabajar la Línea de Generación de Conocimiento de formación de formadores; así como también, fue ineludible la orientación metodológica de un investigador externo. De esta forma y socializando el tema de interés individual se reconoció que todos iban encaminados a investigar respecto a la identidad docente desde diferentes factores, situación que implicó la construcción del estado del arte y con esto la identificación de qué autores y desde qué momentos, perspectivas y planteamientos se han hecho al respecto.

Posteriormente, se planteó el objetivo general, reconociendo que el trabajo de investigación describe la realidad vista desde los estudiantes de primer semestre, respecto a sus aspiraciones personales y profesionales; tomando en cuenta que desde el Plan de Estudio 2012 de la Licenciatura de Educación Primaria, desde el espacio curricular “el sujeto y su formación profesional como docente”, sugiere la elaboración de la autobiografía como mecanismo que le permite reconstruir y de esta forma reconocer la historia personal y el trayecto escolar, que determinaron las razones de su inclinación por ser maestro, como lo menciona (García R. , 2000). Para esto, se recabaron cincuenta autobiografías de quince hombres y treinta y cinco mujeres, del primer semestre del ciclo escolar 2017-2018, de las cuales el tener claridad sobre el objeto general de estudio permitió seleccionar a solo seis autobiografías, en las que a partir de la pregunta ¿cuáles

fueron la razones que te llevaron a elegir la profesión docente?, permitió identificar las categorías: tradición familiar, situación económica, influencia de terceros, única opción y por ser una carrera menos complicada, similares a las que se identificó en el estudio de la construcción de identidad docente en el país de Chile con Ávalos y Sotomayor (2012) (citado en Quilaqueo, 2016), en el que destacan cuatro elementos identitarios asociados con el ejercicio docente: 1) la vocación para la enseñanza, 2) la contribución social, 3) las condiciones de trabajo y 4) la influencia de modelos, así como características personales (procedencia, edad, escolaridad, aspectos familiares, socioeconómicos, y culturales), por último, el puntualizar el uso de un nombre ficticio con el propósito de proteger su identidad y el principio de la investigación en cuanto a confidencialidad.

Caso Edwin: “desde que estudiaba en la primaria quise ser maestro porque había maestros muy "gritones", otros que se salían y nos dejaban solos haciendo un trabajo por un largo tiempo, quise ser un maestro diferente a ellos“, para él la elección de su profesión partió de la proyección que hizo con base en la experiencia que tuvo a través de su formación educativa, y que al conocer (convivir) diferentes modelos de maestros, tuvo un impacto positivo construyendo de tal forma un concepto de buen y mal maestro, razón por la cual él decidió que al estudiar en la escuela normal, no reproduciría dicho modelo, tal y como lo afirma Wenger (2001) (citado en Elías, 2016), que la interacción en el contexto en el que se vive permite la construcción de la identidad, en este caso, la experiencia en el contexto escolar de su formación básica. Asimismo, Iliana, tiene semejanza al primer caso, debido a que fue en la interacción con las maestras practicantes con las que trabajó en su temprana edad, y donde nació su interés por la docencia, ya que a ella le agradaba el material y los juegos que ellas elaboraban, “a mí las maestras practicantes de la escuela, me llamaba mucho la atención los materiales que llevaban y de aquellos juegos y dinámicas que sabía que iban a poner y que con mucha dedicación algún día se iban a recibir de docentes”.

El caso Gustavo, se centra en la influencia de terceros al decir: “mi mamá cuando era joven, ella quiso estudiar esa carrera, pero por varios motivos personales y económicos no pudo realizarlo y pues ella desde pequeño me lo dijo, y recuerdo muy bien que desde entonces yo soñaba con ser ese maestro, entonces fui creciendo con esa noción de llegar a serlo cuando entré a la prepa pensé cambiar mis planes pues vi que había ya muchos conflictos para ser maestro por lo de la Reforma Educativa”. La razón del estudiante para seleccionar su carrera de vida no solo se vio influenciado por el deseo no alcanzado de

su mamá para estudiar como docente, lo cual interiorizó desde pequeño, sino que también construyó sus referentes a partir de los ideales de su mamá. De igual forma, el caso de Mayra cuando afirma: “un Amigo que curso la Normal, se entusiasmó mucho y empezó a contarme sus experiencias dentro de la Normal, sus prácticas, y el ahora de su vida siendo docente, eso me impulsó más a querer escoger esta carrera”, también determina que su elección se vio influenciada por terceros, en este caso una persona que compartió su formación profesional con la recién ingresada a la Escuela Normal.

El caso de Arely, (citado en Elías, 2016) explica que la identidad se construye y reconstruye en las interacciones y el entorno, es decir, lo ve identificado en la propia dinámica del contexto familiar en el que convive, siendo este un referente e incluso una motivación para la elección de su carrera de vida, valorándola desde la observación que hace de sus familiares en el ejercicio de ésta: “En mi familia todos son maestros; mi mamá, mis tíos, tías, sus esposos (as), mis primos, primas, sus novios (as), o sea, TODOS” .

Por último, el caso de Antonia, “al principio estaba muy indecisa sobre qué carrera estudiar. Sinceramente al principio no me quería ir lejos a estudiar, no quería alejarme mucho del lugar de donde soy, no quería alejarme de mi familia, y como me gané la oportunidad de estar en la ENUFC, decidí estudiar la licenciatura. Yo no quería estudiar una carrera muy difícil, decidí que la docencia no lo era”, ella comparte una situación que se escucha mucho en las aulas, y se considera como una necesidad o circunstancialidad, en esta ocasión la indecisión sobre la carrera de vida, no es algo tan importante para su formación profesional o continua preparación.

Es así que, analizar dichos datos, sirvieron para la interpretación y elaboración del primer reporte.

## Resultado y Conclusiones

Hasta aquí, se exponen los primeros hallazgos de la investigación; derivado del análisis que se hizo de las autobiografías de los estudiantes y que se condensan de la información en los seis casos expuestos.

Reconociendo que la identidad se construye y reconstruye con la interacción entre los sujetos pertenecientes a contextos determinados y situación que enfrentan a lo largo de su vida.

Los factores derivados de la situación contextual de los investigados, es determinante para la elección profesional, tales como: economía, familiar, personal o por ser ésta su única opción.

El interés colectivo del grupo de investigación permitió reconocer la necesidad de atender la problemática presentada en la escuela normal, encontrando información que ha permitido esclarecer en un primer acercamiento la importancia de construir la identidad docente de los estudiantes normalistas.

La autobiografía es una experiencia didáctica que permite a los estudiantes la reconstrucción de sus experiencias, recuerdos, etc.

## Referencias

- Aróstegui, J. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 145-159.
- Ángulo Calzadilla, G. (2012). *Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia*. *Revista de investigación*, 36 (75), 11-31.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impacto del Modelo Español de Dirección Escolar en la Identidad Profesional de los Líderes Escolares. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-35.
- Dubar, C. (2001). Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo. Año 7, número 13.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78
- Elías, M. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 335-365.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- García R., L. (2000). Autobiografía profesional una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1 (2), 1-8.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104.
- Tedesco, J. C. (1998). *SNTE. Encuentro Regional de Escuelas Normales para la Consulta sobre el Modelo Educativo 2016*.
- Prieto, P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 29-49,
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 269-284.

# EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Jorge Trujillo Segoviano  
jorgetrujillo16@hotmail.com  
Hernán Hernández Ayala  
heah749@hotmail.com  
Samuel Inzunza Tapia  
samuel\_inzunza@hotmail.com  
Docentes de la Escuela Normal Experimental de “El Fuerte”.

## RESUMEN

La educación normal requiere de políticas que permitan el logro de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, siendo la evaluación de las prácticas docentes un mecanismo que brinda esta posibilidad. El propósito del estudio es conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas de los formadores de docentes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), respecto a su desempeño profesional, desde la percepción de los estudiantes normalistas. La metodología consistió en realizar un estudio de tipo cuantitativo y transversal con la totalidad de estudiantes de la ENEF que cursan el último año de formación a quienes se les aplicó una escala tipo Likert. A partir de los resultados del estudio se advierte que los alumnos perciben el desempeño de los docentes de la institución como regular lo que determina la necesidad de implementar propuestas de mejora que propicien cambios de perfil de la actuación docente acorde a las exigencias de formación establecidas en los planes y programas de la educación normal, así como en congruencia con los enfoques de la educación básica.

## Palabras clave

Desempeño docente, competencias, formación inicial.

## Planteamiento del problema

### Marco teórico

En México, la formación inicial de los docentes para la educación básica ha sido responsabilidad de las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y de la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, actualmente las Universidades tienen participación en esta responsabilidad, lo que implica que las Normales y demás instituciones asuman políticas y prácticas educativas que orienten su desarrollo y posicionamiento como instituciones de educación superior, caracterizadas por el desarrollo de una dinámica institucional, no sólo centrada en la docencia, sino que

trascienda hacia un modelo de práctica profesional docente diversificada, que envuelva al docente a revisar de forma continua su práctica docente y tome medidas en consecuencia de forma individual y colegiada, forme cuerpos académicos, brinde tutoría y asesoría a sus alumnos y se implique en procesos de gestión institucional.

En los albores de la reforma educativa, específicamente en la aplicación de un nuevo Modelo Educativo en la educación básica y obligatoria, es inminente que las normales reflexionen y tomen acciones en relación con los requerimientos de la educación básica ante este nuevo reto que tendrán los profesores para atender este nivel educativo. La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que para la implementación del modelo educativo es relevante que las instituciones formadoras de docentes ejerzan el papel que les corresponde, se hace explícito que las escuelas normales deben impulsar cambios indispensables para su actualización, así seguir siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de Educación Básica.

En Sinaloa, la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) es una de las tres escuelas normales públicas de la entidad, y en los últimos años ha realizado importantes esfuerzos para lograr una educación de calidad, lo que ha implicado habilitar a su planta docente y directivos a través de cursos, talleres, apoyo a programas de posgrado, de inglés y desarrollo de competencias digitales, así como desarrollo de programas de tutoría, asesoría, seguimiento de egresados, intercambios académicos nacionales e internacionales de alumnos y docentes, participación en congresos, apoyo para formación de cuerpos académicos, robustecimiento de la infraestructura física y tecnológica, evaluación de sus programas, certificación de procesos a través de la Norma ISO, así como la aplicación de procesos de evaluación institucional, Todo esto, apoyado con fondos federales concursables a través del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales.

Se reconoce que, para que los estudiantes normalistas obtengan una educación de calidad, que contribuyan a un óptimo desarrollo de competencias comprometidas en el currículo, es importante la aplicación de políticas en las que se gestionen y desarrollen diversas actividades permanentes relacionadas con diversas variables que, de acuerdo a múltiples estudios, están implicadas en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Según la OCDE (2009) son los docentes la variable escolar más significativa que influye en el logro estudiantil y, además, es potencialmente sensible a las intervenciones públicas (véanse los análisis de Santiago, 2002, Schacter y Thum, 2004, y Eide *et al.*). Las

competencias que el formador de docentes movilice para el desarrollo de su práctica cotidiana, repercutirán en sus alumnos.

De acuerdo a lo anterior, la evaluación es un mecanismo que brinda la posibilidad de mejorar la vida institucional, esta aplicada para atender diversos fines, uno de ellos, la práctica de la docencia, toda institución que pretenda el logro de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje debe de implementarla como política permanente. En México como en otros países la evaluación de la docencia se ha visto como un recurso para dar cuenta de la calidad de la enseñanza y para retroalimentar las estrategias de formación docente (Luna y Torquemada; 2008). El modelo de evaluación del desempeño docente, basado en la opinión de los alumnos, es una alternativa muy socorrida en instituciones educativas en México, Norteamérica Europa y Asia (Luna y Torquemada 2008; Zambrano, 2005). Este modelo supone que los estudiantes son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor en el aula (Jiménez, 2008; Zambrano, 2005) por tener evidencia directa de su desempeño y efectividad.

El problema de interés en el presente estudio se centra en conocer las áreas de oportunidad y las fortalezas de los formadores de docentes de la ENEF, respecto al desempeño profesional de los docentes, desde la percepción de los estudiantes normalistas. Por este motivo, con el objetivo de identificar áreas de fortaleza y oportunidad que posibilite la reflexión del colectivo docente de la ENEF y en consecuencias tomar decisiones de acuerdo a los resultados.

## Metodología

El presente estudio se realizó con estudiantes normalistas de la ENEF que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012. El diseño de la investigación es cuantitativo y transversal. Se eligió este diseño puesto que según el objetivo planteado nos interesó conocer y analizar el desempeño de la práctica profesional de los formadores de docentes de la ENEF desde la percepción de sus estudiantes. Tal como sostienen Hernández y colaboradores (2010) en un estudio no experimental no se construye ninguna situación. Aquí el interés fue observar el fenómeno tal y como se da en su contexto.

En el estudio participaron la totalidad de estudiantes normalistas que cursan el último año de formación, quienes conforman dos grupos de 41 cada uno a quienes se les aplicó



una escala tipo Likert en las mismas condiciones de instrucción, tiempo y lugar. Para la realización de la escala, se realizó el proceso siguiente:

1. Primeramente, se consideró tomar en cuenta el perfil profesional que debiera poseer el formador de docentes para cumplir como profesional de educación superior, específicamente en el desempeño de competencias profesionales de planeación, evaluación, organización de un clima para el aprendizaje, implementación de prácticas inclusivas, así como desarrollo de competencias genéricas del docente de educación superior; esto a partir de una revisión teórica.
2. Posteriormente, se procedió a elaborar los ítems, asegurando representar cada una de las competencias profesionales del formador de docentes; todos los ítems fueron redactados como afirmaciones en criterios tipo Likert.
3. Terminado el instrumento, se sometió a proceso de “jueceo” para obtener opinión de especialistas en relación a la pertinencia, claridad y redacción de los contenidos de cada ítem. Lo que permitió eliminar algunos que, en consideración de los jueces, se asemejaban y que al final se obtendría la misma información. y a otros se les cambió la sintaxis.
4. Después de la valoración por los especialistas, se procedió a pilotearse con un grupo de la ENEF, diferente al del estudio, con la finalidad de evaluar su consistencia interna; se obtuvo un valor de .953 de Alfa de Cronbach en el total de la escala (45 ítems) lo que implica una excelente fiabilidad de acuerdo a George y Mallery (2003, en Frías-Navarro, 2014). Este piloteo también permitió obtener información en relación a la comprensión de cada ítem por parte del alumnado.

La escala mide el desempeño de los formadores de docentes en cinco competencias profesionales: de planeación, evaluación, ambientes para el aprendizaje, prácticas inclusivas y competencias sustantivas de docente de educación superior; las cuales se conforma cada una como se enuncia en la tabla1. La escala contiene cuatro opciones de respuesta para forzar la toma de posición, los valores utilizados son del 1 al 4.

**Tabla 1. Competencias profesionales,****No. de ítems y grado de fiabilidad de la escala tipo Likert**

Competencias profesionales	No. de ítem	Grado de fiabilidad (Alfa de Cronbach)
Planeación	15	.856
Evaluación	12	.867
Ambiente para el aprendizaje	5	.867
Prácticas inclusivas	6	.840
Competencias genéricas	7	.852
<b>Total de la escala</b>	<b>45</b>	<b>.953</b>

Elaboración propia.

El procesamiento de los datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS versión 23. Por cuestión de análisis e interpretación de los datos se consideran tres criterios de valoración del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes. Ver tabla 2.

**Tabla 2.****Niveles de desempeño, significado y valoración de respuesta de la escala**

Nivel	Significado del desempeño	Respuesta de la escala	
<b>Suficiente</b>	Apropiado para realizar una práctica docente de acuerdo los requerimientos de la educación básica.	4	(siempre)
<b>Regular</b>	Inconsistente en su práctica docente, apto para actualización profesional.	3	(casi siempre)
<b>Insuficiente</b>	Malo, susceptible a una capacitación urgente	1 y 2	(nunca y casi nunca)

Elaboración propia.

## Resultados

### **Desempeño de los docentes en relación a la planeación didáctica**

Para la valoración de la competencia de planeación, la escala se centra en obtener datos respecto al desarrollo de actividades puntuales que posibilita al docente llegar organizado para desarrollar su práctica docente diaria, a través de la planeación, además, ejecutarla de forma pertinente, considerando el enfoque congruente que requieren desarrollar sus estudiantes, y que aplican en sus prácticas en las aulas de educación primaria.

Como se advierte en la tabla 3, el 59% de los estudiantes percibe que los docentes de la ENEF casi siempre realizan planeaciones, lo que evidencia que la mayoría de los estudiantes coincide en que algunas veces lo hacen otras no, y el 12% opina que casi nunca o nunca; solamente el 29% percibe que los docentes las realizan de forma cotidiana. El que una minoría del estudiantado perciba que los docentes realizan cotidianamente la planeación de la clase, este aspecto influye de forma directa las demás actividades relacionadas con esta competencia, por tal motivo, en la tabla 1 se muestra que más del 50% de los estudiantes percibe a los docentes que las realiza de forma regular y otros más (del 12% al 40%) opinan que las ejecuta de forma insuficiente; tales como la exploración de conocimientos previos, la enunciación de objetivos claros y alcanzables y el desarrollo gradual y lógico de las actividades.

Tabla 3.

**Valores porcentuales de la percepción de los alumnos en relación al desempeño de la práctica docente sus docentes. Competencia de planeación**

Ítems	Planeación	Percepciones del desempeño		
		Suficiente (4)	Regular (3)	Insuficiente (2 y 1)
1	Prepara con anticipación lo que va a hacer en la clase a través de un plan diario.	29%	59%	12%
2	Explora conocimientos previos para programar actividades.	30%	54%	16%
3	Considera los conocimientos previos que poseen los alumnos normalistas como inicio de un tema para desarrollar la clase.	32%	56%	12%
4	Ajusta su intervención en el aula de acuerdo con las necesidades detectadas.	23%	50%	27%
5	Realiza actividades para que los alumnos normalistas aprendan cosas fuera de la escuela.	16%	44%	40%
6	Plantea objetivos claros y alcanzables para cada sesión en el aula.	19%	61%	20%
7	Enuncia el objetivo de la clase a los alumnos antes de iniciarla.	17%	46%	37%
8	Aborda el desarrollo de las actividades de forma gradual y lógica	13%	72%	15%
9	Dirige la clase tomando en cuenta la planeación que hizo para ella.	23%	55%	22%
10	Usa al entorno cultural como fuente de análisis y comparación en relación al tema o contenido.	27%	55%	18%
11	Propicia que los alumnos tengan experiencias de aprendizaje fuera de la escuela.	29%	45%	26%
12	Promueve estrategias de aprendizaje autónomo en sus alumnos.	32%	56%	12%
13	Relaciona el contenido de enseñanza con temáticas anteriores o de otras asignaturas.	24%	64%	12%
14	Fomenta el uso de las tecnologías como un recurso para que el alumno aprenda de forma significativa.	28%	61%	11%
15	Utiliza diversos materiales de enseñanza más allá de los establecidos por el programa.	17%	46%	37%

Elaboración propia

### **Desempeño de los docentes en relación a la evaluación**

Los docentes durante su práctica profesional deben promover la mejora a partir de la implementación de procesos de evaluación formativa, para ello, es necesario que los estudiantes se involucren en dichos procesos, reflexionando, haciendo ejercicios de autoevaluación, colaborando con sus pares y el profesor en el análisis de los resultados de sus procesos de aprendizaje, así como identificar aquellos aspectos que requieren retroalimentar que les permitan tomar decisiones para avanzar en el desarrollo de la competencia(as) que se plantean en la unidad o asignatura. Asimismo, el docente requiere aplicar instrumentos de evaluación validados que se puedan adecuar en función de las necesidades de formación de los alumnos y según la naturaleza de los contenidos.

Con base en lo anterior, la tabla 4 refiere que, el 55% de los estudiantes encuestados opinan que los docentes de la ENEF propician casi siempre la reflexión y el análisis de los resultados de sus procesos de aprender para la toma de decisiones de mejora, por otro lado, un 27% de los encuestados menciona que nunca o casi nunca lo realizan. Así también, se advierte que, cerca del 50% de los estudiantes refieren que los docentes regularmente aplican o utilizan diferentes instrumentos de evaluación, ya sea para definir estrategias de enseñanza, para adecuar su trabajo en función del diagnóstico de los alumnos y los contenidos, y con el fin de analizar los resultados de los alumnos para tomar medidas de mejora, en contraparte, un rango del 26% al 36% mencionan que nunca o casi nunca lo hacen.

Tabla 4.

**Valores porcentuales de la percepción de los alumnos en relación al desempeño de la práctica docente sus docentes. Competencia de evaluación**

Ítems	Evaluación	Percepciones del desempeño		
		Suficiente (4)	Regular (3)	Insuficiente (2 y 1)
16	Aplica instrumentos de evaluación diagnóstica para definir estrategias de enseñanza.	24%	40%	36%
17	Adecua su trabajo docente en función de los resultados de diagnósticos de sus alumnos.	18%	56%	26%
18	Analiza resultados de la evaluación de sus alumnos a partir de la aplicación de diversos instrumentos y toma medidas de mejora.	23%	50%	27%
19	Utiliza diversos instrumentos adecuados de evaluación según la naturaleza del contenido (conocimientos, habilidades, valores y actitudes).	22%	50%	28%
20	Utiliza listas de cotejo, rúbricas y portafolios para evaluar los productos.	13%	53%	34%
21	Evalúa a sus alumnos con resúmenes de lecturas y ensayos.	21%	61%	18%
22	Retroalimenta a cada alumno de acuerdo con los resultados a partir de la evaluación de un contenido o tema.	15%	52%	33%
23	Recapitula y hace preguntas orales o escritas, al final de un bloque o unidad de alguna asignatura.	8%	59%	33%
24	Propicia en sus alumnos la reflexión y análisis de resultados de sus procesos de aprendizaje para que tomen decisiones de mejora.	18%	55%	27%
25	Explica al alumno los criterios específicos de la evaluación de determinados productos.	20%	57%	23%
26	Realiza evaluaciones congruentes con la competencia (as) comprometidas en la unidad o asignatura.	22%	56%	22%
27	Realiza actividades para identificar las conclusiones de sus alumnos en relación con los contenidos revisados.	20%	54%	26%

Elaboración propia

## Desempeño docente en relación a la construcción de un ambiente para el aprendizaje

En la construcción de un ambiente propicio para que el estudiante aprenda, el docente juega un rol importante. La forma en la que el docente se comunica con los alumnos, las estrategias que utiliza para motivar y despertar interés y placer por el estudio, la participación activa y la creatividad son factores que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos.

En la tabla 5, se observa que el 56% de los estudiantes opina que los docentes emplea de forma regular (casi siempre) una comunicación directa con los alumnos para atender dudas o resolver problemas, y un 20% sostiene que lo hace casi nunca y nunca, esto suma un 76% del estudiantado que considera que el docente se debe de implicar en generar una comunicación donde el alumnos se beneficie al disipar dudas o problemas; por otro lado, el 57% sostiene que casi siempre el docente es empático con sus alumnos, implica que en ocasiones tiene este sentimiento.

Es notorio que entre el 28% y el 21% de los alumnos perciben que el docente desarrolla de forma suficiente diversas actividades, no llega a 3 alumnos de cada 10 los que perciben que los docentes movilicen prácticas apropiadas para el desarrollo de un buen ambiente para un aprendizaje donde se promuevan las habilidades socioemocionales.

**Tabla 5.**

**Valores porcentuales de la percepción de los alumnos en relación al desempeño de la práctica docente sus docentes. Competencia de clima para el aprendizaje**

Ítems	Ambiente para el aprendizaje	Percepciones del desempeño		
		Suficiente (4)	Regular (3)	Insuficiente (2 y 1)
28	Emplea una comunicación directa con sus alumnos para atender dudas o resolver problemas.	24%	56%	20%
29	Utiliza una comunicación empática (se pone en el lugar del alumno) y amistosa con sus alumnos.	26%	57%	17%
30	Realiza actividades para motivar el trabajo y la participación de los alumnos.	28%	44%	28%
31	Contribuye con sus estrategias de enseñanza al desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el placer por el estudio.	25%	48%	27%
32	Toma en cuenta la opinión de los estudiantes en el desarrollo de la clase.	21%	56%	23%

Elaboración propia

### Desempeño de una práctica docente inclusiva

Respecto a las competencias inclusivas se puede destacar de acuerdo a lo observado en la tabla 6 que, el 46% de los encuestados percibe que los docentes de la ENEF implementan casi siempre estrategias de enseñanza que atienden las características e intereses de los estudiantes, el 22% opina que casi nunca o nunca las implementan, y el 32% perciben que los docentes siempre las llevan a cabo. Lo anterior, guarda relación con los demás valores que refiere la tabla, donde se advierte que un poco más del 50% de los estudiantes perciben que los docentes durante el desarrollo de las actividades, regularmente (casi siempre) propician la adecuada comunicación en el aula, motivan el trabajo, el desarrollo de la creatividad, considerando los diferentes puntos de vista del estudiante para el desarrollo de la clase, y en un rango del 9% al 23% otros estudiantes opinan que nunca o casi nunca lo realizan, esto implica que las prácticas docentes sean inconsistentes en el sentido de la implementación de forma cotidiana de actividades y estrategias que permitan configurar competencias inclusivas en los estudiantes en formación.

**Tabla 6.**

**Valores porcentuales de la percepción de los alumnos en relación al desempeño de la práctica docente sus docentes. Competencias inclusivas**

Ítems	Enfoque inclusivo	Percepciones del desempeño		
		Suficiente (4)	Regular (3)	Insuficiente (2 y 1)
33	Implementa estrategias de enseñanza diversificadas de acuerdo a las características e intereses de los estudiantes.	32%	46%	22%
34	Respeto a todos sus alumnos sin preferencia dentro y fuera del aula.	33%	44%	23%
35	Utiliza una comunicación didáctica pertinente de acuerdo a las características socioculturales de sus alumnos.	29%	49%	22%
36	Utiliza el trabajo colaborativo en el aula como estrategia para apreciar y aprender de la diversidad existente en el aula.	28%	61%	11%
37	Respeto personal y profesionalmente a directores, administrativos y profesores de la institución.	40%	51%	9%
38	Realiza actividades para la inclusión grupal tomando en cuenta sus diferencias (culturales, cognitivas, raza, género, otras) de sus alumnos.	31%	51%	18%



### **Desempeño de competencias genéricas del docente de educación superior**

La práctica docente en las escuelas normales se ha criticado por aún estar centrada en la docencia, en la actualidad, existen políticas nacionales que brindan mejores condiciones para que las escuelas normales cumplan con sus funciones sustantivas, sin embargo, en la docencia hay aspectos que son relevantes cuidar, tales como que los docentes dominen de forma plena el contenido, que muestren competencias didácticas para el uso de las tecnologías para general aprendizajes en sus estudiantes, además, se aspira que realicen tutorías, asesorías e investigación de su práctica docente o de diversas temáticas educativas, que difunda el conocimiento en el ámbito de su institución y fuera de ella, así también que se desarrolle profesionalmente de forma permanente. Una práctica profesional equilibrada entre docencia, investigación, difusión, tutoría, asesoría y demás actividades posibilita una repercusión importante el logro de aprendizajes de los estudiantes y un posicionamiento de la escuela normal como una institución de educación superior.

En relación a la tabla 7, los encuestados perciben que solo un 26% tiene un dominio suficiente de las temáticas de su asignatura, el 54% percibe que poseen un dominio regular, el resto insuficiente, este dato permite inferir que más de la mitad de los estudiantes consideran que su profesores desarrollan una práctica de dominio intermitente de la temática, incluso 20% más opina que poseen un desempeño insuficiente; por otro lado, es evidente que en el cómo utiliza las tecnologías en el proceso de enseñanza también manifiestan una posición similar. En relación a si los docentes realizan investigaciones de su práctica, de la escuela normal o en otras instituciones y las publica, un 48% percibe que lo hace casi siempre y otro 29% opina que casi nunca o nunca hace investigación; en relación a la actualización de los docentes, los estudiantes en un 54% manifiestan que casi siempre se actualizan y un 30% sostienen que casi nunca y nunca.

Tabla 7.

**Valores porcentuales de la percepción de los alumnos en relación al desempeño de sus profesores. Competencias genéricas**

Ítems	Competencias genéricas	Percepciones del desempeño		
		Suficiente (4)	Regular (3)	Insuficiente (2 y 1)
39	Domina plenamente las temáticas su asignatura y otros tópicos relacionados.	26%	54%	20%
40	Realiza actividades académicas (posgrado, cursos, etc.) que le ayuden a estar más preparado para su tarea docente.	16%	54%	30%
41	Investiga problemas educativos de su práctica, de la normal u otras instituciones y los publica en libros o revistas.	23%	48%	29%
42	Utiliza sus investigaciones como insumo para la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.	22%	54%	24%
43	Contribuye al logro de competencias a través de la tutoría de estudiantes normalistas.	26%	45%	29%
44	Utiliza de forma apropiada las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje significativo de sus alumnos (realiza análisis, reflexiona, compara situaciones, mapas conceptuales, etc.).	27%	55%	18%
45	Usa las TIC en clase como una herramienta para informar y compartir información relacionada con la asignatura.	30%	55%	15%

### Discusión

El presente estudio, centró en indagar el comportamiento de las competencias didácticas en los formadores de docentes de la ENEF, desde la percepción de los estudiantes. De acuerdo con los datos expuestos anteriormente, se evidencia que el desempeño del docente se percibe como regular, lo que implica que en cada una de las competencias tiene una valoración de casi siempre en un más del 50% de los encuestados, lo que para el logro de la calidad educativa en la institución obliga a plantarse importantes retos para solventar el hecho que los docentes sean percibidos como profesionales que desarrollan su práctica docente eficientes de forma intermitente.

El formador de docentes tiene un función importante para la contribución del desarrollo de competencias en sus alumnos, es poco probable que puede influenciar de manera apropiada, cuando no moviliza de forma adecuada los conocimientos, habilidades y

valores que de manera explícita e implícita tiene que promover en sus alumnos, puesto que son las que tiene que movilizar en la educación primaria; al respecto, Mercado (2007) en un estudio con profesores de una escuela normal, concluye que las prácticas de éstos en ocasiones son coherentes y se corresponden entre sí, otras veces, son contradictorias e incluso antagónicas; además, Ávila (2005) encuentra contradicción entre el ideal propuesto en el plan de estudio para formar profesores de educación básica y las prácticas cotidianas de los formadores. Se podría pensar que los alumnos se dan cuenta de que los profesores realizan prácticas diferentes a las que el currículo les sugiere implementar. En otras palabras, no existe congruencia entre la enseñanza que se recibe en la escuela normal y las exigencias a las que se someten a los alumnos normalistas al enviarlos a que realicen su práctica docente.

Según Deceano y Luna (2009), los alumnos desean que sus profesores "...estén dispuestos y actúen de la manera en que se les pida comportarse a sus alumnos, especialmente en su desempeño frente a grupo". Entonces, es un reto para la mejora educativa vigilar que los docentes desempeñen una práctica cotidiana de forma eficiente, coherente con los enfoques de la educación básica. Hay que entender que no es viable formar a un profesor para que atienda necesidades que le demanda su plan de estudio y su entorno sociocultural, sí en la escuela normal no se le forma en un ambiente congruente con éstas.

## Conclusiones

La evaluación del desempeño docente, como lo menciona Valliant (2008) constituye uno de los aspectos claves en la gestión de la docencia, de tal forma que, siempre será un tema de gran relevancia para la formación de los futuros profesores, quienes a su vez serán los responsables, en gran medida, de lograr la formación de ciudadanos con un sentido humano e integral y el desarrollo de competencias que les permita hacer frente a los desafíos del contexto actual y futuro, tanto en el plano local, regional y mundial (Tobón, 2012). En este sentido, podemos decir que la evaluación debe ser un proceso orientado a estimar el nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir de forma progresiva a su mejora.

El estudio permite reafirmar como lo señala Tejedor (2016) que la evaluación del desempeño desde la opinión de los alumnos es uno de los mejores procedimientos para evaluar puesto que el estudiante es el permanente observador de la actuación docente.

Con base en lo anterior y los resultados obtenidos, se concluye que los alumnos perciben el desempeño de los docentes de la escuela normal en estudio como regular, determinando esto la necesidad de implementar propuestas de mejora que propicien cambios de perfil de la actuación docente acorde a las exigencias de formación establecidas en los planes y programas de la educación normal y sobre todo congruentes con los enfoques de la educación básica.

## Referencias

- Ávila (2005). "Las prácticas docentes de los formadores de profesores", en Revista Educar 5. México
- Deceano, F., y Luna (2009). "Maestros y prácticas educativas en escuelas normales: opiniones y expectativas de estudiantes". Serie: Aportes y Ensayos. No. 6, 3-20. En Dialoga. Profesionales de la educación, S. C, México.
- Frías-Navarro, D. (2014). "Apuntes de SPSS. Universidad de Valencia". Recuperado el 19 de enero de 2018 en: <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Bautista, P. (2010). "Metodología de la investigación". México, DF: McGraw Hill.
- Luna, E., y Torquemada, A. D. (2008). "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado el 10 de enero de 2018, de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.pdf>
- Mercado, E. (2007). "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", en Revista Mexicana de Investigación Educativa. No 033. COMIE. México.
- OCDE (2009). "Los docentes son importantes. Atraer, Formar y conservar a los docentes eficientes". Recuperado el 8 de enero de 2018, de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- SEP (2017). "Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica". México: SEP
- Tejedor, F. J. (2016). "Evaluación del desempeño docente", en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1e). Recuperado el 2 de enero de 2018, de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447/4874>
- Vaillant, D. (2016). "Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente", en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2). Recuperado el 5 de enero de 2018, de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/viewFile/4663/5100>.
- Zambrano, R., Meda, R. M., y Lara., B. (2005). "Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante los Cuestionarios de Desempeño Docente" (CEDED), en Revista de Educación y Desarrollo. Recuperado el 11 diciembre de 2017, de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf).

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON TÍTERES PARA MINIMIZAR CONDUCTAS AGRESIVAS EN NIÑOS DEL PREESCOLAR

Jaime Quijada Florentino  
mundonovo\_titeres@hotmail.com  
Silva Ballesteros Blanca Julia (profesora)  
b.silva@ifodes.edu.mx  
Luis Fernando Castelo Villaescusa  
lfcastelov@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".

## RESUMEN

Después de hacer un sondeo de campo a manera de diagnóstico a 10 estudiantes normalistas de Octavo semestre que realizaban sus prácticas docentes en 7 centros preescolares del sistema público estatal, en la ciudad de Hermosillo ubicada en el Estado de Sonora, México, a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas y detectar que tienen niños en los preescolares con conductas agresivas, pero que no cuentan con estrategias para combatir este problema, se procedió a tomar un grupo completo de 32 alumnas en el ciclo escolar 2016-2017 para brindarles un taller de títeres donde se trabajaran estrategias didácticas con la intervención de títeres que ayudara a minimizar estos tipos de comportamientos. El taller de títeres se desarrolló en tres etapas: artesanal, dramática y puesta en escena, donde se abordaron valores como la colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que contribuyeran a la minimización de las conductas agresivas con el fomento de conductas prosociales. El taller fue evaluado mediante una rúbrica por las estudiantes y los resultados se describen al final de este documento.

## Palabras clave

Agresividad, títeres, conducta prosocial, estrategia didáctica.

## Planteamiento del problema

La problemática se hace presente al momento de tener una charla con estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar donde manifestaban su inquietud de tener a su cargo en sus jornadas de práctica profesionales, a niños agresivos; por lo que se decidió aplicar un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para tener información válida y confiable que diera cuenta de la situación real que se estaba viviendo en los preescolares. Enseguida se describen los resultados de este diagnóstico que nos permite visualizar la magnitud del problema y poder intervenir en lo sucesivo.

Se tomó un grupo de diez estudiantes que cursaban el ciclo escolar 2013-2014. La totalidad de las practicantes aseguraron no haber recibido una capacitación formal en la escuela Normal, para enfrentar los problemas de agresividad de los niños que atienden en los jardines; por otro lado, el 60 % de las estudiantes afirmaron conocer algunas estrategias para enfrentar el problema, y 40 % dijeron no contar con las mismas. Entre las estrategias que mencionaron utilizar están: hablar con el alumno agresivo y confrontarlo con el niño que fue agredido; implementar sanciones diversas; hablar con los padres de familia sobre lo que pasa; utilizar un control diario como entregar una “carita feliz” o una triste a la hora de salida, así el padre de familia se entera del recurso que se está utilizando.

Las estrategias antes mencionadas por las practicantes, desde su opinión, no logran tener el impacto deseado en la minimización de la agresividad en los niños que tenían el problema diagnosticado; únicamente en quienes de momento presentaban impulsos agresivos, pero que no estaban considerados como “niños problema”. En este sentido, 7 de las diez alumnas dijeron que a veces incluyen en la planificación el diseño de estrategias didácticas asociadas a la minimización de la agresividad; 2 mencionaron que nunca, y 1 que siempre.

En cuanto a los resultados de la aplicación de sus estrategias didácticas, 5 alumnas consideran que les falta dominarlas para que les den resultados positivos; mientras que 5 dijeron que no funciona lo implementado. Respecto a las adecuaciones curriculares, que es donde pudieran considerarse actividades novedosas para minimizar la agresividad como es el caso de los títeres; solo 1 persona dijo hacerlas siempre; 2 esporádicamente, y 7 aseveraron que nunca.

Finalmente, se les preguntó si conocen el valor de la estrategia didáctica de la intervención con títeres como herramienta para minimizar la agresividad en niños y niñas; se encontró que solo 1 persona ha trabajado con títeres y el resto del grupo aceptó nunca haberla utilizado.

Como podemos apreciar los resultados, el problema existe en el sentido que hay niños con manifestaciones agresivas, desconocimiento de estrategias didácticas por parte de las practicantes para atender el problema y específicamente de títeres.

## **Propósito del Estudio**

El propósito de este estudio es aplicar estrategias didácticas a un grupo de practicantes normalistas utilizando el arte de los títeres como recurso didáctico para minimizar conductas agresivas en niños de preescolar por medio del fomento de conductas prosociales que conduzcan hacia la convivencia, comunicación y mejores relaciones sociales e interpersonales.

## **Pregunta de investigación**

¿Consideran las practicantes normalistas el uso de títeres en el aula como estrategia didáctica adecuada para fomentar conductas prosociales que minimicen la agresividad en niños y niñas en edad preescolar?

## **Marco teórico**

Para dar soporte a la presente investigación enseguida se abordan algunos conceptos teóricos relacionados con la temática.

### **La Agresividad desde la Teoría del Aprendizaje Social**

La teoría más apropiada para abordar el problema de la agresividad con mayor profundidad es la teoría del aprendizaje social. Bandura ha sido quien más ha contribuido en el desarrollo de esta teoría; aunque él mismo reconoce que el primer trabajo sistemático y cuantitativo de laboratorio lo realizaron los investigadores Ulrich y Azrin, al experimentar con animales en laboratorio, observando las conductas agresivas que mostraban al aplicarles impulsos eléctricos (Bandura y Ribes, 1975).

Mohamed (2008), asegura que Bandura es quien más ha aportado con sus investigaciones a sistematizar la teoría del aprendizaje social, que tiene como objeto de estudio los factores sociales y ambientales en las conductas de las personas; así que, desde esta perspectiva, se puede explicar cómo la agresividad se presenta en las relaciones humanas.

Son tres las fuentes principales de conducta agresiva que, según Bandura y Ribes (1975), influyen en las personas:

- Las influencias familiares. Los niños reciben en su contexto familiar los ejemplos más vívidos de conductas agresivas. Por ejemplo, hay padres que utilizan determinados



métodos de dominación en sus hijos, quienes a su vez estos los usan para controlar las conductas de sus compañeros.

- Las influencias subculturales. Las personas fuera del contexto familiar están ligadas a otros sistemas sociales que también contribuyen a las conductas agresivas; es decir tendemos a reproducir lo que sucede en nuestro contexto.
- Modelamiento simbólico. Esta fuente de conducta agresiva es la que ejerce una influencia más profunda en los niños. Los programas televisivos y ahora el internet, vienen cargados de violencia y agresividad ejerciendo una fuerte influencia negativa.

Una de las formas de reducir la agresividad es fomentando conductas prosociales en los alumnos; enseguida vamos a ver de qué manera es posible.

### **La Conducta Prosocial**

El término comportamiento prosocial fue introducido a principios de los años 70's a raíz de un asesinato cometido en Nueva York donde treinta y ocho vecinos ignoraron las súplicas y las llamadas de auxilio de una mujer que fue apuñalada y finalmente asesinada por su agresor (Redondo, Rueda & Amado, 2013). A raíz de este acontecimiento las investigaciones se enfocaron a indagar por qué las personas no reaccionaron ante este lamentable hecho; sobre la ayuda a los demás, el compartir y colaborar.

Redondo *et al.*, (2013), definen la conducta prosocial como “todo comportamiento que se hace voluntariamente en beneficio de los otros con independencia de que revierta en nuestro propio beneficio” (p. 1). Aseguran que el interés por este tema actualmente se debe a fenómenos asociados a la agresividad que se da entre las personas, la cultura, además que frecuentemente se ven tratos discriminatorios hacia mujeres, niños y ancianos. Fomentando conductas prosociales es posible potenciar desde preescolar la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda; además brinda la posibilidad de prevenir comportamientos agresivos.

Tremblay, Gervais y Petitclerc (2008) comparten la idea anterior, en el sentido de que la agresión física “disminuye también cuando los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales. Estas habilidades se traducen en comportamientos que muestran la facilidad que tiene el niño o la niña para acercarse y comprender a los otros, incluido a los adultos” (p. 11). Estos autores afirman con soporte en sus hallazgos, que son los varones quienes muestran mayor grado de agresividad que las niñas.

Al trabajar en las aulas con niños con problemas de agresividad, es pertinente implementar talleres o programas educativos auxiliares al Plan de estudios vigente de preescolar, que propicien aprendizajes significativos. Enseguida se presenta de manera breve lo que implica favorecer este tipo de aprendizajes con la utilización de títeres.

### **Los títeres y la agresividad**

A través de improvisaciones o diálogos de los niños apoyados con los títeres, es posible que el o la docente llegue a conocer distintas problemáticas que presentan, desde el trato que reciben en su casa, comunidad, y entre pares; o bien, conocer emociones o sentimientos que guardan y que difícilmente externarían de manera directa. Jugar con títeres, asegura Tejerina (1996), sirve para dar salida a problemas y tendencias agresivas ya que “poseen valor psicológico, terapéutico y educativo. Son medio de proyección personal, de expresión y alivio de conflictos y de desarrollo psicosocial y sirven al educador como reflejo del mundo secreto del niño y como instrumento pedagógico en diferentes dimensiones” (p. 180).

Existen algunas experiencias de docentes y coordinadores de talleres que han utilizado los títeres como estrategia didáctica en los procesos de aprendizaje. Osorio (2013), hace referencia a Efimoff quien sostenía:

Estos muñecos fueron mí salvación en la época que yo enseñaba a los niños difíciles de educar [...] un día se me ocurrió traer en mi bolsa unos cuantos muñecos, y cuando después de la lección les hice representar algunas escenas, se produjo lo inesperado: reinó el silencio [...] estos mismos alumnos que había yo visto siempre furiosos, llenos de rabia, esperaban en silencio sentados en las bancas. Desde entonces yo no asistí a clases sin la protección de dos o tres muñecos. (p. 31)

Existe un tipo o género de títeres que se denomina “títeres de cachiporra”, la convención de estos muñecos es que se dan golpes y porrazos. Esta puede ser una estrategia recomendable, así lo considera Rogozinski (2001), cuando dice que si se sabe que “la agresión a través de los títeres es un paso por el que la mayoría de los niños transitan, en lugar de reprimirlo, lo ideal sería dar elementos a los alumnos para que puedan superar esa instancia” (p. 41). Con esta estrategia el niño golpeador o agresor puede encontrar alternativas posibles de mejora en su conducta, una vez que en conjunto se analicen las acciones del “títere”.

En este mismo sentido, Torregosa (2008) nos ofrece una aportación más de cómo la utilización de muñecos con niños que presentan conductas agresivas puede ser una alternativa favorable para que encausen ese tipo de impulsos: “es importante que el chico pueda desahogarse rompiendo, tirando o pateando el juguete que construyó o el que se le ofrece, hará que, una vez superado el acto de agresividad, llegue a continuación el acto de aceptación” (p. 224).

Una manera de trabajar con el recurso de los títeres es a través de talleres; veamos cómo se organizan.

### **Cómo Organizar un Taller de Títeres**

No existe una forma única de cómo llevar a cabo un taller de títeres pues depende de la creatividad del diseñador y del conductor del mismo; sin embargo, para quien comienza a trabajar en esta área como es el caso de practicantes normalistas, es importante brindarles algunas sugerencias que pueden ser enriquecidas antes y durante el taller. Villena (1996) sugiere tres etapas a cumplir para desarrollar un taller con títeres: Etapa Artesanal, Etapa Dramática, y Etapa Puesta en Escena. Enseguida se explica en qué consiste cada una de estas etapas:

- Etapa Artesanal. Consiste en la confección del títere-personaje con el que se va a representar. El tallerista se conecta con los materiales reconociendo formas, colores y texturas, para transformarlos en títeres. Desde esta etapa es conveniente decidir un tema, para elegir qué tipo de personajes se van a elaborar.
- Etapa Dramática. Esta se da en tres momentos: se inicia con la incorporación del títere al esquema corporal, posteriormente se da la interacción en una práctica de percepción-reacción y culmina con la realización de pequeñas escenas cotidianas.
- Etapa Puesta en Escena. Consiste en escribir un texto teatral, elaborar escenografía, elegir música e iluminación del escenario.

Estas son las tres etapas que se trabajaron en la aplicación de esta propuesta. A continuación, se aborda la metodología empleada.

## Metodología

El enfoque del estudio es mixto, en una primera fase se pretendió indagar sobre la naturaleza del fenómeno, con el propósito de explorar sobre las concepciones que tienen las estudiantes, ya que esto influye en la manera en cómo nos comportamos y relacionamos ante tales fenómenos (Creswell, 2009); en una siguiente fase se buscó hacer sugerencias para atender los problemas de agresividad que existen en los preescolares donde hacen sus prácticas profesionales las normalistas con algunas estrategias didácticas que les permitan atender la problemática, en este caso a través de los títeres.

El modelo que sirvió de soporte es el de triangulación; según Hamui-Sutton (2013), es el modelo que involucra una simultaneidad de paradigmas cuali-cuanti y el análisis y resultados se cruzan para definir las orientaciones futuras de investigaciones o en este caso de intervención. En base a lo interior, el diseño de métodos mixtos involucra tres áreas que al conjugarlas mejoran un estudio, estas son; 1) Teórico-conceptual, 2) Estrategia metodológica y 3) Aplicación práctica (Tashakkori y Teddlie, 2010).

## Participantes

En una primera fase se trabajó con 10 estudiantes normalistas para identificar el problema existente en determinados jardines de niños; posteriormente, para decidir con cuáles practicantes normalistas se iba a trabajar en el proyecto, tuvo que ver con la muestra de “participantes voluntarios” que, según Hernández, Fernández, y Baptista (2010) “a esta clase de muestra también se le puede llamar *autoseleccionada*, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación” (p. 396). En este caso se hizo la invitación al único grupo del séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar un grupo de 32 practicantes.

Este grupo era el único que estaba cursando el séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar en una escuela Normal en el ciclo escolar 2016-2017, en el Estado de Sonora, México; todas del sexo femenino, cuyas edades oscilan entre los 20 y 22 años, quienes recibieron capacitación a través de un taller de títeres donde aprendieron a redactar guiones dramáticos que implicaban valores y a elaborar los títeres que servirían de medio cuando fueran a trabajar en las aulas de los preescolares con la implementación de estrategias que atiendan los distintos tipos de agresividad.

## Instrumentos

- a) Cuestionario. Con el fin de hacer un sondeo de campo, se administró un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a un grupo de 10 practicantes normalistas que cursaban el octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar en una escuela Normal en el ciclo escolar 2013-2014, con la finalidad de obtener mayor información en el diagnóstico de la situación en el contexto; esto permitió determinar la formulación del problema de investigación de manera más clara, tal como aconseja Elliot (1993).
- b) Rúbrica de Evaluación. Este fue el instrumento que sirvió para recoger la información una vez terminado el taller de títeres. Raposo y Martínez (2011) mencionan que, en el ámbito de la educación superior, la rúbrica se convierte tanto en una estrategia válida para la orientación y seguimiento del trabajo del alumnado, con identidad suficiente y autónoma al servicio de un determinado proceso formativo (párr. 7).

## Desarrollo y Discusión

El grupo de normalistas practicantes llevan en la Normal el curso: *Atención Educativa para la Inclusión*. Cuyo propósito es que las estudiantes se apropien de los conceptos básicos relacionados con la Educación Inclusiva “y adquieran herramientas que les permitan realizar adecuaciones para planificar de manera diversificada a fin de minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrentan los alumnos” (SEP, 2012, p. 2). Dentro de este curso se ofrecieron estrategias didácticas alternativas que a continuación se mencionan:

Se entregó la planificación del taller con las respectivas actividades al instructor, para que pudiera seguirlo y ofrecer de manera adecuada el taller de títeres para lograr el propósito de la investigación. El propósito fue que surgieran historias y personajes con soporte en valores que pudieran llevarse después a las aulas del preescolar donde realizan su trabajo docente las practicantes normalistas; estas historias y mensajes contribuyen a unos de los Campos formativos del Programa Vigente del Preescolar “Desarrollo Personal y Social”. Así lo sugiere el programa:

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones

interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social (SEP, 2011, p. 74).

A través de los diálogos, los niños pueden comprender los mensajes, permitiéndoles expresar o comentar las diversas situaciones relacionadas con los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia, donde al final es posible reflexionar sobre lo sucedido, lo que percibieron, sintieron, captaron, y lo que se espera de ellos, como lo sugiere el programa de estudios para preescolar “la comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (SEP, 2011, p. 75).

El trabajo se desarrolló en 4 sesiones en el caso de la fase “artesanal”. La primera fue para presentar información sobre el propósito del taller y las actividades a realizar durante las sesiones; además se apreció un video donde venían diferentes técnicas de elaboración de títeres, para después poder elegir una forma. La segunda sesión se utilizó para la elaboración de articulaciones; la tercera para la pintura del títere y la cuarta para la confección del vestuario.

En la fase “dramática” se trabajaron dos sesiones: en la primera se realizaron ejercicios de manipulación con los títeres para que empezaran a emerger las historias; ya en equipos a partir de una pieza clásica empezaron a inventar historias breves con los valores: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia. En una segunda sesión se dieron algunas indicaciones de cómo elaborar un guion dramático: considerar primero quiénes iban a intervenir en la historia (personaje-títere), luego qué iba a pasar (anécdota) y dónde (lugares para ambientar con la música, efectos sonoros y escenografía). La historia debía ser atractiva, comprensible y que motivara a los niños para que adoptaran conductas prosociales.

En la etapa “puesta en escena” se dieron 5 sesiones; en la primera se trabajó con el movimiento del títere: entradas y salidas al escenario, se comenzó con el trazo escénico evitando cubrirse, buscando que permanecieran a la misma altura o nivel y que se moviera el títere que hablaba; el otro solo debía reaccionar sutilmente. Se buscó que el movimiento fuera natural (orgánico); en la segunda sesión se trabajó con el valor “colaboración” se ejercitó con las voces de los manipuladores: que se escuchara fuerte, hicieran los matices pertinentes (modulación), evitaran voces infantilizadas (agudas) y que correspondieran al

personaje de la historia; se integraron además, efectos sonoros o musicales para ambientar las escenas, así como elementos escenográficos; en la tercera sesión se trabajó de la misma manera pero con el valor “respeto”; en cuarta sesión se trabajó “honestidad”; y finalmente, en la quinta sesión se trabajó con el valor “tolerancia”. Enseguida se muestran los resultados obtenidos del taller y las conclusiones a las que se llegó.

## Resultados y Conclusiones

Después de realizado el taller en sus tres etapas: Artesanal, Dramática y Puesta en Escena y ser evaluado por las practicantes a través de una rúbrica, se obtuvieron los resultados que dan respuesta a la pregunta de investigación que fue planteada; enseguida se muestran los resultados obtenidos.

### **Resultados de la Rúbrica para Evaluar el Taller de Títeres por parte de las Practicantes Normalistas**

El primer elemento que evaluaron las estudiantes fue el espacio físico donde se desarrolló el taller; después los recursos: materiales y herramientas; posteriormente evaluaron el desempeño del instructor en cada una de las etapas: artesanal, dramática y puesta en escena; finalmente, valoraron la contribución que el taller tendría para sus futuras prácticas en el Campo Formativo Desarrollo Personal y Social del programa de preescolar vigente, y si consideran que ayudaría el recurso de los títeres a minimizar las conductas agresivas de los niños.

La Rúbrica consta de cuatro niveles: nivel 1 insuficiente; nivel 2 aceptable; nivel 3 muy bueno; y nivel 4 excelente. Enseguida se muestran los resultados de la evaluación:

El espacio físico. El espacio donde se trabajó fue en el aula misma donde las estudiantes reciben sus clases. Las respuestas a este aspecto fueron las siguientes: una estudiante ubicó al espacio físico en el nivel 1, representando el 3.12 %; dos le dieron el nivel 2, es decir el 6.25 %; once de las practicantes le otorgaron el nivel 3, que implica un 34.37 % y dieciocho le dieron el nivel 4 que da un 56.25 %.

Los recursos: Materiales y Herramientas. Se trabajó con goma espuma, cutter, tijeras, pinturas, varillas de madera y telas, acordes a la técnica que se propuso. Aquí una persona valoró con el nivel 1 este rubro, es decir el 3.12 %; otra le dio el nivel 2, que de igual



manera representa el 3.12 %; dieciséis estudiantes valoraron con el nivel 3 a este aspecto, nos da el 50 %; mientras que con el nivel 4 fueron catorce practicantes, es decir el 43.75 %.

Otro aspecto evaluado fue el desempeño del instructor en la Etapa Artesanal. Para dar confianza en las respuestas y en la búsqueda de mayor imparcialidad, el instructor se retiró del aula y dejó a una docente las Rúbricas para que las entregara a las estudiantes. Ninguna de las estudiantes lo colocó en el nivel 1; una lo valoró en el nivel 2 que implica un 3.12 % de la totalidad de las practicantes; quince asignaron el nivel 3 al que corresponde el 46.87 %; finalmente dieciséis valoraron esta etapa con el nivel 4, es decir implica un 50 %.

El desempeño del instructor en la Etapa Dramática. Ninguna de las practicantes evaluó con el nivel 1 el desempeño del instructor; tres le dieron el nivel 2 que implica un 9.37 %; dieciocho otorgaron el nivel 3, es decir el 56.25 %; once calificaron con el nivel 4 al que corresponde el 34.37 %.

El desempeño del instructor en la etapa Puesta en Escena. No hubo ninguna persona que evaluara con 1 o 2; ocho lo valoraron en el nivel 3; es decir el 25 % de la totalidad, mientras que veinticuatro lo calificaron con el nivel 4; es decir el 75 %.

Finalmente, valoraron la contribución que el taller tendría para sus futuras prácticas. En este aspecto es donde se consolida todo lo aprendido y de donde se obtiene la respuesta a la pregunta de investigación de manera directa. Aquí se valoró desde la apreciación de las practicantes si las estrategias aprendidas durante el taller contribuirían a minimizar las conductas agresivas de sus estudiantes. Los resultados fueron: ninguna estudiante asignó el nivel 1 o 2; mientras que dieciséis otorgaron el nivel 3 que implica el 50 % y las otras dieciséis al nivel 4; es decir el otro 50 %.

## **Conclusiones**

Se confirma que las estrategias aprendidas durante el taller de títeres desde la perspectiva de las practicantes normalistas y desde la aportación de algunos autores consultados pueden ayudar a minimizar las conductas agresivas de los estudiantes con el fomento de conductas prosociales y aprendizajes significativos. La evidencia es que el 50 % de las estudiantes lo consideran como muy buenas estrategias y el otro 50 % de excelente, después de haber transitado por las tres etapas del taller.



Los resultados obtenidos del taller de títeres son congruentes con las afirmaciones de Oltra (2013):

A partir de los estudios de varios especialistas hemos visto cómo los títeres favorecen el aprendizaje de varios conocimientos y habilidades a partir de la interacción. El aprendizaje lingüístico y la atención a las necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidades también han sido tratadas, sobre todo desde el resultado de las actuaciones de profesionales que, desde varias vertientes, han optado por el teatro de títeres como herramienta en su tarea educadora (p.177).

## Referencias

- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. [Diseño de investigación: Los métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos enfoques]. USA: Sage.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Revista Investigación en Educación Médica* 2(8), pp. 211-216.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mac Graw Hill.
- Oltra, M. A. (mayo-agosto, 2013). Los títeres: Un recurso educativo. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54. Pp. 164-179. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/97065>.
- Osorio, M. T. (2013). *El mundo del teatro guiñol*. México: Trillas.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Revista Formación Universitaria* (4)4. Pp. 19-28. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062011000400004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062011000400004&script=sci_arttext).
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (septiembre, 2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. *Revista INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1). Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TLOXPasLhwYJ:investigiumire.iucesmag.edu.co/ire/index.php/ire/article/download/56/55+&cd=1&hl=es-19&ct=clnk&gl=us>
- Rogozinski, V. (2001). *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Argentina: Novedades Educativas.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar*. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>.

SEP (2012). Atención educativa para la inclusión. Séptimo semestre. Recuperado de [http://enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan\\_estudios\\_2012/Cursos\\_planes\\_2012/PLAN\\_LEP\\_REE\\_2012/7/72P.pdf](http://enesonora.edu.mx/Alumnos/Plan_estudios_2012/Cursos_planes_2012/PLAN_LEP_REE_2012/7/72P.pdf).

Tejerina, I. (1996). Dramatización y teatro infantil. México: Siglo XXI.

Torregosa, J. (2008). Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. México: Editorial Juventud.

Tremblay, R. E., Gervais, J. y Petitclerc, A. (2008). Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia. Recuperado de <http://www.waece.org/agresion.pdf>.

Villena, H. (1996). Títeres en la escuela. Argentina: Ediciones Colihue.

# EVALUACIÓN DE TUTORÍA EN EL INSTITUTO JAIME TORRES BODET: PERSPECTIVA DEL TUTORADO

Carmen Arely Merino Loza  
arelymerinoloza@gmail.com  
Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet"

## RESUMEN

La Escuela Normal "Instituto Jaime Torres Bodet", considerada una Institución de Educación Superior, referente al apoyo a estudiantes, cuenta con un programa de tutoría, a través del cual atiende a ese gran compromiso social de formar a los formadores de ciudadanos del país de manera integral, por lo que se considera necesario realizar un estudio de Evaluación de la tutoría desde la perspectiva del tutorado con la finalidad de conocer la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a cerca del proceso de tutoría que se lleva a cabo en el Instituto y a partir de esta evaluación tomar decisiones pertinentes en torno a la operatividad del programa institucional de tutoría. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, en la que se consideró a 88 alumnas inscritas al programa educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el ciclo escolar 2016-2017, quienes respondieron un cuestionario de 8 preguntas, en las que expresaron su grado de conformidad, dos preguntas abiertas y un espacio de observaciones. Los resultados presentados permiten conocer la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a cerca del proceso de tutoría que se lleva a cabo en el Instituto Jaime Torres Bodet.

## Palabras clave

Evaluación, tutoría, tutorado.

## Planteamiento del problema

En el Instituto Jaime Torres Bodet el proceso de tutoría ha logrado una institucionalización en la operación cotidiana en los diferentes programas educativos que ofrece. En el caso del programa de Licenciatura en Educación Preescolar no se tiene designado en el horario escolar un espacio para esta actividad, los tutores son asignados por la subdirección académica y cada tutor de manera individual encuentra la manera de resolver esta condición para cumplir con su función. En el presente ciclo escolar, la dirección comisionó a una persona responsable de tutoría institucional y estableció en los horarios un espacio para llevar a cabo colegiado de tutores.

Es pertinente el desarrollo de esta investigación, ya que la evaluación es considerada como una herramienta para valorar la capacidad académica de sujetos, programas,

establecimientos y sistemas. Por ello se espera que proporcione los elementos para identificar problemas, proponer cambios, modificar procesos de planeación y gestión, así como una mejora en la impartición de las tutorías, para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes.

Para mejorar la calidad del programa institucional de tutoría se requiere de una evaluación permanente. Se realizó esta investigación, para conocer la calidad de las actividades de los tutores y favorecer en la toma de decisiones, por lo que es necesario conocer ¿cuál es la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a cerca del proceso de tutoría que se lleva a cabo en el Instituto Jaime Torres Bodet?

El objetivo de la investigación es conocer la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a cerca del proceso de tutoría que se lleva a cabo en el Instituto para tomar decisiones pertinentes en torno a la operatividad del programa institucional de tutoría.

## Marco teórico

La tutoría para estudiantes de nivel educativo superior, pretende significar un acompañamiento personalizado, es decir, esta acción refiere la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante, con el propósito de que éste alcance su pleno desarrollo, en cuanto a su crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y de libertad (Romo, 2011).

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES (2001) se entiende la tutoría como un proceso de acompañamiento personal y académico, que se lleva a cabo de manera permanente con el estudiante, centrado en el logro de una formación integral que se oriente a identificar de manera conjunta con el alumno los factores y situaciones que dificultan o enriquecen el aprendizaje, ejecutando estrategias de apoyo para evitar el rezago y la deserción, para elevar la eficiencia terminal y de esta manera contribuir al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Para Lázaro (2005), la acción de tutoría, pretende promover en los alumnos un grado creciente de autonomía en aspecto cognoscitivo, moral y afectivo. Estimular el sentido de libertad y responsabilidad en relación con el entorno social. Fomentar el respeto a las normas de convivencia democráticas, promover el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural propio.

La tutoría no debe considerarse como una actividad adicional a las tareas docentes y de gestión educativa. La tutoría es una estrategia de trabajo institucional, mediante la cual, se brinda un acompañamiento personalizado a los alumnos para orientarlos en la toma de decisiones y apoyarlos en las dificultades que se puedan presentar a lo largo de su trayectoria escolar.

Esta actividad también se define como una tarea que se realiza en las instituciones educativas para ofrecer una educación compensatoria o remediadora a los alumnos que afrontan dificultades académicas (ANUIES, 2001).

En la educación superior, la tutoría, se presenta ante la necesidad de desarrollar en los alumnos sus capacidades a partir de la toma de decisiones académicas y profesionales, potenciando siempre el crecimiento personal. Constituye un proceso de ayuda especializada hacia la consecución de la propia promoción del alumno y su madurez social (ANUIES, 2005).

Según Fresán (2014), la implantación de los Programas Institucionales de tutoría permite la recuperación del rol de los alumnos como actores centrales del proceso formativo, además tiene un impacto en su adaptación al ambiente escolar y permite el fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Por otro lado, es importante señalar el papel de la evaluación en la valoración de programas, vista además desde la perspectiva de la investigación.

La evaluación como proceso de investigación considera la valoración de programas, que se caracteriza por ser una forma de investigación orientada a la toma de decisiones, debido a esto generalmente se le considera como una forma de evaluación aplicada, y se realiza con la finalidad de decidir sobre el valor del programa, actividad o producto y las acciones que deben tomarse para mejorar su eficiencia, eficacia, pertinencia o satisfacción.

De Miguel (1995, citado por Periañez, 1999), comenta que, en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso de recogida y análisis de información pertinente, en relación con un objeto, programa o unidad educativa, a fin de emitir un juicio de valor a partir del cual se pueden tomar decisiones en relación con el objeto evaluado.

Para Carballo (1996), a la evaluación se le asignan dos funciones básicas: el perfeccionamiento y mejora del propio objeto o realidad evaluados, en este caso las intervenciones tutoriales (evaluación formativa); y la verificación y constatación del mérito

o calidad del objeto o realidad evaluados, en este caso, el control de la calidad de las acciones tutoriales (evaluación sumativa); ésta última es la considerada para este estudio.

## Metodología

La investigación es una aproximación cualitativa descriptiva, ya que permite determinar diferencias entre las opiniones de los estudiantes, sobre algunos indicadores de la acción tutorial. El universo lo conforman alumnos del Instituto Jaime Torres Bodet; de los cuales, se tomó como muestra (por muestreo no aleatorio) a 88 alumnas inscritas en el programa educativo de Licenciatura en Educación Preescolar durante el semestre non del ciclo escolar 2016-2017.

Con la finalidad de evaluar el proceso de tutoría desde la perspectiva de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, se sistematizaron datos obtenidos de un cuestionario aplicado a estudiantes tutorados, el instrumento considera un conjunto de preguntas escritas y cada alumna lo contestó de la misma manera. Este instrumento considera 2 categorías, *capacidad del tutor para la acción tutorial* y *la utilidad de la tutoría para el tutorado*, en 8 preguntas, en las que la alumna expresa su grado de conformidad, dos preguntas abiertas y al final un espacio de observaciones y cada reactivo con 4 indicadores. Siendo las categorías y sus variables las siguientes:

Categorías	Variables
<b>Capacidad del tutor para la acción tutorial</b>	Preparación de actividades tutoriales
	Focalización de tutoría académica y socio-afectiva
	Centralización hacia la formación integral docente
	Conocimiento de la características de los tutorados
	Acciones para resolver dificultades de los tutorados
<b>Utilidad de la tutoría para el tutorado</b>	Consideración de la importancia del programa de tutoría
	Participación en el programa de tutoría
	Interés en las actividades de tutoría
	Utilidad de la acción tutorial

Cada reactivo tiene 4 opciones de respuesta: “Mucho, regular, poco y nada”. Las respuestas obtenidas se capturaron en una hoja Excel y de ahí se generaron tablas y gráficas útiles para la interpretación de resultados.

## Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento:

Evaluación de la tutoría					
Categoría	Variable	Indicador			
		Mucho	Regular	Poco	Nada
<b>Capacidad del tutor para la acción tutorial</b>	Preparación de actividades tutoriales	31	22	19	11
	Focalización de tutoría académica y socio-afectiva	18	26	22	15
	Centralización hacia la formación integral docente	26	29	21	10
	Conocimiento de las características de los tutorados y acciones para resolver sus dificultades.	29	24	20	11
<b>Utilidad de la tutoría para el tutorado</b>	Consideración de la importancia del programa de tutoría	52	21	13	0
	Participación en el programa de tutoría	15	25	7	29
	Interés en las actividades de tutoría	27	33	14	8
	Utilidad de la acción tutorial	17	25	20	20

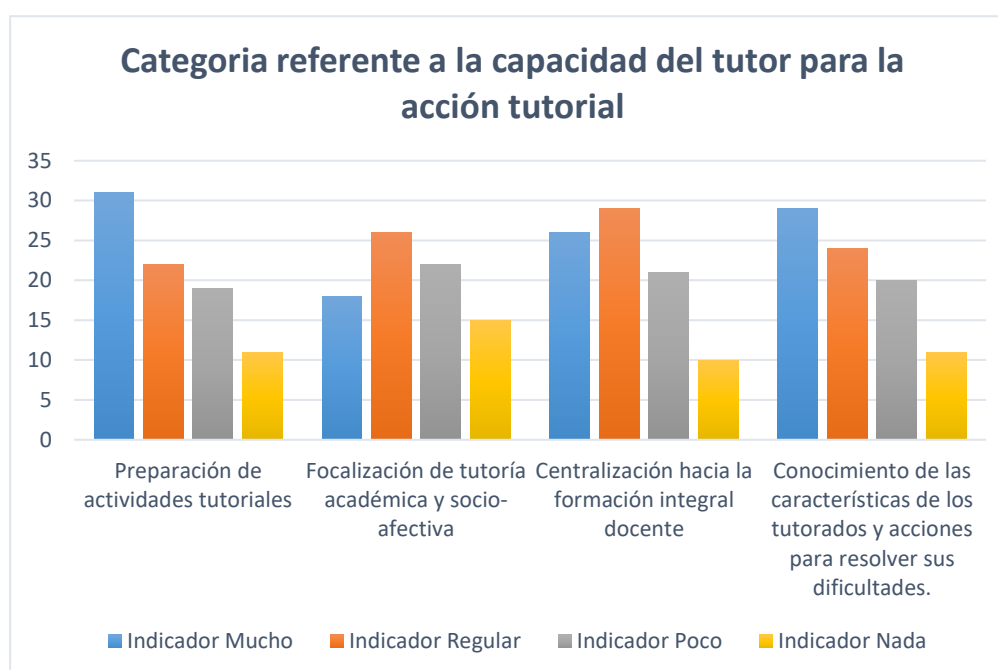
Elaboración propia.



Existieron reactivos que no fueron contestados por las alumnas, quienes realizaron el comentario de que como no existe el espacio de tutoría en su horario, para ellas era difícil responder esas preguntas ya que no era valorable para ellas. El análisis de resultados se lleva a cabo por categorías, detectándose lo siguiente:

- **En cuanto a la capacidad de tutor para la acción tutorial** (Gráfica 1):
  1. Las alumnas consideran que existe preparación de actividades tutoriales, ya que 53 alumnas ubicaron sus respuestas en mucho y regular; sin embargo 30 tutoradas ubicaron sus respuestas en poco o nada, por lo que es necesario determinar si se están refiriendo al mismo tutor o si esa respuesta se debe a que se trata de otro tutor, de ser la segunda opción, es necesario determinar que tutores son los que están preparando sus actividades y quienes no, para capacitarlos o para seleccionar y asignar tutores que si llevan a cabo la preparación de sus actividades.
  2. En cuanto a la focalización de la tutoría académica y socio-afectiva 44 tutoradas respondieron mucho y regular y 37 ubicaron sus respuestas en poco o nada, lo cual da una perspectiva de que aproximadamente el 50% considera que la tutoría está focalizada en aspectos académicos y socio-afectivos, sin embargo sería interesante conocer en que consideran que se focaliza la tutoría el resto de las tutoradas o si sólo se focaliza uno de los dos aspectos.
  3. Referente a la centralización hacia la formación integral docente 55 tutoradas consideran que la tutoría refuerza su formación ya que ubican sus respuestas en mucho y regular y 31 alumnas ubican sus respuestas en poco o nada.
  4. 53 alumnas consideran que el tutor tiene conocimiento sobre sus características y realiza acciones para resolver sus dificultades ya que ubicaron sus respuestas en mucho y regular; sin embargo 31 tutoradas ubicaron sus respuestas en poco o nada, lo que conlleva a la necesidad de definir si no todos los tutores realizan esta acción o los tutores sólo están realizando esta acción con algunas alumnas y no con todas.

Gráfica 1.



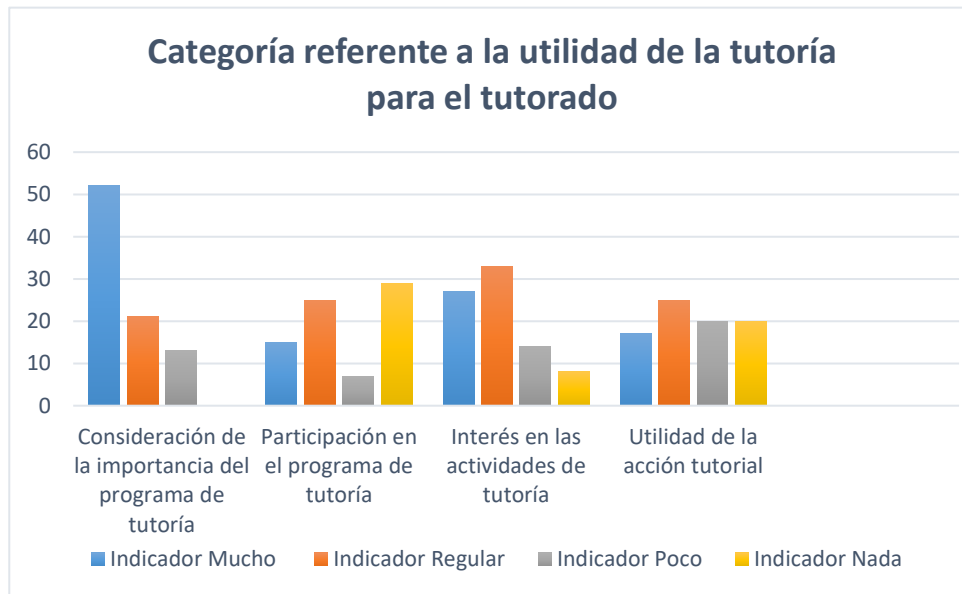
Elaboración propia. Categoría referente a la capacidad del tutor para la acción tutorial.

- **Referente a la utilidad de la tutoría para el tutorado (Gráfica 2):**

1. En el estudio, 73 tutoradas consideran que el programa de tutoría es importante ya que ubican sus respuestas en mucho o regular y 13 lo consideran poco importante.
2. Entre los resultados se detectó que 40 tutoradas consideran que tienen participación en el programa de tutoría; sin embargo 36 tutoradas ubican sus respuestas en poco o nada, por lo que será necesario determinar, si no participan, por qué no les interesa, incluso, se deba a alguna exclusión por parte de los tutores. Esto considerando que existieron comentarios sobre la preferencia de algunos tutores hacia algunas alumnas, favoreciendo las acciones de tutoría únicamente con esas tutoradas.
3. En cuanto al interés en las actividades de tutoría 60 tutoradas consideran tienen interés y disposición en las actividades de tutoría; sin embargo 22 alumnas ubicaron sus respuestas en poco o nada.
4. Referente a la utilidad de la acción tutorial 42 tutoradas consideran poner en práctica lo trabajado en tutoría; sin embargo 40 alumnas consideran no útil lo trabajado en tutoría ya que ubican sus respuestas en poco o nada. Es necesario identificar porqué

el mayor número de alumnas que lo considera inútil, que son 15, pertenecen a semestres superiores y las alumnas de semestres inferiores si consideran que sea útil.

**Gráfica 2.**



Elaboración propia. Categoría referente a la utilidad de la tutoría para el tutorado.

Estos resultados aportan una percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a cerca del proceso de tutoría que se lleva a cabo en el Instituto Jaime Torres Bodet. Permite conocer el punto de vista de las alumnas en cuanto a la capacidad del tutor para la acción tutorial y a la utilidad de la tutoría que se lleva a cabo en el Instituto.

Los resultados encontrados evidencian áreas de oportunidad que se deben fortalecer para brindar una mejor atención a los estudiantes. Dichas áreas son: focalización de tutoría académica y socio-afectiva, participación de las alumnas en el programa de tutoría y la utilidad de la acción tutorial para las alumnas, debido a que en éstas la diferencia en la perspectiva es de un 50% y es necesario indagar más sobre estos aspectos para tomar decisiones que favorezcan el proceso de tutoría.

Los alumnos si reportan diferencias en el análisis de las dos variables en esta evaluación de la tutoría, de llamar la atención lo relativo a la utilidad de la acción tutorial ya que el 50% de las alumnas lo consideran inútil.

González, R., Jiménez, D., Porter, L. et al. (2015), en su estudio “El significado de la práctica docente de tutoría en la práctica docente de asignatura y en la formación de

estudiantes”, en el que define 23 categorías, correspondientes a 3 dimensiones; en la dimensión las prácticas de la tutoría, comprende la evaluación de la tutoría y en esta señala que algunos tutores (la minaría), se refieren a la evaluación de un proceso y se enfocan al trabajo desarrollado, al avance de las acciones o a la trayectoria del estudiante.

Además, también considera como elemento relevante, la manera de evaluar, considerando la opinión del tutorado respecto a lo que él considera sus avances y logros, y las apreciaciones de los alumnos hacia el tutor o la acción de tutoría, autoevaluación, el uso de instrumentos y la respuesta de los alumnos ante las acciones de tutoría.

En este estudio, la manera de evaluar es mediante la percepción del alumno, considerando las categorías de utilidad de la tutoría para el tutorado y la capacidad del tutor para la acción tutorial. En este aspecto, Orduño, E. y Velazco, F. (s/f) en su investigación Evaluación de la efectividad del programa tutorías en una institución de educación superior en México cuyo objetivo fue evaluar la efectividad del programa de tutorías de una universidad a través del análisis de indicadores académicos, administrativos y de servicios que permitan desarrollo de la tutoría. Aplicaron cuestionarios estructurados con escala de evaluación tipo Likert y los resultados obtenidos fueron de 81.12% a favor en relación al objetivo planteado destacando principalmente las respuestas favorables en cuanto a orientación y asesoría brindada y recibida.

Los indicadores considerados por los autores abarcan varios ámbitos de la tutoría, de los cuales en la presente investigación se consideró el ámbito académico y de servicios, considerando las categorías mencionadas con anterioridad.

## Conclusiones

La contribución de esta investigación se ubica en evaluar la tutoría, considerando algunas categorías, desde el punto de vista de los estudiantes quienes son los actores principales de esta actividad y propiciar a partir de los resultados, mejora en el proceso de la actividad tutorial.

- **Categoría referente a la capacidad del tutor para la acción tutorial**, considerando los resultados obtenidos en las variables, se considera:
  1. Para la variable *Preparación de actividades tutoriales*, identificar por qué en un mismo grupo hay alumnas que mencionan que no realiza esta acción, determinar qué tutores son los que están preparando sus actividades y quienes no, para capacitarlos, otorgar

apoyos necesarios, para seleccionar y asignar tutores que si llevan a cabo dicha acción.

2. Referente a la *focalización de tutoría académica y socio-afectiva* será necesario conocer en qué consideran que se focaliza la tutoría, las alumnas que mencionaron que no se focaliza en estas áreas con el fin de proporcionar las orientaciones necesarias a los docentes tutores y de esta manera favorecer las acciones de tutoría académica y socio-afectiva.
3. Lo anterior manifiesta la necesidad de que el docente tutor tenga claridad en los tipos de tutoría considerados en el programa Institucional de tutoría: *tutoría académica, tutoría socio-afectiva y tutoría especializada*, para favorecer su abordaje en la acción tutorial.
4. En cuanto al *conocimiento de las características de los tutorados y acciones para resolver sus dificultades*, considerando los resultados, es necesario definir si no todos los tutores realizan estas acciones o los tutores sólo están realizando esta acción con algunas alumnas y no con todas, para tomar acciones que permitan erradicar la exclusión, si es que existe, de alumnas por parte de los tutores y considerar la capacitación de tutores en el diagnóstico y orientaciones para el apoyo a estudiantes.

Es de reconocer que algunas de las diferencias en la percepción de las alumnas pueden explicarse por la diferente formación de los tutores, a que los estudiantes corresponden a niveles de formación distintos y también el número de tutorados asignados a cada tutor, variables que no fueron tomadas en cuenta y que pueden convertirse en objeto de valoración en el futuro.

- **Categoría utilidad de la tutoría para el tutorado** se manifiesta una situación similar:
  1. En la variable *participación en el programa de tutoría* en el que se manifiesta que no todas las alumnas consideran participar en el diagnóstico, por lo que se debe vigilar la participación de todas las alumnas en el programa de tutoría para favorecer su formación.
  2. Referente a la *utilidad de la acción tutorial*, se percibe que las alumnas que lo considera inútil, pertenecen a semestres superiores y las alumnas de semestres inferiores si consideran que sea útil, por lo que es necesario clarificar las características de la tutoría para cada semestre, mismas que están estipuladas en el plan institucional de acción tutorial del Instituto Jaime Torres Bodet.

Por otro lado, considerando que las alumnas mencionan como debilidad la falta en el horario de una sesión asignada para tutoría, es necesario llevar a cabo las gestiones necesarias en la subdirección académica, para que por lo menos se tenga establecida una sesión de tutoría al mes, que permita dar seguimiento a las problemáticas y necesidades detectadas. Entre las recomendaciones derivadas de esta investigación, son:

- Es muy importante el diagnóstico que se realiza a los estudiantes con la finalidad de diseñar las actividades académicas particulares, para atender de manera personalizada o grupal a los estudiantes, permitiendo al tutor establecer acciones sistematizadas y planificadas.
- Acostumbrados a un ambiente de tutoría tradicional, se puede mejorar al hacer uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a través un sistema que puede dar un alcance mayor a la tutoría académica, pues a través de esta posibilidad se puede estar cerca y dar acompañamiento sin importar las distancias o el tiempo asignado en el horario de los alumnos.
- Aprovechar los recursos tanto humanos como tecnológicos en beneficio de de los estudiantes.
- Considerar a la Tutoría como un esfuerzo por proponer opciones que permitan la formación de estudiantes capaces de afrontar los difíciles retos, en donde la posesión de habilidades y saberes socialmente significativos son el criterio que marca el acceso a mejores niveles de vida para nuestros alumnos.

## Referencias

- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Carballo, S. R. "Evaluación de Programas de Intervención Tutorial" en Revista Complutense de Educación, vol. 7, no. 1. España: Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid. pp. 97-118.
- Fresán, O. M. (2014) "La tutoría: un rasgo de la profesión académica en el siglo XXI" en Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos. México: ANUIES. pp. 53-68.
- González, C.R., Jiménez Flores D., Porter Galetar, L. et al., (2015). "El significado de la práctica docente de tutoría en la práctica docente de asignatura y en la formación de los estudiantes" en Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes. México: ANUIES. pp. 99-188.
- Lárazo, M. Á. (2005). *Características y propuestas de la función tutorial en la universidad*. Revista Complutense de Educación. España: Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- Orduño, S.Y. y Velazco, B F. (s/f). Evaluación de la efectividad del programa tutorías en una institución de educación superior en México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/0705-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0705-F.pdf).
- Periañez, C.R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Sevilla, España: Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Romo, L. A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>.

# LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO DOCENTE Y ESTUDIANTE

Isabel Monroy Plata  
isamonroy18@hotmail.com  
Alicia Dávila Gutiérrez  
alice1380@yahoo.com.mx  
Xóchitl López Cano  
xolaca32@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtlahuaca

## RESUMEN

Es importante transformar las prácticas docentes a través de transformar al propio sujeto docente, por ello consideramos coadyuvar en este proceso educativo a través del tema *La práctica reflexiva en la transformación del sujeto docente y estudiante*; comprender que debemos cambiar las prácticas de construcción de conocimientos para dejar de ser transmisores, “traficantes” o meros “reproductores” de información, y esto no es un problema de diseño, es más que esto. Cuando los sujetos acorpen esta necesidad de transformación podremos, Entonces sí, reformular un diseño curricular con sentido histórico social y cultural. El fin principal de esta investigación es coadyuvar al sujeto docente a reflexionar su propia práctica, logrando que la reflexión de la misma tenga sentido y significado, comprendiendo lo que acontece en sus aulas, permitiendo así su transformación como sujeto y transformar su práctica docente, considerando que éstos procedimientos pueden ir uno con el otro, es decir si se da una transformación de su práctica docente esto le va permitir transformarse como sujeto o a la inversa.

## Palabras clave

Práctica docente, práctica reflexiva, sujeto, transformación.

## Planteamiento del problema

En esta búsqueda consciente de explicaciones a lo inexplicado, de hacer comprensible lo no comprendido y de incorporar a la situación del sujeto, áreas y parcelas desconocidas de la realidad, nos dimos di a la tarea de investigar el referente teórico de la práctica docente y realmente hay una gama de autores que la han abordado bajo diferentes perspectivas como es el caso de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), quienes establecen términos de la práctica docente y práctica educativa como sinónimos, aunque no se desconoce que hay algunos autores que señalan diferencias que radican esencialmente en el grado de intencionalidad entre una y otra, así como las dimensiones de la práctica docente. Es importante considerar a Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (1992), abordando



la forma de comprender y transformar la enseñanza con un enfoque de investigación-acción y la formación del profesor/a para la comprensión, como no mencionar el enfoque reflexivo sobre la práctica y la reflexión de la práctica, una manera de transformar la práctica docente.

En el proceso de la investigación se están encontrando elementos críticos para dar una argumentación a las siguientes preguntas de investigación, considerando el campo problemático.

- ¿Cómo generar una cultura de la reflexión de la práctica Docente?
- ¿Por qué no hay reflexión de la práctica docente?
- ¿Qué y cómo reflexionan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español?

Como pone de relieve Schön (1983, p. 40), en el mundo real de la práctica, los problemas no se prestan por sí mismos a los prácticos como dados. Tienen que ser contruidos a partir de los materiales o situaciones problemáticas que son extrañas, conflictivas e inciertas. Es importante considerar que el docente en esas incertidumbres pedagógicas e inciertas debe dudar de su hacer docente, permitiéndose ser un buscador y constructor de sus propios conocimientos, sin embargo, el carecer de una reflexión de su práctica docente, tiende a ocasionar que el sujeto docente no logre transformarse. ¿Cómo lograr que el Sujeto Docente reflexione su práctica y esto le permita transformarse? El problema identificado es: *El sujeto docente carece de un proceso de reflexión de su práctica*, esto reduce la posibilidad de ampliar los diferentes ángulos de mirada de los contextos, las orientaciones, enfoques, a los sujetos a los que se les guía a la construcción de sus propios conocimientos, pero sobre todo ir transformando el caminar con la experiencia.

Comenzar a describir el problema es una situación interesante, al inicio del trabajo del proyecto de investigación surge una serie de preguntas que nos han permitido problematizar a raíz de una pregunta eje y de ella se desprende una serie de preguntas más que han sido un apoyo y orientación para poder llegar realmente al problema, sin embargo, como se trata de analizar y reflexionar la práctica docente, constantemente la "realidad" nos obliga a confrontar nuestras certezas y nuestras preguntas. Plantear la siguiente reflexión: ¿Cómo pensamos la práctica docente? y ¿Qué sujetos intervienen en

la práctica docente? entendido este como el proceso de generar un pensamiento autónomo, reflexivo analítico y crítico.

En la pregunta anterior están ya los elementos primordiales de estas reflexiones que son la *práctica* y el *sujeto*, y posterior a estos elementos expreso la pregunta fundamental, en la posibilidad existente de que el sujeto aún no ha perdido su capacidad de innovar, entonces ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de articulación del *sujeto y su práctica*?, pero sobre todo en ¿Cómo el sujeto logra articular estas categorías en la perspectiva de poder transformarse a través de la práctica reflexiva? y que esto le posibilite transformarse y trascender en el ámbito educativo.

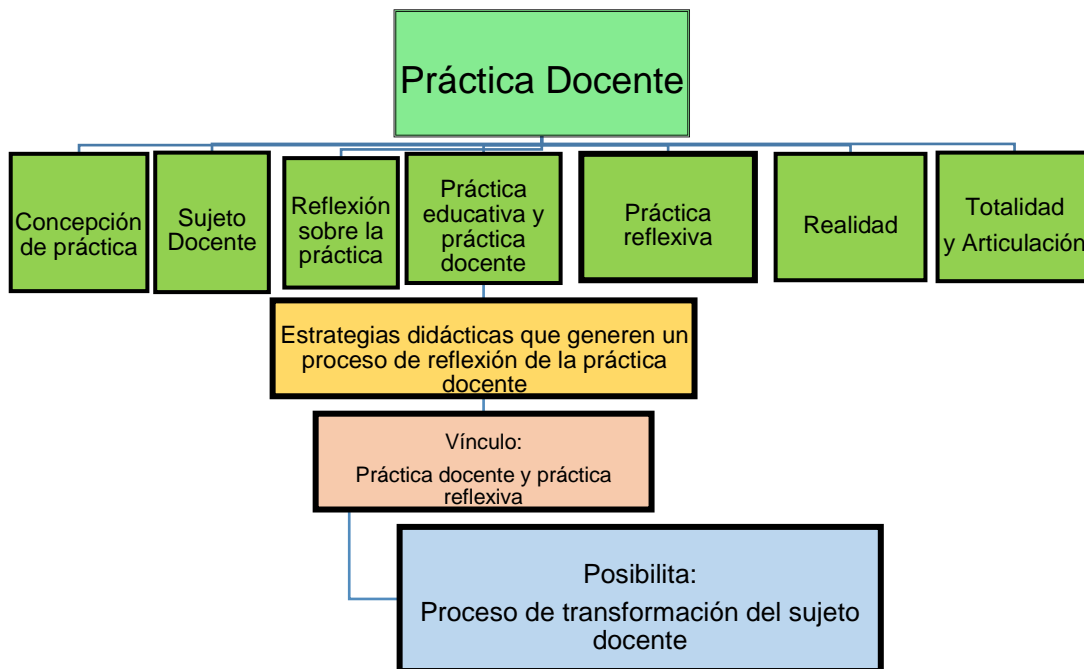
El sujeto es el protagonista de la situación de habla, de la comunicación y propietario de un discurso, que si bien puede ser impreciso y superficial, es por otra parte una herramienta de apropiación y referentes enunciados por los otros interlocutores y que por ello rebasan la mera experiencia personal.

Ahora bien, la discriminación que parece estar en la base del acto de conocer, sugiere pensar que el sujeto se confronta con su situación a través de la institución y la especulación, así también sospecha del valor de sus prejuicios, contrasta sus creencias e ilusiones con la cruda realidad, imagina situaciones ideales, se realiza en la búsqueda constante de certidumbres. Es por eso que el problema de investigación radica en: ¿El sujeto docente no realiza un proceso de reflexión de su práctica? Ahora bien: ¿De qué manera se puede hacer una reflexión de la práctica docente y que esto coadyuve al sujeto a transformarse y transformar su práctica? Recuperar a la práctica docente como un objeto de reflexión, estudio y escenario para la formación permanente implica mirar los contextos, las orientaciones, enfoques, a los sujetos a los que se enseña, etc. *y sobre todo mirarse a sí mismo.*

La actuación del docente es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento de las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. El profesor y los alumnos se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. Por ello, tanto Stenhouse (1998) como Elliott (1999) no se detienen en la radiografía de un modelo de objetivos que define la situación terminal de los procesos de enseñanza aprendizaje para cada grupo de edad o cada grupo de aula

## Marco teórico

A partir de ésta problematización surge la siguiente estructura conceptual para apoyar el proceso de investigación y por supuesto apoyarlo con un fundamento teórico al objeto de investigación:



Contar con los siguientes referentes teóricos nos permitió tener una visión más amplia de lo que se investigó:

<b>Referentes teóricos</b>	• El profesor/a como práctico reflexivo. (Schön, 1983).
	• Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, enseñanza reflexiva (Marcelo, 2001)
	• investigación educativa, una estrategia constructivista, (Hidalgo, 1997).
	• Transformación de la práctica docente (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999)
	• Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Perrenoud, 2004).
	• La práctica educativa, cómo enseñar (Zabala 2002).
	• Innovación educativa y formación del profesorado (Tójar, 1997).
	• La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos

	comprometidos en nuestra actividad pedagógica. (Schwab, 1969)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y transformar la enseñanza (J. Gimeno Sacristán, A.I Pérez Gómez, 1992)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender mediante la acción, un profesor/a reflexivo. (Dewey, 1989).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de la enseñanza (Schwab, 1969).</li> </ul>

Es importante considerar las dimensiones de la práctica porque me van a permitir tener una visión más amplia de lo que se quiere investigar, así como el concepto de práctica docente: Praxis en la que el sujeto toma conciencia y se posiciona en la realidad en que vive; es actividad de la conciencia que se opone a la pasividad, es social e histórica, se objetiva en un tiempo y en un espacio determinado donde circulan significados, percepciones, tradiciones, creencias y valoraciones que corren en distintas direcciones pero que se entretajan en situaciones concretas es cambio, es transformación.

Las dimensiones de la práctica docente, de las cuales se estarán trabajando: lo *interpersonal* como parte de la historia del sujeto docente y la parte *social* como punto clave de ser un sujeto en un contexto social, esto coadyuvará a la transformación del sujeto docente, como parte esencial de la práctica docente. El concepto de la *práctica docente*, también es un elemento fundamental para el proceso de ésta investigación, finalizamos este apartado con la propuesta de trabajo: *Proporcionar estrategias didácticas que posibiliten lograr que el sujeto docente reflexione su práctica y esto le permita transformarse y trascender en el ámbito educativo superior.*

## Metodología

En el proceso de la investigación, partimos de una metodología cualitativa la cual dispone de un método, de instrumentos y técnicas, cada uno de los cuales son más sensibles y adecuados que otro para la investigación de una determinada realidad. Dentro de esta metodología hemos optado por *el método de investigación-acción* pues tal como apunta Miguélez (2004), es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un *problema* específico de un grupo y desea también *resolverlo*. Por su parte, Rodríguez, la describe como “modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla” (199, p.60).

En este caso, los sujetos investigados participan como co-investigadores, lo que implica una participación activa, en la que no sólo se aprende de los demás, sino que también los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación (Blández, 1996).

El *enfoque* con que vemos una realidad depende de nuestro *punto de vista*, y éste depende de nuestro *punto de ubicación* para explicar, justificar y demostrar la *validez* de nuestro enfoque, tenemos que explicar, justificar y demostrar la validez de nuestra ubicación, es decir, cómo y por qué llegamos ahí y, sobre todo, por qué seguimos ahí.

Por ello nos interesa contemplar y analizar en esta investigación los diferentes puntos de vista y puntos de ubicación de que partimos, en la práctica docente que se está realizando, cada uno de los participantes y con ellos presentes, tratar de explicarnos la validez de nuestra ubicación y en su caso, la conveniencia de provocar cambios que hagan posible la variación de la misma.

Tal como Elliot (1999) indica, existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica educativa, distingue tres formas de reflexión: la de liberadora, la evaluadora y la Investigación-Acción que constituyen tres diferentes modos de reflexión práctica “reflexión relacionada con la elección”, “reflexión relacionada con la respuesta” y “reflexión relacionada con el diagnóstico” respectivamente. Los dos primeros son prescriptivos para la acción mientras que el juicio de la Investigación-Acción es diagnóstico, realiza un análisis de la práctica y sus tendencias sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor qué es lo que está pasando. Y esta es la pretensión de la investigación, diagnosticar, analizar la práctica docente y sistematizar los datos recogidos, para de esta manera, indagar y percibir lo que sucede.

Respecto a la metodología a través de la cual se realizó la investigación, se explicará siguiendo a Elliott (1999), éste distingue claramente dos tipos de investigación, “la investigación educativa” y “la investigación sobre la educación”. La investigación acción, persigue como fin último el mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas, estudiando las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella a través de un proceso de autocrítica y reflexión, pausada, serena y prolongada sobre su propio desempeño docente, sobre el ejercicio y desarrollo de su actuación.

Esta orientación de investigación responde a una necesidad muy sentida y vivida en el mundo de la educación contemporánea en general, y en particular a la práctica docente, lo importante que resulta que el sujeto docente reflexione su práctica y que esto le posibilite la manera de reconocerse como sujeto y pueda transformarse y trascender en el ámbito educativo superior.

Es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente. Trata de ser lo más rigurosa, sistemática y autocrítica posible, y se contenta con hallar “verdades locales y temporales” que sean confiables y útiles para mejorar nuestra vida cotidiana. Consiste en determinar cómo aprenden los sujetos lo que deben aprender o en general como un profesional construye una visión particular del mundo que lo convierte en un profesional competente y honesto.

### Desarrollo y discusión

No es tarea fácil integrar teoría y práctica dentro de un mismo proceso, no como dos momentos separados, y mucho menos, como el segundo exclusivamente subordinado al primero, sino en una situación de diálogo e intercambio, capaz de fructificar en una nueva cultura educativa que convierta en interesante y formativo el paso obligado por las aulas de los alumnos. Implica necesariamente que tanto estudiantes como docentes sean considerados como participantes activos en el proceso de investigación, en la construcción de los significados de lo que acontece en el interior de las aulas y en la generación de nuevas prácticas más reflexivas (Jackson, 1968).

El problema de investigación no encuentra su campo de posibilidades en el dominio de la teoría únicamente o en el uso del lenguaje teórico, sino en la práctica crítica del sujeto en situación, a través de la cual se reflexiona sobre la práctica y el conocimiento cotidiano, con toda su carga de creencias, prejuicios, andajes costumbristas y limitantes referenciales.

En el proceso de la investigación se emplearon diversas técnicas e instrumentos como la entrevista formal e informal, la observación participante y no participante y cuestionarios. Permitiendo con ello un mejor acercamiento a la realidad, ayudando a tener una visión global y particular del objeto de estudio.

Las entrevistas, la observación y cuestionarios realizados a una Institución de Educación Superior, aportó elementos importantes a la investigación, a continuación, se muestra la interpretación de toda la información recabada.

Categoría	Interpretación
<b>Práctica docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es el trabajo que realiza todo docente con intención de alcanzar propósitos formativos y de aprendizaje bien definidos, en un grupo de alumnos, que se guía bajo estrategias definidas y diseñadas para responder a las necesidades, condiciones e intereses del grupo con el cual se trabaja.</li> <li>▪ “Actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” Zabala (2002) a partir de esta idea se diría que es la actividad que ejerce un docente desde el aula, en diversos momentos (planeación, intervención y evaluación) que aseguran el proceso de aprendizaje en los alumnos; donde intervienen momentos de reflexión sobre su quehacer formativo.</li> <li>▪ Una oportunidad para: Investigar; compartir; cuestionar; comprobar y conocer nuevos temas, o bien, los anteriores temas, analizarlos desde las necesidades actuales.</li> </ul>
<b>Práctica reflexiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considero que hoy en día no puede concebirse la práctica sin la reflexión, pues es desde el para qué, el qué, y hacia dónde todo docente debe establecer sus estrategias de intervención de las situaciones educativas; aún antes de actuar se debe saber cómo y sobre qué bases se va a hacerlo, y después de haberlo hecho siempre tendrá sentido preguntar el por qué se hizo o actuó de una forma determinada, sólo de esta manera se hace consiente el actuar y es posible mejorarlo que se hace de manera permanente, hasta asumirse más que como un rigor, como una actitud.</li> <li>▪ De una notable relevancia porque es hablar de mi misma en la parte profesional y del proyecto de vida que decidí ejercer en el ámbito educativo; pero sobre todo el reconocer la posibilidad de reconocer el cómo realizo mi tarea docente a partir de una actitud abierta, con responsabilidad ante mi ejercicio profesional, la honestidad para enfrentar las problemáticas y necesidades propias como docente, así lo comenta Dewey (1989) y Schön (1983) tal vez requiera de una actitud proactiva para lograr esta práctica reflexiva.</li> <li>▪ Tiene un significado de transformación, quien no reflexiona lo que hace no puede alcanzar el cambio. La reconstrucción y mejora de la práctica docente solo puede darse a través de la reflexión.</li> </ul>

<p><b>Transformación del sujeto docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A través del cuestionamiento como herramienta principal, planteándose preguntas y problematizando permanentemente lo que se hace, cómo se está haciendo, hacia dónde nos está llevando ese actuar, lo que se está logrando y lo que se va dejando de lado.</li> <li>▪ Reconocimiento de problemáticas, toma de decisiones, aplicación de estrategias de intervención, actitud proactiva, el ciclo de la reflexión antes, durante y después de la intervención, una autoevaluación constante y sistemática entre otras.</li> <li>▪ Yo creo que más bien la práctica reflexiva coadyuva en la transformación de las acciones del sujeto docente y lo hace en la medida que logra una conciencia crítica y de cambio. Cuando se reconoce a sí mismo como un ser con la capacidad de romper esquemas capaz de cambiar patrones altamente humano.</li> </ul>
<p><b>Trascender de una práctica tradicional a una práctica reflexiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sin duda atreviéndose a cuestionarse a sí mismo, abriendo la mente a la posibilidad permanente de poder mejorar lo que se hace, concibiendo que lo que se hace no acaba, sino que empieza a cada momento y sobretodo siendo capaz de reconocer las debilidades propias con toda honestidad, pues sólo en esa medida nos será posible mejorar lo que hacemos.</li> <li>▪ De un proceso de transición de motivación, demostración sobre la tarea docente, a través de la lectura, análisis, crítica, percepción de situaciones reales docentes, metodologías cualitativas aplicadas a la docencia. Ejercicio de valores de honestidad, responsabilidad y consciencia.</li> <li>▪ La clave está en la conciencia histórica, es decir el contraste constante entre el pasado y el futuro, mediado por un presente activo. De inicio a través de la voluntad por encontrar nuevos caminos y posibilidades de construcción de aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>La reflexión de la práctica es un punto clave para la transformación del sujeto docente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diría que sin reflexión no es posible llegar a tal transformación, pues no puede haberla desde un paradigma o teoría, sino desde el hacer mismo. Por supuesto, solo a través del ejercicio de concientización y de reflexión el docente realizara una historización de su trayecto profesional y darse cuenta de lo que implica su labor docente.</li> <li>▪ La reflexión es esencial para la transformación del sujeto docente, ya que, si no se percibe la posibilidad de cambio, creemos que lo que hacemos está bien y es lo único posible por hacer se limita las posibilidades de crecimiento, se debe desmenuzar a diario la práctica docente para así encontrar las posibilidades de ser mejores en nuestro hacer docente.</li> </ul>



<p><b>Práctica trascendental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me atrevo a decir que no hay práctica que no sea trascendente, trasciende sin duda, aunque sus efectos y afectaciones no son siempre positivos o tendientes al mejoramiento.</li> <li>▪ La mentalidad del docente, la colonialización del pensamiento docente, baja autoestima del docente, desconocimiento, poca sistematicidad de su labor no reúne evidencias de su labor, constantemente hace rutinas, practica constantemente lo que le ha resultado por mucho tiempo, no contextualiza su práctica. Da poco valor a sus tareas en el aula. Entre otras.</li> <li>▪ La trascendencia o no de una práctica sólo puede ser considerada por el profesor mismo, nadie tiene más elementos que él mismo para hacer un balance de sus actos y la congruencia de ellos, los sujetos ajenos solo pueden dar su opinión. En mi caso puedo valorar mi práctica poco trascendental cuando no alcanzo a obtener un aprendizaje positivo o negativo de ella.</li> </ul>
<p><b>El discurso empleado en el aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cualquier discurso puede ser analizado desde esta perspectiva, solo que hay que tener bien definido desde dónde se mira y para qué se mira la práctica.</li> <li>▪ Aun no se tiene este hábito, habilidad intelectual para que quede evidencia a través de un instrumento o ejercicio concreto, es ocasional y en compañía de otros docentes, pero si esta ya la consciencia de realizarlo en un lapso más corto.</li> </ul>

## Resultado y conclusiones

Tal como apunta Blández “la reflexión no es fácil, requiere práctica, entrenamiento, es algo que debemos de aprender, porque nadie nos ha enseñado” (1996, p.61). El autor recomienda preguntarse constantemente el porqué de cada tema de reflexión y en cada respuesta que surja volver a preguntarse el “¿Por qué?”. En este sentido se trata de una reflexión que conlleva profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre cómo perciben las actividades, tareas y contenidos, detenidamente, con atención y cuidado. A continuación, se mencionan algunos resultados y conclusiones obtenidas del proceso de la investigación:

- La reflexión es esencial para la transformación del sujeto docente, ya que, si no se percibe la posibilidad de cambio, creemos que lo que hacemos está bien y es lo único posible por hacer se limita las posibilidades de crecimiento, se debe desmenuzar a diario la práctica docente para así encontrar las posibilidades de ser mejores en nuestro hacer docente.
- Sin reflexión no es posible llegar a tal transformación, pues no puede haberla desde un paradigma o teoría, sino desde el hacer mismo.
- Por supuesto, solo a través del ejercicio de concientización y de reflexión el docente realizara una historización de su trayecto profesional y darse cuenta de lo que implica su labor docente.
- A través del cuestionamiento como herramienta principal, planteándose preguntas y problematizando permanentemente lo que se hace, cómo se está haciendo, hacia dónde nos está llevando ese actuar, lo que se está logrando y lo que se va dejando de lado.
- Reconocimiento de problemáticas, toma de decisiones, aplicación de estrategias de intervención, actitud proactiva, el ciclo de la reflexión antes, durante y después de la intervención, una autoevaluación constante y sistemática entre otras.

Trascender de una práctica tradicional a una práctica reflexiva, no resulta sencillo y responde a principios ontológicos del sujeto docente que se materializan en otros epistemológicos que definen el tipo de conocimiento que se desea generar. Por otro lado, las prácticas reflexivas implican un sobre-esfuerzo considerable al docente y una capacidad de tolerancia a la frustración grande.

La verdadera práctica reflexiva se da cuando el/la docente reflexiona sobre situaciones problemáticas reales como lo denominaba; “reflexión lógica y analítica, aplicada a situaciones problemáticas reales” (Dewey, 1989).

## Referencias

- Blández, J (1996). La Investigación-Acción, un reto para el profesorado, Barcelona, INDE.
- Dewey, J (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Barcelona, Paidós
- Elliott, J (1999). La Investigación-Acción en educación, Madrid, Morata.
- Elliott, J (2005). El cambio educativo desde la Investigación-Acción, Madrid, Morata.
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción, México, Paidós.
- Giroux, H (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós.
- Hidalgo, J.L (1997). Investigación Educativa. Una estrategia constructivista, México, Castellanos Editores.
- Marcelo, C (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Universidad de Sevilla. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 12 Núm. 2.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Graó.
- Philip, W. J (1968). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Madrid, Morata.
- Sacristán, Gimeno y Ángel Pérez (1992). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Schön, D (1983). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Schwab, Joseph, J. (1964), Enfoque teórico-práctico del discurso. Editado por G.W. Para y Lawrence Pugno. Chicago: Rand Mc Nally. 1964.
- Stenhouse, L (1998). Investigación y el desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- Tójar, J. C (1997). Innovación educativa y formación del profesorado: Proyectos sobre la mejora de la práctica docente. Editorial de Innovación. Universidad de Málaga, España.
- Zabala, A (2002). La práctica educativa. Como enseñar. Barcelona. Graó.

# LA FUNCIÓN DEL DOCENTE TUTOR: IMPACTO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL LICENCIADO INTERCULTURAL BILINGÜE

Carmen León Rodríguez  
cleonrgz@gmail.com  
Nancy Ordoñez Robles  
nancy-dany1@hotmail.com  
Escuela Normal Regional de la Montaña.

## RESUMEN

El estudio plantea los principales problemas que dificultan el proceso de acompañamiento de los docentes tutores durante la práctica profesional del alumno de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, desarrollada en contextos rurales bilingües de las áreas lingüísticas Me' phaa, Tu'un savi y Náhuatl de la montaña de Guerrero; al mismo tiempo ofrece una perspectiva de la realidad del ejercicio tutorial en el proceso de profesionalización docente y el impacto de este desde un enfoque etnográfico.

## Palabras clave

Tutoría, docente tutor, práctica profesional, acompañamiento docente, profesionalización.

## Planteamiento del Problema

A través del tiempo las Escuelas Normales públicas han adaptado sus planes de estudio con el objetivo de contribuir al mejoramiento del desempeño de sus egresados, estas reformas elevaron los estudios a nivel licenciatura y han propiciado que la formación profesional de los docentes sufra una transformación y fortalecimiento académico a partir del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, donde se enfatiza la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres.

En este plan surge por primera vez la figura del docente tutor, maestro experimentado de la escuela de educación primaria, que acompaña al alumno normalista durante 22 semanas de trabajo docente, "cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante

aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo o su quehacer docente” (SEP, 2006, p. 68).

Sin embargo, nuevos cambios en el currículo de las escuelas normales propiciados por las reformas en los planes de estudio de educación básica se hicieron inevitables, además, la necesidad de formar docentes eficientes, capaces de adaptarse a nuevos modelos de aprendizaje, centrados principalmente en la educación basada en competencias y el acercamiento a la práctica profesional, condicionaron que para cumplir con este objetivo el plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Primaria y Primaria Intercultural Bilingüe, se estructurará en trayectos formativos y un espacio designado al trabajo de titulación.

Esta malla curricular se ve enmarcada por una serie de elementos teóricos y prácticos que enriquecen y dan seguimiento al fortalecimiento y concreción de las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües, en este proceso formativo la práctica profesional es la parte medular de la docencia, un elemento fundamental en la profesionalización de los estudiantes normalistas que permite se desempeñen en condiciones reales de trabajo, poniendo en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de su profesión. En ese entendido, la práctica profesional se desarrolla durante 24 semanas en contextos bilingües que permitan al estudiante obtener nuevos aprendizajes.

Sin embargo, en las escuelas primarias ubicadas en contextos rurales bilingües de la región montaña de Guerrero en las que se realiza la práctica profesional, no se ha logrado fortalecer las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües del docente en formación, además, el acompañamiento por parte del docente tutor no se realiza de manera adecuada.

Al mismo tiempo, durante la fase de seguimiento y orientación de la práctica profesional por parte del asesor, se detectó que en la planificación que realizan la mayoría de los estudiantes normalistas predomina la exposición del docente, la lectura, sólo integra actividades enfocadas al trabajo del libro de texto, a la resolución de éste, sin atender situaciones de rezago educativo, ni estrategias y técnicas didácticas diversificadas y específicas para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esta situación se observa aun cuando durante su formación y la fase de preparación para la práctica profesional, se les orientó sobre la forma de realizarla integrando los fundamentos necesarios para su labor educativa, sin embargo, al cuestionarlos acerca de

esta situación expresaron que el docente tutor exigía que sólo se centraran en el libro de texto, e incluso, les proporcionaba las páginas de los contenidos que debían abordar.

Por otra parte, durante las observaciones realizadas por el docente asesor a la práctica profesional del estudiante normalista se encontró qué:

Sólo se abordan los temas que incluye el libro de texto, la lectura colectiva es una actividad predominante, respecto a la forma de evaluar los aprendizajes, únicamente toman en cuenta las actividades realizadas en los libros de texto y cuadernos. En relación con el abordaje del proceso educativo en lengua originaria, esta sólo es usada para dar instrucciones, no se utiliza una metodología ni estrategias didácticas para su enseñanza.

Aunado a esto, algunos docentes tutores no permiten que los alumnos se hagan cargo del grupo limitando su actividad a ser un observador más, debido a que no confían en la formación del alumno normalista. En contraparte, algunos otros los dejan a cargo del grupo ausentándose no sólo del aula escolar si no de la institución.

También, durante este proceso a la mayoría de los alumnos que atienden primer grado se les exige dedicar la totalidad del horario escolar a actividades enfocadas al aprendizaje de la lectura, posponiendo el abordaje de las otras asignaturas. Otra de las deficiencias fue la escasa retroalimentación que el docente tutor provee a los estudiantes acerca de su práctica profesional, no le apoya ni le especifica que aspectos debe corregir.

No existe un diálogo y una comunicación asertiva entre el alumno normalista y el docente tutor que genere la confianza y empatía suficiente para desarrollar un trabajo colaborativo que privilegie el logro de las competencias específicas del grado atendido.

Todas esas situaciones contribuyen a magnificar el problema y evidenciar el desfase que existe entre lo que solicita el docente asesor y lo que le exige el docente tutor, haciendo patente que el docente tutor no comprende la función tan importante que tiene que realizar.

Tras conocer esta problemática el objetivo de este estudio se centró en analizar el impacto de la función del docente tutor en la profesionalización del Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

## Marco Teórico

La práctica profesional caracterizada por la complejidad de las interacciones que en el contexto escolar se suscitan, es el proceso de vinculación entre la teoría y las prácticas de enseñanza, un espacio de concreción de los aprendizajes adquiridos en los distintos

trayectos formativos, “sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos reales de desempeño, a partir de ellos integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea (SEP, 2012, p. 8).

Así, ofrece un espacio al alumno normalista para interpretar y usar de manera crítica la teoría, transformándola para intervenir conscientemente en el contexto escolar, resignificando la realidad que se vive en las escuelas primarias. Entonces, de la relación teoría y práctica no sólo depende la forma en que el estudiante realice “aprendizajes prácticos” que reorienten su práctica a través del análisis de su acción y de quienes en ella convergen, sino también de elementos actitudinales, emocionales y reflexivos.

Desde esta perspectiva, el alumno practicante se encuentra bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas del docente tutor, docente colaborador, el grupo de estudiantes con los que le corresponde actuar y otros. Ante estos requerimientos, activa su repertorio intelectual, emocional y a partir de él actúa en el contexto escolar, que al mismo tiempo le plantea sus contradicciones y aciertos (Escobar, 2007, p.185).

Sin embargo, también la experiencia generada en este proceso trae consigo influencias negativas que parten de lo que se vive en el escenario en el que se desarrolla esta, tanto por la tendencia a copiar y asumir como propias prácticas tradicionales observadas, como por la poca reflexión que realiza el alumno acerca de esta.

De ahí la importancia de elegir instituciones de práctica idóneas que incentiven la innovación y creatividad en la solución de problemas, que permitan poner en juego sus saberes. Por tanto, la colaboración interinstitucional se debe establecer de manera sistemática, pues de “que esa colaboración funcione bien (no sólo en el terreno de las relaciones sino en el de una auténtica colaboración en la formación de los estudiantes) dependerá una parte importante del éxito del Practicum” (Zabalza, 2011, p.35).

Es evidente que en este periodo el contacto directo y la participación del docente de la escuela primaria, quien asume el papel de docente tutor, es trascendental en la profesionalización del docente en formación al ser considerada la etapa más importante de su formación, haciendo de este acompañamiento un escenario de acción tutorial cuyo objetivo es concretizar las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües.

A partir de esta premisa, “la tutoría implica una intervención educativa centrada en el acompañamiento cercano, sistemático y permanente del educando por parte del

educador, convertido éste en facilitador y asesor de su proceso de construcción de aprendizajes en los campos cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial” (Romo, 2011, p.52).

En este sentido, el acompañamiento que implica la tutoría según Ghoulí (citado por Barrón, 2009), es “un proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. La relacional concebida como una conexión, unirse a alguien; la espacial referida a un desplazamiento, para ir a donde él va, y la temporal referida a estar con el otro al mismo tiempo”, en un ambiente de empatía y ser corresponsable del proceso. Por tanto, es imperante que durante este acompañamiento se oriente a la reflexión y a los aprendizajes para que la inserción profesional sea exitosa.

La tutoría en la práctica profesional docente es determinante porque “garantiza la conexión entre el discurso académico y el profesional laboral” (Zabalza y Cid, 1998, p. 21), tomando mayor significado en las interacciones que se dan entre los docentes tutores de la primaria de prácticas, los docentes asesores de la Escuela Normal y el alumno normalista. Esta acción permite orientar de manera específica al normalista en el proceso de acercamiento a la realidad, “y sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica in situ” (Martínez y Raposo, 2011, p. 159). Es, además, “la orientación proporcionada por un experto a un principiante en una función” (Velaz, 2009, p. 212).

En este proceso la tutoría facilita al estudiante una inmersión profesionalizadora en el contexto escolar, así, el papel del docente tutor de la institución de práctica se focaliza en guiarlo a través de su experiencia, sus habilidades conocimientos, diálogo y reflexión, constituyéndose como mediador (Martínez y Raposo, 2011, p. 159), al facilitar su integración a la institución de práctica y como evaluador al orientar la mejora de sus competencias.

Bajo esta perspectiva, es necesario seleccionar a los docentes tutores que contribuirán en la orientación y guía de esta etapa de formación como profesional de la docencia, en este escenario el profesor tutor desempeña un papel primordial al ser el primer y más importante referente experto.

Debido a la importancia de este papel, el docente tutor debe poseer características personales como la empatía, diplomacia, habilidades para la comunicación y corresponsabilidad que le permitan establecer un lazo de confianza y respeto para analizar y organizar la práctica docente.



También, rasgos intelectuales y profesionales centrados en habilidades para planificar de manera diversificada y específica favoreciendo la equidad, la inclusión, la implementación de estrategias didácticas, la elaboración y uso de recursos como apoyo para su clase, además, habilidades que le permitan gestionar de manera eficiente el conocimiento y generar ambientes de aprendizaje en un clima de convivencia y de respeto, así como el dominio de contenidos. Concretando, debe ser profesional y un maestro experimentado, tener desarrolladas las competencias profesionales docentes e interculturales bilingües.

Respecto a las responsabilidades que el docente tutor debe asumir, SEP (2000), en Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres de la Licenciatura en Educación Primaria establece:

- a) Observar el desempeño del estudiante normalista en el grupo que atiende, además de permanecer en el aula escolar con el fin de apoyar al alumno en formación.
- b) Convenir con el estudiante los contenidos de enseñanza a abordar
- c) Coordinarse con el docente asesor para apoyar al estudiante y establecer la forma de llevar un seguimiento.
- d) Realizar sugerencias oportunas respecto a las dificultades o limitaciones
- e) Revisar y aportar sugerencias de los planes de clase diseñados por el estudiante.
- f) Registrar el desempeño del estudiante.
- g) Asistir a reuniones de información y evaluación convocadas por la escuela normal.
- h) Organizar reuniones con padres de familia, directivos de la escuela primaria a fin de comunicar los resultados de la práctica profesional.

En este mismo documento se mencionan prácticas en las que el docente tutor no debe incurrir, debido principalmente, a que su apoyo es primordial. Es importante hacer notar que durante el periodo de práctica profesional se requiere del trabajo responsable, comprometido y colaborativo del docente asesor de la institución formadora de docentes.

Durante este periodo el papel que desempeña el docente asesor se enfoca en diseñar un plan centrado en actividades de fortalecimiento y preparación del alumno normalista para afrontar de la mejor manera esta etapa de profesionalización, que es más bien “el comienzo de un desarrollo profesional permanente” (Miller, 2002, p.30).

Conceptualizando la profesionalización como un proceso de transición que se desarrolla en las dimensiones identitaria, ética y reflexiva, que conlleva la concientización

de la propia acción. Esta conciencia profesional remite al principio de profesionalización cuyo punto medular es la experiencia, porque a partir de ella se reflexiona para mejorar su accionar.

## Metodología

La propuesta metodológica para esta investigación es la cualitativa con un tipo de diseño etnográfico, que describe las prácticas de acompañamiento de los docentes tutores durante el desarrollo de la práctica profesional del alumno normalista en el contexto escolar.

El estudio se realizó durante el ciclo escolar 2016-2017 en 6 docentes asesores, 36 alumnos normalistas y 36 docentes tutores de las escuelas primarias ubicadas en el Tejocote de Hidalgo municipio de Malinaltepec, Alpoyecá, Filadelfia, Tlapa de Comonfort y Escalerilla Lagunas municipio de Zapotitlán Tablas.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación, la matriz FODA y rúbricas de evaluación. Esto nos permitió analizar y describir los rasgos y funciones de los docentes tutores sometidos a estudio durante su desempeño en el acompañamiento de la práctica profesional.

## Desarrollo y discusión

Inicialmente en el mes de junio del ciclo escolar 2015-2016, se realizó una reunión de docentes asesores, en ella se les asignó un grupo de 5 alumnos hablantes de alguna de las lenguas originarias, constituyéndose así, mesas de trabajo del área náuatl, na savi y me 'phaa. Se realizó la selección de las Escuelas Primarias Bilingües, por área lingüística, procurando que se ubicaran en localidades hablantes de una lengua originaria.

Posteriormente, se elaboró un plan de trabajo calendarizado, las normas a seguir durante el desarrollo de la práctica profesional, trípticos de las responsabilidades del docente asesor, del docente tutor y del alumno normalista, así como de las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües, mismo que se les da a conocer en una plenaria.

A continuación, se visitó cada una de las primarias bilingües para presentar a los estudiantes normalistas, se realizó una reunión con docentes tutores y directivos, explicándoles a detalle el plan de trabajo calendarizado y las fechas de realización de la

práctica profesional en la institución, así como, en que consiste el acompañamiento docente durante esta etapa, las funciones y responsabilidades de cada uno de ellos, entregándoles información impresa para reafirmar lo explicado. Al mismo tiempo, se les entregaron rubricas de evaluación para valorar y dar seguimiento al desempeño de cada estudiante.

Durante los 5 meses posteriores de manera semanal, se visitó cada una de las escuelas primarias para evaluar el proceso de acompañamiento del docente tutor haciendo uso de una guía de observación, con el objetivo de analizar que funciones desempeñaba adecuadamente, sus rasgos y el tipo de orientación que brindaba al alumno normalista.

Posteriormente, se entrevistó a cada uno de los docentes tutores por escuela, se les formularon preguntas orientadas a indagar sobre las competencias profesionales y docentes interculturales del alumno normalista durante el proceso de enseñanza.

También, se les aplicó una entrevista a los alumnos normalistas enfocada a obtener información sobre el desempeño de las funciones, rasgos y responsabilidades del docente tutor. En el mes de mayo se realizó un análisis FODA, para que identificaran sus fortalezas y debilidades.

Después, se realizó un grupo focal por mesas de trabajo usando un guion en el que se incluyeron preguntas orientadoras enfocadas a discutir las funciones que el docente tutor cumplió, el tipo de asesoría pedagógica y didáctica que hasta ese momento había realizado, la relación cotidiana que se estableció entre ellos en el contexto escolar, los rasgos observados en el docente y el tipo de orientación que les proporcionaba. Obteniendo como respuestas:

- Mi docente tutor, ha estado ausente durante mis jornadas de práctica, por lo regular no observa mi trabajo y no me da sugerencias para mejorar algunos contenidos, asiste a la escuela primaria, pero en el salón está muy ausente.
- Mi docente tutor, ha estado presente casi todos los días en el aula. No ha cumplido en dar sugerencias en las planeaciones que he llevado a cabo, en llenar la ficha de evaluación, en dar recomendaciones de las actividades que se realizan con los alumnos.
- Últimamente si me ayudó en sugerir cosas, pero no del todo ya que quiere que las cosas y contenidos se realicen a su modo, también quiere que sea con los materiales que el posee.

En este tipo de respuestas se pudo detectar que el alumno fue muy enfático al mencionar la escasa orientación y acompañamiento que recibe de parte del docente tutor, hecho que se constató mediante la observación realizada semanalmente y la entrevista.

Lo que se advierte para la discusión y análisis de este trabajo es el significado que le otorga al acompañamiento por parte del docente tutor en la práctica profesional y el impacto de este en la profesionalización del futuro docente.

Las categorías permitieron analizar los datos obtenidos durante la observación de la intervención del docente tutor y así determinar cuál es el impacto de estas, además de establecer la relación entre la orientación que otorga al estudiante y el nivel de integración en el contexto escolar.

A continuación, se codificaron los datos primeramente de manera descriptiva y posteriormente de manera conceptual, relacionando eventos, situaciones, creando redes, reflexionando y generando la teoría resultante.

Se advierte que el nivel profesional y la responsabilidad con que afronta el docente tutor el acompañamiento durante la práctica profesional es clave en el fortalecimiento de las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües del alumno normalista.

## Resultados y Conclusiones

Los hallazgos muestran que la Escuela Normal Regional de la Montaña no cuenta con una guía que establezca lineamientos generales para la práctica profesional, así como, con criterios sólidos para la selección de las escuelas primarias bilingües donde se realizará esta.

El proceso de selección de docentes tutores se ve mermado porque el número de escuelas primarias que aceptan a alumnos normalistas para realizar su práctica profesional, ha disminuido por las diversas situaciones políticas que se viven dentro de la institución y que impactan de manera negativa el desempeño académico de los estudiantes, además, algunas otras instituciones pertenecen a grupos sindicales que constantemente se ven afectadas por movilizaciones y paros educativos, hecho que impide se desarrolle la práctica profesional en ellas.

Por otra parte, los docentes tutores presentaron dificultades durante el acompañamiento a las prácticas profesionales debido principalmente a que no poseen las capacidades personales y profesionales necesarias para cumplir con los rasgos específicos del docente tutor, que le permitan contribuir en la profesionalización de los estudiantes normalistas.

Respecto a la capacidad profesional, el 53% de los docentes que desempeñó el papel de tutor durante la práctica profesional, no tiene el nivel académico adecuado para ejercer

esta función, la falta de preparación de muchos de ellos, quienes ingresaron al servicio profesional docente con estudios de bachillerato o licenciatura trunca o no afín al área educativa, no guían ni valoran de manera eficiente y objetiva el desempeño del alumno normalista.

Encontrándose una relación entre lo anteriormente mencionado y la forma en que orienta al alumno normalista, pues no trabaja de manera colaborativa con él en la elaboración de la planificación educativa, ni en realizar adecuaciones curriculares, asimismo, mantiene como exigencia que las planificaciones se centren en los contenidos del libro texto sin tomar en cuenta los programas de estudio del grado escolar en el que se desarrolla la práctica.

Al mismo tiempo, no guía correctamente al alumno normalista acerca de la diversidad de estrategias didácticas que se deben implementar durante el desarrollo de las sesiones de clase en las diversas asignaturas, con el fin de potenciar la construcción de aprendizajes significativos en el niño, que al mismo tiempo contribuyan a un mejor manejo de grupo, generando un entorno de colaboración, participación, equidad e inclusión. Se enfoca en exigir que se realicen actividades que faciliten la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas.

Otro de los aspectos encontrados es la dificultad que presenta el docente tutor para guiar y compartir técnicas, instrumentos y criterios a emplear para evaluar el desempeño escolar del niño, con la finalidad de dar un seguimiento del nivel de avance de estos, desafortunadamente en estos aspectos quien asume la responsabilidad en su totalidad es el estudiante normalista.

En relación con la concepción del proceso de acompañamiento de la práctica profesional, se encontró que el 83% de los docentes tutores lo concibe como un proceso de sustitución de sus labores docentes, visualizando en el docente en formación un suplente que desempeña sus funciones temporalmente proporcionándole la libertad de ausentarse del aula escolar e incluso de su institución, sin considerar que sus responsabilidades tienen una extensión mayor.

La forma en que concibe la tutoría ha impedido que oriente de manera adecuada los procesos de reflexión de la práctica educativa del docente normalista de manera que incida en el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza, al mismo tiempo no existe un espacio dialógico en el que se emitan recomendaciones y sugerencias sobre su desempeño pedagógico.

Por otra parte, no existe una coordinación entre el docente tutor y el maestro asesor, no planifican las observaciones y el seguimiento que harán del estudiante, no analizan las evidencias de su desempeño de manera periódica, tampoco concretan reuniones de trabajo tripartita en las que se diseñe un plan de intervención tomando como base el diagnóstico de grupo.

En este mismo sentido, la organización de los docentes asesores no contempla asesorías constantes y orientación específica a docentes tutores acerca de sus funciones y responsabilidades, aun cuando conocen las debilidades profesionales que estos presentan, esto origina que el docente tutor no conozca a profundidad el papel que debe desempeñar impidiendo una mejora de la orientación pedagógica.

Por tanto, podemos concluir que el impacto del acompañamiento del docente tutor en el contexto rural bilingüe de las áreas lingüísticas me 'phaa, nauatl y tu'un savi, de la región de la Montaña de Guerrero, no contribuye a fortalecer capacidades, conocimientos y competencias profesionales y docentes interculturales bilingües del alumno normalista durante el desempeño de la práctica profesional, debido principalmente a que no tiene el perfil profesional adecuado y no conoce las funciones del papel que desempeña.

Por otra parte, para lograr que el acompañamiento durante la práctica profesional contribuya de manera adecuada a fortalecer las competencias del futuro docente, debe existir un proceso de selección cuidadoso, en el que existan criterios enfocados a elegir docentes tutores preparados, experimentados, que demuestren una práctica educativa de calidad, con habilidades socioemocionales que le permitan establecer relaciones empáticas con el alumno normalista.

Es indiscutible que debe existir una estrecha relación entre el docente asesor y el docente tutor, que les permita coordinarse para diseñar un plan de trabajo que guíe la práctica profesional del docente en formación, aspecto que impacta de manera positiva en una profesionalización exitosa.

Por tanto, el papel que desempeña el docente tutor es determinante en el logro de las competencias profesionales y docentes interculturales bilingües del alumno de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Con el fin de hacer más eficaz la práctica profesional, se plantea la propuesta de construir un manual de prácticas profesionales que integre aspectos como:

- Organización de las prácticas profesionales en etapas y sus requisitos.
- Criterios de selección de la Institución Primaria de práctica y de docentes tutores con base en la calidad de sus prácticas.
- Criterios de asignación de alumnos practicantes
- Funciones del docente asesor, docente tutor, alumno practicante, director de la escuela primaria.
- Calendario de talleres de capacitación para el docente tutor, reuniones de seguimiento, evaluación y diseño de plan de intervención.
- Instrumentos de evaluación de la práctica.

Otro elemento clave en esta propuesta es la realización de foros de intercambio de experiencias en el que participen docentes tutores.

## Referencias

- Barrón, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, I (16), pp. 182-193.
- Martínez, M. (2011). Ser tutor en los centros de prácticas, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 93-97.
- Martínez, E., Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial.
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R. J. (2002). What large scale survey research tells us about teacher effects on students' achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104 (8).
- Romo, L. A. (2011). La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: ANUIES.
- SEP (2008). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Primaria. México, México: SEP.
- SEP (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. México, México: SEP.
- Velaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 209-229.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación I* (354), pp. 21-43.
- Zabalza, M. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Ed.) *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Exma. Diputación de Pontevedra.



# SITUACIÓN PROBLEMA. PUNTO DE PARTIDA EN EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Yeny Jazmín Ocampo Tapia  
Henide Viridiana Honorato Vara  
yeny.ocampot@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

## RESUMEN

La propuesta de cambio a partir de esta investigación, surge de la problemática detectada en los resultados del informe del Proyecto Académico Básico de Seguimiento a la Aplicación de Planes y Programas de Estudio (PABSAPPE), la cual, refiere la necesidad de acompañar al docente en la preparación de la Situación Problema como elemento central para el Diseño de la Planeación Didáctica a partir de una metodología de enseñanza situada. Al identificar que las planeaciones didácticas carecen de un planteamiento que permita al estudiante problematizar una situación específica y construir un aprendizaje significativo se hace necesario analizar los procesos de planeación, para llevar al aula las mejores propuestas de trabajo que coadyuven al logro de los propósitos enmarcados en los programas de estudio, a través de la documentación teórica, el análisis y la reflexión en comunidades de aprendizaje conformadas en las Academias Institucionales y así integrar una propuesta institucional para el diseño de la situación problema como eje central para el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera inglés (LESI).

## Palabras clave

Situación problema, planeación, comunidades de aprendizaje, transformación de la práctica educativa.

## Planteamiento del problema

En el transcurso de la investigación, se ha notado resistencia al cambio por parte de los docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua extranjera (inglés) LESI. Se ha advertido que prefieren permanecer en su zona de confort y no enfrentarse a realidades de las cuales día con día somos partícipes. A partir de este trabajo y abordando las temáticas propuestas en las Academias Institucionales, se han abierto espacios de diálogo sobre las percepciones que se tiene de las Situaciones Problema y su importancia como eje para el diseño de las planeaciones didácticas de las asignaturas del plan de estudios 1999.

En las situaciones Problema se identifica que cada docente tiene una postura teórica y metodológica para el diseño, razón por la cual no todas cuentan con los elementos mínimos que las caracterizan, lo que impide que éstas representen un verdadero obstáculo al estudiante.

Al inicio del semestre, se presentó una situación peculiar que dio un giro repentino a la forma de trabajo y desarrollo de las academias de la LESI, anteriormente la planta de docentes al frente de las asignaturas del Plan de Estudios 1999, eran siempre los mismos. La escuela normal oferta dos Licenciaturas Educación Preescolar, y Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (inglés), considerando que la Licenciatura en Educación Preescolar es plan de estudios 2012, el enfoque de trabajo es por competencias, atendiendo la centralidad en el estudiante y la metodología de enseñanza situada, ahora bien, al ser planes de estudio diferentes, el trabajo desarrollado también se hacía de manera diferente. Con el fin de mejorar los trabajos institucionales, como acuerdo de la jornada de planeación se convino reorientar el diseño de la planeación didáctica incluyendo elementos mínimos a considerar independientemente de la Licenciatura, fue en este momento donde la situación problema tuvo lugar en las planeaciones didácticas de los docentes de la LESI.

La mayoría de los docentes, refirió el conocer a grandes rasgos el significado de la Situación Problema, mencionando que es una situación que se le plantea al estudiante para problematizarlo y orientarlo a la toma de decisiones para dar respuesta a dicha problemática. El conocimiento de los maestros respecto a la Situación Problema surge de concepciones personales y los referentes que han revisado a lo largo de su trayectoria docente, haciendo notar que no habían tenido la necesidad de diseñarla como elemento a considerar en las planeaciones didácticas y que incluso reconocían carecer de elementos teórico metodológicos para elaborarla.

Por lo tanto, la debilidad que se hace latente en este proceso de planeación didáctica es poder incluir las Situaciones Problema como elemento fundamental que guíe la reflexión crítica a partir de la conciencia problematizadora como eje central, que responda al planteamiento de propuestas de intervención y plantee su implicación en la solución colectiva de los problemas a partir de las actividades realizadas en los grupos.

Por lo anterior, surgen los siguientes cuestionamientos ¿Qué caracteriza una situación problema? ¿Cómo construir una propuesta institucional de la situación problema? ¿Cómo coadyuvar al diseño de situaciones problema como eje central en la planeación didáctica?

¿Cómo determinar una propuesta metodológica para el desarrollo de las asignaturas a partir del diseño de la situación problema?

## Marco Teórico

El aprendizaje a partir del planteamiento de problemas surge de la Psicología Cognitiva Piagetiana retomada por Meirieu (2009) quien aborda el concepto de Situación Problema desde la filosofía de la educación y la psicología cognitiva, por ello propone un modelo de organización de la enseñanza donde el logro del aprendizaje se da a partir de la integración de elementos y conocimientos nuevos que surgen de un proceso de reflexión como resultado del planteamiento de un problema.

Para Meirieu (2009) la construcción del conocimiento utilizando la situación-problema debe provocar que los participantes efectúen operaciones mentales de manera adecuada, respetando el raciocinio individual, sin renunciar a los objetivos de construcción del conocimiento comunes al grupo. Considera que se debe partir de la articulación de problemas y respuestas, mismas que se deben construir por los estudiantes integrándolas en la dinámica de un aprendizaje, lo que propicia en ellos la realización de una tarea susceptible de movilizarlo para el logro de aprendizajes específicos.

Para llevar a cabo la propuesta del trabajo a partir de la situación problema, el docente en el camino didáctico, tendrá que “transformar una noción - núcleo en una situación problema y proporcionar para ello, un conjunto de materiales manejables a partir de una consigna meta (Meirieu, 2009, p.143).

El interés de una situación problema, como hemos visto, radica en que permite la implicación del sujeto; desde una riqueza considerable, pero al mismo tiempo es también una limitación. Hace posible acceder a conceptos y comprender nociones, pero nos arriesgamos a permanecer tributarios de la gran inversión que se ha hecho. Hay que hacer seguir a la etapa de la acción material una etapa verbal donde el alumno explique lo que ha hecho a partir de la tarea y los materiales que le han permitido actuar (Meirieu, 2009, p.144).

La situación problema se caracteriza por la tarea que se propone a los sujetos, la cual sólo puede ser ejecutada si se supera el obstáculo, lo que representa un nivel en el desarrollo cognitivo del sujeto al constituir el verdadero objetivo de adquisición del conocimiento (Meirieu 2009). En el caso de la tarea debe presentar un sistema de restricciones con el fin de que los sujetos no ejecuten la tarea sin superar los obstáculos

y deben suministrarse a los sujetos recursos (materiales y consignas) que les permitan vencer dicho obstáculo.

De acuerdo con la Guía Metodológica para la elaboración de una Situación Problema de Meirieu (2009), el diseño no debe concebirse como una receta, puesto que ninguna “Situación de Aprendizaje es reproducible en su totalidad, ya que en ella intervienen individuos cuyas historias intelectuales no son nunca idénticas” (p.193). Si bien es cierto que la labor en las aulas es una tarea ardua, que representa un sinfín de situaciones para el docente, debemos reconocer que éstas dependen directamente de las experiencias y las individualidades de los actores que integran los grupos, en este caso, docentes y estudiantes.

Desde la perspectiva que propone el autor a partir del modelo de organización de la enseñanza basado en la noción de situación problema, no se pretende que se pueda aprender únicamente a partir de estos planteamientos, si no que el aprendizaje de este modo, va más allá, “su interés se encuentra movilizado por un enigma y no remitido a un deseo preexistente” (Meirieu, 2009, p.195), por ello, el alumno se instala en una situación de construcción de sus conocimientos a partir de una tarea que al llevarse a cabo integra “un procedimiento metacognitivo poniendo en relación regularmente los resultados adquiridos con los procedimientos utilizados” (Meirieu, 2009, p.195).

La guía metodológica para la elaboración de una situación problema comprende ocho puntos, mismos que se enuncian a continuación:

1. El principio: “Toda lección debe ser una respuesta” (J. Dewey).
2. Dos escollos simétricos: las “pedagogías de la respuesta” y las “pedagogías del problema.
3. La situación – problema: un sujeto que realiza una tarea se enfrenta con un obstáculo.
4. El sujeto queda orientado por la tarea, el formador por el obstáculo.
5. La superación del obstáculo debe representar un avance en el desarrollo cognoscitivo del sujeto.
6. El obstáculo se supera si los materiales proporcionados y las instrucciones dadas suscitan la operación mental requerida.
7. Para efectuar una misma operación mental, cada uno debe poder utilizar una estrategia diferente.
8. La concepción y puesta en práctica de la situación problema deben ser reguladas por un conjunto de dispositivos de evaluación (Meirieu, 2009, pp. 196-205).

## Metodología

La labor educativa, implica continuos y paulatinos cambios, mismos que conducen a la reflexión, innovación, y transformación en la forma de pensar y actuar de quienes estamos al frente de estos procesos. Para reconocer estos cambios, es necesario que nosotros como docentes podamos convertirnos en investigadores de nuestra práctica para conocer cada vez más la realidad y tomar decisiones fundamentadas en pro de la mejora continua.

Por ello, reflexionar a partir de una investigación cualitativa, nos dota de elementos concretos de la realidad social con base en métodos humanistas e inductivos. Para Martínez (2000) la metodología cualitativa es una unidad de análisis que hace que algo sea lo que es... trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones... es un todo... no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra (p. 8).

Así que la causa final de la investigación cualitativa trasciende en recoger datos, descubrir hechos y analizar fenómenos, haciendo énfasis en la interpretación de los mismos, en una búsqueda constante de acciones que conduzcan a transformar la realidad dentro de un contexto específico. Al respecto Morín (2002) menciona que "...todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario" (p. 13).

Con el fin de acercarse aún más a las realidades del objeto de estudio se consideró trabajar a partir de la metodología de investigación-acción ya que nos brinda un panorama amplio de qué se está realizando entre y con los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué se lleva a cabo en las aulas de clase, y cómo buscar la mejora y poner en práctica nuevas propuestas que atenderán el problema presentado a partir de experiencias propias.

Para ello Kemmis (citado en Latorre, 2013) la define como una "forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la realidad de sus prácticas educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones o instituciones en que éstas prácticas se realizan" (p. 24).

La propuesta de trabajo a partir de la metodología de investigación-acción, parte de un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la reflexión, realizada por profesionales sobre su propia práctica, a partir de la puesta en marcha de

este primer ciclo de análisis y reflexión. Observamos hasta el momento, hubo habido cambios en los procesos de planeación. El diseño de la situación problema no se incluía en las planeaciones de los ciclos anteriores, ni con metodologías que propiciaran una participación activa del alumno. Ahora, aunque se reconoce que existen muchos vacíos en ella todavía, al menos se nota un esfuerzo y un trabajo por incluirla en los diseños de las planeaciones, se ha fortalecido el trabajo de las academias y nos ha permitido tomar decisiones en colegiado para reorientar el proceso de planeación de las asignaturas.

Como señala Elliott (citado en Latorre, 2013) el proceso de investigación se inicia con una idea general cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema, se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica, lo que corresponde a la primera fase del ciclo. Para continuar la espiral reflexiva, es necesario planificar, actuar, observar y reflexionar tantas veces como se requiera. El número de ciclos de mejora que se apliquen, depende directamente de los resultados que se obtengan en cada uno de ellos.

## Desarrollo y Discusión

Como parte del Seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio y en razón de las acciones diseñadas para implementar el proyecto académico básico y la mejora de la práctica educativa, en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, se ha desarrollado la propuesta de trabajo con el fin de fortalecer los procesos de planeación para los docentes que imparten asignatura en la LESI, Plan de Estudios 1999. A través del trabajo colegiado en las Academias Institucionales, se han abierto espacios de reflexión de la práctica que permiten implementar cambios significativos para la mejora en la formación inicial de los estudiantes y el fortalecimiento de la práctica docente.

En el presente ciclo escolar (2017-2018), el trabajo de academias institucionales se ha centrado en el estudio, análisis y reflexión de la Situación Problema como punto de partida para el diseño de la planeación didáctica y la propuesta metodológica en las asignaturas del Plan de Estudios 1999. Esta propuesta responde a las temáticas abordadas y a los acuerdos establecidos en la Jornada de Planeación Institucional, así mismo al desempeño del docente expresado en el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (2009), en el apartado de Situaciones Auténticas, mismas que evocan al aprendizaje de conocimientos específicos de la docencia a partir de problemáticas de la vida cotidiana. Lo anterior con el fin de adquirir

la capacidad para problematizar con estructuras de pensamiento lógicas hacia análisis críticos de la realidad y transformar significativamente su actuar docente.

En la Escuela Normal de Ixtapa de la Sal, el seguimiento y la evaluación son procesos académicos institucionales que se desarrollan de manera sistemática y que nos llevan a la autoevaluación de las acciones y actividades que se implementan a partir del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), considerando como punto de énfasis lo enmarcado en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) el cual señala en la estrategia 3.1.3:

la necesidad de garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que las y los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida (Plan Nacional de Desarrollo, citado en el PDI, 2017, p. 43).

Así mismo, la SEP considera que un plan de estudios, sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que son congruentes con las finalidades del mismo plan (SEP, 2000). Por lo tanto, el diseño del plan de asignatura a partir de la integración de la situación problema, se convierte en parte fundamental para el desarrollo de la conciencia problematizadora en los docentes, fortaleciendo los procesos de formación en su labor como profesionales de la educación.

Los programas de estudio del Plan 1999, específicamente de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, expresan un perfil de egreso a partir de rasgos, que pretenden la adquisición de las competencias en 5 campos, en específico: Habilidades Intelectuales Específicas; Dominio de los Contenidos de Enseñanza; Competencias Didácticas; Identidad Profesional y Ética; y Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones de sus alumnos y del Entorno de la Escuela.

Los Rasgos del Perfil que forman parte del plan de estudios 1999 para la formación de maestros de educación básica y como se especifica en los documentos base que respaldan esta propuesta curricular son el referente principal para la elaboración del Plan de Estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los



estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución (SEP, 2010a, p. 10).

En el caso de las asignaturas que conforman el Mapa Curricular, los contenidos del Programa se organizan en Bloques Temáticos que contienen la bibliografía a considerar y a su vez enmarcan las actividades que guían el proceso de enseñanza, así mismo los aprendizajes de los estudiantes se expresan en propósitos que refieren a lo que el estudiante debe ser capaz de lograr al término del semestre.

A partir del seguimiento a la aplicación de planes y programas y analizando los componentes de las planeaciones didácticas de la planta docente de la LESI, se identificó que, a pesar de ser diseñadas a partir de una propuesta de planeación basada en competencias, aún presentan vacíos en la estructura metodológica, la propuesta de la planeación centrada en el estudiante no se retoma desde el primer bloque. Las actividades del programa de las asignaturas solo se pasan tal cual al formato de planeación que se acordó, pero no incluyen un trabajo adicional por parte del docente donde se analice y problematice al estudiante para el desarrollo de las actividades a partir de los propósitos de las mismas.

Cada docente elabora el diseño de las Planeaciones Didácticas, desde sus referentes, experiencia o consideraciones personales, lo que genera una diversidad de planes, aun cuando se tienen los programas de las asignaturas, no se logran unificar criterios para el diseño de los mismos, lo que hace cada vez más complejo el proceso de planeación y seguimiento.

En el proceso de investigación para la resolución de las preguntas planteadas y con el fin de contar con elementos teórico-metodológicos que permitan tener una mirada amplia del objeto de estudio y a su vez a partir del trabajo colegiado establecer espacios reflexivos de perspectivas teóricas que permitan consolidar un instrumento como propuesta institucional para el diseño de la situación problema. Sin olvidar que al formar en competencias, no hay una sola estrategia para hacer las cosas. Pero es necesario elaborar a partir del trabajo académico y colaborativo una propuesta contextualizada en un escenario específico que permita incluir los elementos básicos para el diseño de la situación y que sirvan como eje central para el logro de los propósitos de los programas de estudio, con ello el logro de los rasgos del perfil de egreso y los más importante poder transformar la práctica docente, de tal forma que esta transformación impacte de manera directa en el logro del perfil de egreso del futuro docente de educación básica.



## Resultados y Conclusiones

El proceso de investigación tiene como fin construir una propuesta institucional para diseñar la situación problema.

- Definir los elementos mínimos que caractericen la situación problema.
- Diseñar un instrumento que guíe en la integración de una propuesta institucional fundamentada a partir de las aportaciones de Meirieu (2009) respecto a los elementos mínimos considerados en el diseño de la situación Problema.
- Reorientar el diseño de la planeación didáctica de los maestros a partir del diseño de la Situación Problema para el logro de los propósitos de las asignaturas.

Las primeras acciones a desarrollar en el seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio, se orientaron a la revisión de una muestra representativa de las planeaciones de los docentes que imparten asignatura en la LESI. Así mismo en las sesiones de academia se analizaron las concepciones que tenían de la situación problema, al ser un elemento a considerar en el diseño de las planeaciones para el presente ciclo escolar.

El diseño de planeaciones didácticas por parte de los docentes de la LESI se realizaba en formato libre, sí con elementos mínimos, pero no con criterios específicos que orientaran dicho proceso de planeación, por ello las planeaciones respondían a puntos de vista particulares por parte de los docentes a partir de su experiencia en las aulas y sus procesos de formación. El saber que los docentes carecían de recursos teórico-metodológicos para el diseño de situaciones problema y que las situaciones presentadas en la planeación de sus asignaturas no atendían en su totalidad lo especificado en la bibliografía, se hizo necesario articular un plan con acciones vinculadas entre el trabajo de academias institucionales y las acciones del proyecto de seguimiento a la aplicación de planes y programas.

En un primer momento se hizo una revisión a partir de lo propuesto por Roegiers, (2012) lo que facilitó el diseño de un instrumento que permitiera valorar las situaciones problema plasmadas por los docentes en sus planeaciones, al hacer las primeras revisiones se identificó que este instrumento no estaba lo suficientemente fortalecido y los criterios considerados no permitían valorar un diseño que se había realizado con base en la experiencia y conocimientos personales de cada docente, lo cual representaba una diversidad de elementos que integraban las situaciones problema, por ello se hizo

necesario revisar más posturas teóricas para considerar y apegarse solo a la que permitiera integrar la propuesta institucional.

Las aportaciones teóricas se compartieron como parte del trabajo de academias institucionales, las cuales se convirtieron en espacios de reflexión y análisis a partir de comunidades de aprendizaje concebidas por Torres (2001) como una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, a sus jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino sobre todo de sus fortalezas para superar tales debilidades (p. 1).

Lo que permitió profundizar, analizar y reflexionar varias perspectivas teóricas e identificar los rasgos esenciales que constituyen una Situación Problema. A través del proceso de investigación, se identificó que, según el Modelo Curricular para la Formación de Docentes de Educación Básica, las situaciones problema son:

Experiencias de relevancia colectiva que implican un trabajo colaborativo a partir del desarrollo individual y social de los agentes involucrados. Adquieren sentido en el marco del contexto en que se originan y son situaciones reales que implican la solución de problemas específicos a partir de las acciones constructivas y propositivas de los participantes involucrados (SEP, 2010b, p.168).

Profundizando en la teoría, se revisaron nuevamente las aportaciones de Roegiers (2012) quien propone realizar el trabajo educativo a partir de Situaciones complejas o problemáticas, mismas que son consideradas como un conjunto de informaciones contextualizadas, que necesitan ser interpretadas por el estudiante para realizar una tarea específica, lo que les permitirá movilizar sus recursos para aprender otros nuevos. Estas situaciones representan para el estudiante problemas a resolver mediante la integración de pequeños grupos a partir de consignas que son dadas por el docente con la ayuda de material de apoyo que los guíen en la tarea a desarrollar.

Como resultado de primer ciclo de la investigación–acción y considerando algunas conclusiones a las que se llegó a partir del análisis de referentes teóricos que permitieron ampliar las perspectivas y las nociones de trabajo de las Situaciones Problema, una vez que los docentes contaban con más elementos para poder diseñar la Situación Problema, se determinó considerar solo la propuesta de Meirieu (2009), para el diseño del instrumento que permitiera guiar al docente en la construcción de ésta y al mismo tiempo al responsable del Proyecto Académico Básico de SAPPE tener un instrumento para valorar las propuestas en las planeaciones didácticas.

Las reflexiones y los procesos para generar una verdadera transformación a la práctica docente a partir de su propio proceso de formación, han tenido lugar en el trabajo colegiado con la integración de comunidades de aprendizaje, lo que ha permitido diversificar el conocimiento respecto a la situación problema ampliando las posibilidades de diseñar una propuesta institucional a partir de un instrumento que guíe al docente en el diseño de la misma.

En las reuniones de academia y en los demás espacios de reflexión, los docentes fueron adquiriendo una visión más amplia de los elementos mínimos para el diseño de Situaciones Problema y de manera paralela, diseñar una propuesta contextualizada a las condiciones de la Escuela Normal. Así mismo, se pretende seguir orientando al docente y acompañarlo en este proceso en construcción, con posturas flexibles y diálogo pedagógico fundamentado para la transformación de su práctica docente y coadyuvar al logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

## Referencias

- Latorre, A. (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (1ª edición). Barcelona, España. Graó.
- Martínez, M. (2000). La investigación- acción en el aula. México. Trillas.
- Meirieu, P. (2009). Aprender sí. Pero ¿cómo?, Barcelona: Octaedro.
- Morín, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Plan de Desarrollo Institucional (2017).
- Roegiers, X. (2012). Una pedagogía de la integración. México: FCE.
- SEP (2000). Campo de formación específica. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). México.
- SEP (2009). Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica. Documento de trabajo. México.
- SEP (2010a). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. México.
- SEP (2010b). Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica.
- Torres, R. (2001). Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. En Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004. Barcelona.

# LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

Nadya Edith Rangel Zavala  
nrangel@beceneslp.edu.mx  
Dalia Elena Serrano Reyna  
dserrano@beceneslp.edu.mx  
Víctor Hugo Vázquez Reyna  
hvazquez@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación, que en esta etapa da cuenta de los resultados referentes al análisis en el proceso de integración del portafolio, y de igual manera acerca del aporte ha dado a los alumnos en el aprendizaje de los temas que se revisaron en las diferentes asignaturas de las licenciaturas en educación que se imparten en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Se presentan resultados sobre el apoyo a los estudiantes para la realización del portafolio. El portafolio, visto como un instrumento que incluye para su realización la auto reflexión, es considerada por los alumnos en formación una práctica consolidada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Este avance de investigación, utilizó una metodología mixta, pues combina aspectos de investigación cuantitativa y cualitativa. Los docentes con este ejercicio de autorreflexión plasman los conocimientos adquiridos durante su formación docente y perfeccionan su práctica añadiendo la auto evaluación y coevaluación para obtener información personal de sus avances.

## Palabras clave

Portafolio, docente, dicente, autorreflexión, aprendizaje.

## Planteamiento del problema

El presente trabajo da cuenta de los avances de investigación referentes a una segunda etapa de investigación denominada “La intervención docente en la construcción de portafolios de aprendizaje” en la cual se analiza el proceso de acompañamiento y asesoría en la elaboración del portafolio, por parte de catedráticos de las diferentes licenciaturas que se imparten en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. El portafolio se ha considerado institucionalmente como un instrumento de relevancia en la profesión docente, ya que se organiza considerando para su integración

una variedad de trabajos o evidencias diversas que dejan un legado de información que se va enriqueciendo con las aportaciones de docentes y alumnos.

El trabajo con portafolios se considera una práctica consolidada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). De este hecho proviene la necesidad de realizar una indagación a profundidad de las formas de trabajo con portafolios en la formación inicial de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que esto permitirá conocer el impacto de este instrumento en el despliegue de las competencias profesionales y de los estilos de trabajo docente de los catedráticos de la BECENE, en torno a un instrumento reflexivo como el que se estudia en la presente investigación.

En este documento se presentan los hallazgos encontrados a partir de la opinión de los docentes en relación al trabajo con portafolios. Se consideró la aplicación de un cuestionario para la obtención de información, la cual tendrá que ser complementada con la que se obtendrá en la segunda y tercera etapa que concluirán en un lapso no mayor de un año.

La hipótesis de la investigación afirma que “Los catedráticos de la BECENE, brindan asesoría y acompañamiento a sus alumnos, para efectos de que construyan portafolios de aprendizaje”.

Este ejercicio de investigación tuvo como objetivo identificar las concepciones de los estudiantes sobre la construcción y uso de los portafolios con relación al desarrollo de su práctica docente y proceso de aprendizaje. Las preguntas que lo orientaron son:

- a) ¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción del portafolio en los estudiantes normalistas?
- b) ¿Reciben los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria las orientaciones básicas por parte de sus docentes, para la construcción de los portafolios?

Estos cuestionamientos se plantearon considerando el referente teórico sobre la organización de portafolios, así como sus características en el contexto de la institución de referencia.

## Marco teórico

El uso del portafolio se remonta a la enseñanza preuniversitaria con su inducción en las Escuelas Montessori a mediados del Siglo XX.

El educador tenía que permitir que sus estudiantes expresen sus preferencias además de dejar que se equivocara y volviera a intentarlo. El procedimiento Montessori, aún en uso, tiene su cimiento en el aprendizaje significativo, es decir, que el estudiante construya su propio conocimiento. El producto de las actividades realizadas guardadas en una carpeta para ser mostrado a los padres. El portafolio era algo personal (Ortega y Rivas, 2014, p. 5).

La particularidad de que este documento sea un instrumento de carácter personal, permite concederle valor a la participación del estudiante como agente activo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cobra relevancia el estudiante y su proceso de aprendizaje en el que el profesor sirve de guía y apoyo permanente. Precisamente derivado de esta premisa, surge la intención de valorar la actuación de los docentes de la BECENE, respecto al proceso de construcción de portafolios como instrumentos de aprendizaje. Para eso, Servín (2008) establece que:

El portafolio este entendido como una recolección de “muestras o evidencias” donde se compilan aquellos trabajos significativos que dan cuenta del hacer. Estos trabajos no necesariamente tienen que ser los mejores, también se deben recopilar aquellos que de una u otra forma obstaculizaron el trabajo pero que ayudaron a tomar estrategias de mejora. El contenido del portafolio reflejará las áreas fuertes, las débiles los talentos, habilidades y logros en una determinada materia (p.75).

Etimológicamente la palabra portafolio se deriva de la palabra francesa *portefeuille*, cuyo significado es una cartera de mano para llevar libros o papeles, el portafolio es una colección de trabajos que recoge la trayectoria de una persona a lo largo de un tiempo. Hay múltiples criterios que han servido para facilitar una explicación y detallar lo que es el portafolio:

El portafolio estudiantil es una colección estructurada que realizan los maestros y los estudiantes en diversos contextos a través del tiempo, enmarcada por la reflexión y enriquecida por la colaboración, que tiene como objetivo último la promoción del docente y el aprendizaje del estudiante (Arraiz, 2007).

De acuerdo a Ortega y Rivas (2014):

El estudiante mediante la guía del docente decide lo que llevará en su portafolio, los trabajos o muestras se seleccionan según del grado de significación y validez que poseen para el docente. Estas muestras pueden reflejar sus logros académicos o profesionales, sus necesidades, sus carencias, sus preocupaciones; algunos ejemplos pueden ser los objetivos de la asignatura que imparte; la programación o los contenidos; los materiales publicados con los que trabaja, o materiales de su propia creación; muestras del tipo de evaluación que lleva a cabo; experiencias de trabajo en el aula, como registro de sesiones de clase; actividades extracurriculares, como asistencia a cursos, seminarios, talleres, relacionados con la enseñanza; diarios del profesor (extractos) o de los estudiantes; lecturas de libros y monografías sobre temas relacionados en la docencia, etc. (p. 11)

De ahí, deriva la importancia de conocer acerca de la actividad del docente en la orientación que realiza para que sus alumnos puedan construir portafolios que los apoyen en su proceso de aprendizaje. Es importante conocer aquellos aspectos del acompañamiento que representan dificultad para los profesores en este aspecto. Además de utilizarse como un medio para la heteroevaluación, los portafolios suelen ser excelentes vías para la autoevaluación y la coevaluación. Un objetivo clave de este instrumento es apoyar al alumno a valorar su aprendizaje, respetando los criterios acordados para el diseño del portafolio (Pimienta, 2008, p. 60).

## Metodología

Respecto a la metodología, el presente estudio es de carácter mixto, por lo cual se consideran aspectos de la investigación cuantitativa y cualitativa. El portafolio se considera como instrumento formativo de aprendizaje y de desarrollo profesional. La investigación se desarrolló considerando la opinión de los docentes, dentro de la primera de las tres etapas que se describen a continuación:

- a) **Primera:** identificación de la opinión de los alumnos y docentes mediante la aplicación de un cuestionario, para conocer sus opiniones sobre el portafolio como instrumento de aprendizaje.
- b) **Segunda:** valoración de los portafolios realizados por los alumnos encuestados, para efecto de analizar su contenido y estructuración (análisis documental).



- c) **Tercera:** aplicación de entrevistas a docentes y alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENE, para efecto de poder triangular la información obtenida en las dos etapas anteriores.

## **Primera etapa**

### **Cuestionario sobre el uso del portafolio dirigido a docentes**

Como instrumento para recabar la información se utilizó como técnica la encuesta, a través de la aplicación de un instrumento que considera interrogantes sobre el uso del portafolio en la formación docente con cinco categorías de respuesta, siendo para esto, la escala Likert. El instrumento se aplicó a 72 docentes que imparten cátedra en las licenciaturas en educación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. En el desarrollo del presente trabajo, se presentan los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a docentes.

## **Desarrollo y discusión**

A este trabajo de investigación se le considera relevante debido a que en el ámbito de la formación docente inicial se presenta un especial interés por el uso del portafolio como instrumento de aprendizaje en el desarrollo de las clases. Al respecto se menciona:

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se centra en el trabajo del alumno y su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales (Danielson, Ch. y Abrutyn, L. 2002, p. 41).

Ante eso, es necesario hacer mención de que se requiere una actividad que sea imprescindible para realizar trabajo entre docente y alumno en la que se haga una selección acordada sobre los elementos que deberán integrarse en el mismo portafolio, esto para efecto de rescatar las ideas que tienen de sus propios trabajos, así como complementar los logros de sus aprendizajes.

Cabe recordar que la elaboración de un portafolio permite retomar los conocimientos y las experiencias de los alumnos, lo cual implica además de lo ya descrito, realizar un ejercicio de retroalimentación para mejorar. El estudiante tiene la responsabilidad reflexionar sobre las evidencias que se eligieron, la organización del material y las reflexiones o los comentarios sobre los documentos integrados.

La práctica reflexiva implica para el profesor y el estudiante, iniciar un proceso de reflexión en el planteamiento de objetivos en función de sus intereses de formación, en el diseño de un plan de acción, en la organización del trabajo, en la elección de los tipos de formación y su trabajo, en la explicitación del proceso, en la evaluación de los resultados, etcétera. Partiendo de la concientización se plantea el logro de nuevos objetivos para mejorar su docencia a corto y largo plazo (Ortega y Rivas, 2014).

Este proceso es de suma importancia en la educación superior y en la formación de docentes. El presente trabajo de investigación permite conocer con mayor profundidad, las prácticas que realizan los catedráticos en la conformación de portafolios de aprendizaje, lo que a su vez posibilita el perfeccionamiento del aprendizaje.

Por lo expuesto hasta ahora, se desprende que el portafolio es un instrumento cuyo alcance es mayor a la simple recopilación de evidencias, abarcando la reflexión y autocrítica, así como evidenciando aquellas áreas de oportunidad en torno al logro de los propósitos de las asignaturas.

Desde esta perspectiva, se concibe al portafolio no sólo como una simple carpeta de evidencias, sino como una herramienta que permite perfeccionar la práctica, diversificar las estrategias de aprendizaje y obtener datos específicos individuales a través del proceso de evaluación.

Este enfoque tiene correspondencia con una visión del aprendizaje como:

Un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales (DGESPE, 2012).

Lo anterior remite a retomar la importancia que este tipo de instrumentos tiene en el aprendizaje y formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. “Cualquier propuesta de formación docente centrada en la interdisciplinariedad exige un repensar en torno a la pedagogía y a la didáctica, intersubjetividad, la alteridad y el diálogo, en el lugar específico de la escuela y la universidad” (Ruiz y Peña, 2006, p.52).

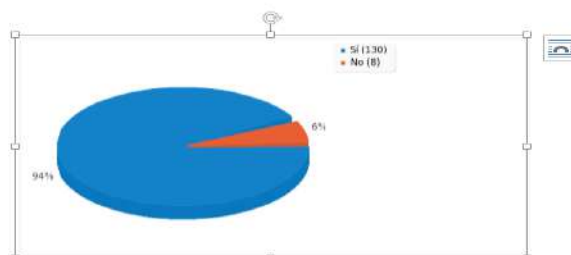
## Resultados y conclusiones

Respecto a los resultados relacionados con el portafolio como instrumento de aprendizaje, se puede advertir, según la encuesta aplicada, que existe un interés por parte de los docentes de seguir utilizando el instrumento de aprendizaje.

En esta segunda parte de esta investigación sobre el portafolio como instrumento de aprendizaje en la formación docente, podemos darnos cuenta del interés que existe para poder trabajar con portafolios de aprendizaje. Lo anterior es posible advertirlo al momento de aplicar una encuesta a docentes de las distintas licenciaturas en educación que se imparten en la BECENE, en la que se aprecia que el 94% de ellos realizó la integración de portafolios durante el semestre par del Ciclo Escolar 2016-2017.

**Figura 1.**

1.-¿Realizó integración de portafolios durante el semestre par del Ciclo Escolar 2016-2017?



De acuerdo a esta encuesta que se realizó a los docentes de las distintas licenciaturas arroja información muy valiosa sobre el uso de los portafolios en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Es valioso retomar los resultados que observamos con esta pregunta donde el docente trabaja un portafolio y lo integra. Como lo menciona Danielson (2004):

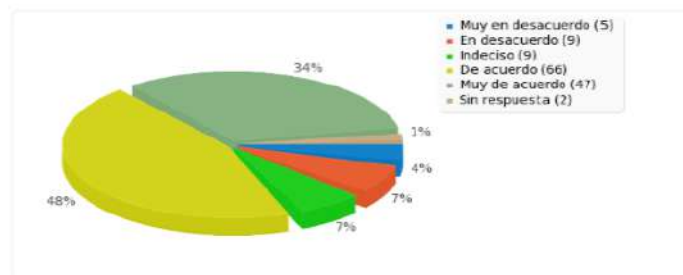
Si bien las muchas finalidades de los portafolios configuran una imagen un tanto amilanante, para el principiante, es importante mantener la cuestión en perspectiva. No hay duda de que los portafolios son una poderosa herramienta que los docentes pueden sumar a su repertorio (p.5).

Esta idea viene a complementar la gran variedad de usos que tiene el portafolio como una herramienta complementaria para el maestro y la importancia que a nivel institucional se le otorga por parte de los catedráticos, para promover al aprendizaje de sus alumnos.

En la siguiente gráfica se muestra información sobre si el portafolio del docente lo apoya a darse cuenta del proceso de enseñanza en la clase, donde se encuentra una variante de respuesta teniendo un mayor porcentaje en la respuesta de acuerdo con un 48%, enseguida muy de acuerdo con un 34%, un 7% en desacuerdo, un indeciso 7%, y por último 1% sin respuesta. Se puede observar en sus respuestas la mayoría de quienes respondieron se centra en muy de acuerdo y de acuerdo que le deja un aprendizaje en la clase. Es poca la respuesta desfavorable que se tiene.

**Figura 2**

2.- El uso del portafolio me ha ayudado a darme cuenta de mi proceso de enseñanza en la clase|



Se puede advertir que el porcentaje de docentes que afirman estar de acuerdo y muy de acuerdo en el valor del portafolio respecto al proceso de enseñanza en la clase suman el 82%, por lo que se puede afirmar que la mayoría de los catedráticos de la BECENE consideran al portafolio como un instrumento valioso de la práctica.

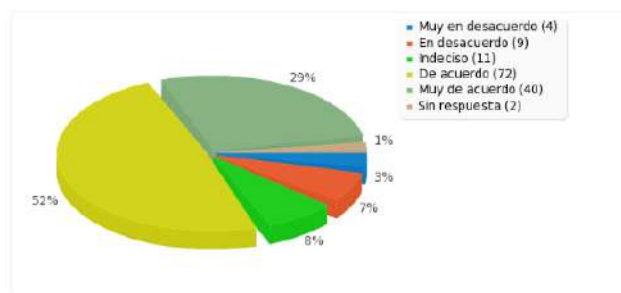
Respecto a si el portafolio ha permitido a los docentes darse cuenta sobre el proceso hacia el logro de los propósitos de las asignaturas, el 52% de los catedráticos se manifestaron de acuerdo, el 29% comentó estar muy de acuerdo, indecisos el 8%, en desacuerdo el 7%, muy en desacuerdo el 3%, y sólo el 1% no otorgó una respuesta.

Al realizar el análisis de los datos referidos, se puede afirmar que la mayoría de los catedráticos de la institución, el 81%; indican que el portafolio les permite conocer sobre la consecución de los propósitos de las asignaturas.

El portafolio docente no es una recopilación exhaustiva de los documentos y los materiales que afectan a la actuación educativa, sino una información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza del profesor o la profesora y una sólida evidencia de su efectividad (Fernández, 2004, p. 131).

**Figura 3.**

3.- El uso del portafolio me ha permitido darme cuenta del proceso hacia el logro de los propósitos de las asignaturas

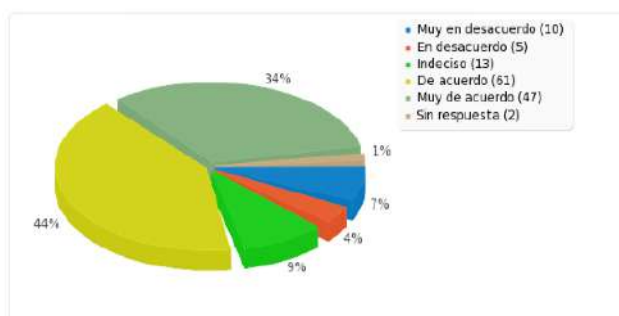


En el siguiente gráfico, se aprecian los resultados arrojados por la encuesta, en la cual se indaga sobre si los catedráticos establecen y dan a conocer a sus alumnos, los criterios para la selección de las evidencias que se deberán integrar en el portafolio.

Un 44% de los docentes manifiesta encontrarse de acuerdo, un 34% muy de acuerdo, un 9% se manifiesta indeciso, un 7% muy en desacuerdo y 1% sin respuesta. Se aprecia que un 78% de los catedráticos sí establecen criterios para la integración de evidencias en el portafolio.

**Figura 4.**

En el proceso de integración del portafolio, da a conocer a sus alumnos, los criterios para la selección de las evidencias que incluirán en el



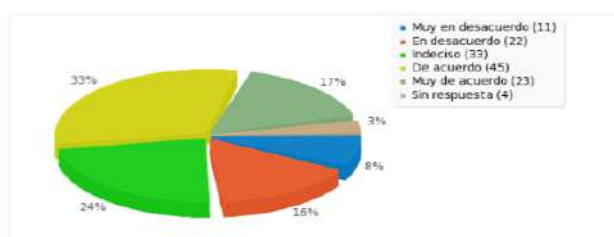
Esta acción por parte de los docentes, nos permite comprender sobre la importancia de la definición de criterios y aspectos relacionados con la elaboración y presentación del portafolio, para evitar con ello dificultades que generen problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Complementariamente, algunas situaciones relacionadas con el diseño y desarrollo del portafolio podrían convertirse en dificultades u obstáculos, según la perspectiva con que se asuma el reto de llevarlo adelante:

- Alto grado de compromiso, autodisciplina y responsabilidad que se requiere por parte de quien desarrolla el portafolio.
- Dudas que surgen al pensar que algo no se está haciendo como se debería.
- Pérdida de tiempo por parte del docente y del estudiante, si no se organiza su desarrollo y su correspondiente evaluación (Murillo, 2012, pp. 1-23).

**Figura 5.**

5.- En su función como docente, considera haber brindado información puntual sobre los tipos de portafolios existentes, para posteriormente determinar el tipo de portafolio que se trabajaría en su asignatura



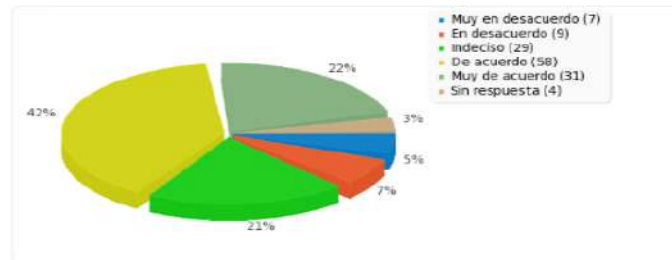
En la imagen anterior se muestran los resultados sobre la información brindada a los alumnos sobre los tipos de portafolios existentes, de los cuales un 33% de los catedráticos se manifiesta de acuerdo, un 17% muy de acuerdo, un 24% de forma indecisa, un 16% en desacuerdo, un 8% en desacuerdo y un 3% sin respuesta. Aquí se aprecia que sólo la mitad de los catedráticos abordaron con sus alumnos el tipo de portafolios existentes para posteriormente poder determinar el tipo de portafolio requerido para el curso.

Este aspecto se considera relevante, debido a que es significativo que los profesores brinden asesoría a sus alumnos sobre los diversos portafolios existentes y sus finalidades, para efecto de poder dialogar sobre la mejor manera de construir uno específico relacionado con una asignatura en particular y sus propósitos. Según señala Argudín (2007):

[...] existen distintos tipos de portafolios, los cuales responden a intencionalidades de quien lo realiza y de quien lo haya solicitado (docentes para el caso de estudiantes, pares para el caso de docentes). Se toma en cuenta el formato utilizado -como ya se ha mencionado- y también el contenido (p. 3).

**Figura 6.**

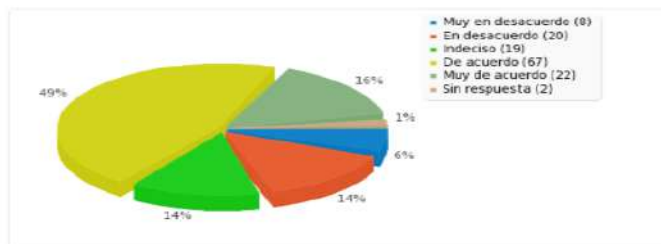
6.- Como docente titular de una o varias asignaturas ¿ha proporcionado información sobre el tipo y características del portafolio que se requirió en cada una?



En la gráfica anterior se muestra si los docentes de las asignaturas han proporcionado información sobre el tipo y características del portafolio que se requirió en cada asignatura o curso, donde se obtiene un alto porcentaje del 42% de acuerdo, un 22% muy de acuerdo, un 21% indeciso, un 7% en desacuerdo, un 5% en muy en desacuerdo y un 3% sin respuesta.

**Figura 7.**

7.- Durante el proceso de elaboración del portafolio proporcionó retroalimentación y/o asesoría a sus alumnos



En estas respuestas se observa que, durante el proceso de elaboración del portafolio, los docentes brindan en su mayoría retroalimentación y/o asesoría. Un 49% se encuentra de acuerdo, 16% muy de acuerdo, 14% indeciso, un 14% en desacuerdo, un 6% se manifiesta muy en desacuerdo y un 1% sin respuesta.

Lo anterior cobra relevancia y se encuentra de acuerdo con lo que comentan Rueda y Díaz Barriga (2004):

Desde la perspectiva del portafolio del alumno, se propone que éste puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje debido a que permite:

- Monitorear el avance de los alumnos a lo largo del ciclo educativo en cuestión
- Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, a fin de planear los cambios pertinentes (p.2).

A través de los resultados presentados, se concluye que los catedráticos de la BECENE realizan un ejercicio de asesoría respecto a la construcción de los portafolios de sus alumnos, y toman como referencia a éstos como elementos para determinar el avance en cuanto a los propósitos de las asignaturas que imparten.

A la vez, se puede apreciar que el proceso de construcción de portafolios, es una tarea de la que se realiza una reflexión y retroalimentación entre docentes y dicentes, lo que expone; además, la importancia que tiene en el proceso de comunicación y formación integral de los futuros docentes.



## Referencias

- Argudín, María Luna. (2007). Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>.
- Arraiz, A. (2007). El Portafolio Etnográfico: Una Herramienta Facilitadora del Aprendizaje a lo largo de la Vida. (Vol. 1). REOP.
- Danielson Ch., y Leslye Abrutyn (2004). Una introducción al uso del portafolio en el aula. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional, en *Revista Educar*, vol. 33, pp.127-142. Universidad Politécnica de Valencia.
- Murillo, S. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior, en *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-23.
- Ortega Berida y Rosa Rivas (2014) Incidencia del portafolio estudiantil en el proceso de aprendizajes de los estudiantes del 7mo año de educación básica en la escuela León Febres Cordero del Cantón, Milagro provincia del Guayas. Ecuador. Universidad Estatal de Milagro.
- Pimienta, Julio H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México, Pearson Educación.
- Rueda, Mario. y Frida Díaz Barriga (2004). El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. México. UNAM.
- Ruiz Morón, Deyse y Peña, Pablo. (2006). La formación docente: entre la indiferencia y la seducción. *Educere*, vol. 10, núm. 32, pp. 49-54.
- Servín, Jorge (2008). Desarrollo de competencias en educación. México, Editorial Bonobos, pp.47, 75, 79.

# PLANIFICACIÓN POR PROYECTOS: UN RETO EN LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS DOCENTES

Jessica Marlene Gardea Payán  
maestra\_marlene\_payan\_18@hotmail.com  
Javier Sáenz Gutiérrez  
viersa633@gmail.com  
Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” Parral Chihuahua.

## RESUMEN

Esta investigación nace de las inquietudes que se han presentado sobre las resistencias de los alumnos normalistas por planificar a través de la modalidad de proyectos como una manera de garantizar ambientes favorables y significativos en la práctica profesional.

El percibir las perspectivas que se tienen en la modalidad que seleccionan los estudiantes para planificar sus clases y poder asistir a practicar a las escuelas primarias, es una oportunidad para fortalecer las competencias, habilidades de pensamiento, destrezas de investigación y una actitud crítica en los futuros docentes.

En la situación escolar actual, se generan nuevos esquemas de planificación y práctica profesional, en las primarias, donde los docentes en formación utilizan estrategias de enseñanza- aprendizaje muy valiosas, por sus características y la manera de organizar el trabajo en una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas, donde los niños van construyendo su propio conocimiento.

La visión de la enseñanza en la sociedad normalista es exitosa al estar en constante dinamismo, al permitir a sus estudiantes experimentar con diferentes modalidades de planificación, respetando la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, para que crezcan personal y profesionalmente antes de ingresar al magisterio.

## Palabras clave

Planeación por proyectos, práctica docente, formación docente.

## Planteamiento del problema y marco teórico

Con la intención de responder a las necesidades educativas actuales, se sugiere la modalidad de trabajo por proyectos ya que el nivel de educación primaria presentó cambios importantes dentro de su estructura curricular. El propósito fundamental de esta modalidad pretende que los alumnos normalistas desarrollen competencias indispensables para participar de modo activo y propositivo en las prácticas profesionales durante su formación.

Para Díaz Barriga (2006, p. 36): “El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, mediante un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados”.

El trabajo por proyectos propone que el alumno normalista aprenda a fortalecer la experiencia directa en el aprendizaje que se busca. Se realiza una planificación flexible que articule varias asignaturas, siempre en torno a un tema principal, el cuál marcará los propósitos educativos que se pretendan lograr.

La presente investigación responderá la interrogante

- **¿Cuáles son las causas porque los alumnos normalistas manifiesten resistencia por realizar sus planificaciones en base a la modalidad por proyectos, al momento de asistir a sus prácticas profesionales?**

Durante los periodos de práctica en las escuelas primarias, llama la atención el por qué la mayoría de los docentes en formación prefieren planificar por secuencia y algunos otros prefieren por proyectos, se detecta un cierto temor o resistencia al momento de trabajar en base a dicha modalidad, ya que la mayoría de los maestros de apoyo no asume el reto que implica planear por proyectos y por lo tanto experimentar ambas modalidades.

Para Monereo (2001, p. 59), es importante considerar lo siguiente, para el proceso de planificación de sus prácticas docentes:

Es necesario que el docente de primaria planifique mediante proyectos que contengan estrategias didácticas para promover la construcción de sus competencias. Un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento a las exigencias de la actividad.

El alumno normalista elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción. Se recomienda que los futuros docentes a lo largo de su proceso de formación experimenten las diferentes modalidades de planificación, para que de esta manera puedan adquirir las competencias del perfil de egreso de una forma más favorable. Respecto al proceso de planeación por proyectos, Diaz Barriga (2006, p. 117), expresa lo siguiente:

Ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo, el trabajo por proyecto está orientado hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible.

La modalidad de planificación por proyectos trabaja constantemente el aprendizaje significativo, mediante experiencias y la aplicación de la teoría a la práctica, permite la adquisición de conocimientos duraderos y no solamente memorísticos.

Sin duda alguna los docentes en formación adquieren experiencias al trabajar por proyectos, pues se encuentran vinculadas a la realidad de su contexto y permiten fortalecer el perfil de egreso mediante el análisis de su práctica. Según el criterio de Ramírez (2012, p. 55) aborda el trabajo por proyectos como:

Una estrategia de aprendizaje que se enfoca en los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos.

El trabajo en esta modalidad es una gran ventaja, pues se basa en la solución de problemas que puedan presentarse día con día en aquellas situaciones que vivan los alumnos, al propiciar la autonomía al momento de construir su propio aprendizaje. En la apreciación de Ramírez (2012, p. 119): “Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes”.

Es importante conocer si lo que sucede en la realidad, es coincidente con lo que dice el autor, ya que el conocimiento se adquiere de manera motivante y por lo tanto la retención del mismo se facilita al momento de presentar interés a las clases.

Para atender lo anterior, es necesario que el investigador diseñe herramientas de compilación de datos para saber si verdaderamente el trabajo por proyectos cumple con las características anteriormente descritas. Sería interesante llevar a cabo un estudio de caso para saber por qué algunos estudiantes normalistas continúan trabajando mediante secuencia y otros en base a proyectos, para detectar cuál de las dos modalidades responde al modelo establecido en la Reforma Educativa del 2011 suscrito en el acuerdo 592 donde se establece la transversalidad de la educación básica. Para Greenleaf (2006, p. 99), la planificación por proyectos tiene beneficios colaterales, como lo expresa en el siguiente texto:

El aprendizaje por proyectos en el aula es un método de educación innovadora. Esta metodología permite que los niños adquieran conocimientos y competencias convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje. Así, podrán desarrollar su autonomía siendo los

encargados de planificar, estructurar, implementar y evaluar su propio trabajo. Es decir, participar activamente en su propia educación.

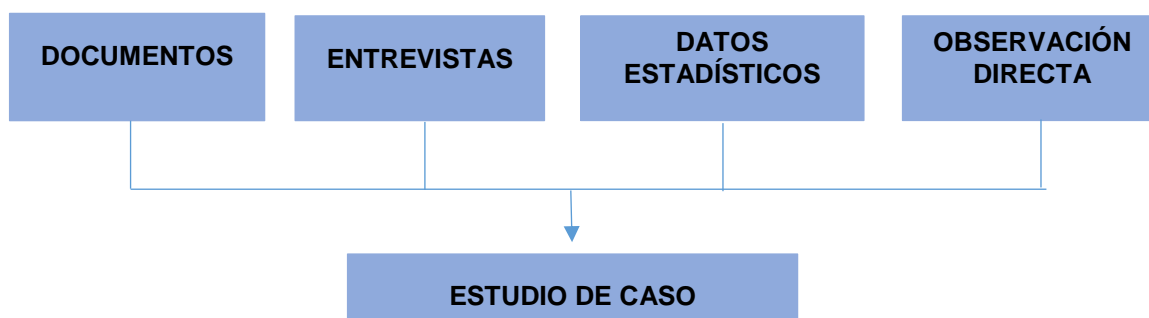
Es necesario innovar en las aulas de clase, ya que esto permite trabajar de manera significativa cualquier situación que se plantee, el docente es quien determina la forma de trabajo con los educandos, para que sean ellos quienes generen su propio conocimiento y adquieran los aprendizajes esperados.

## Metodología

En el presente trabajo se realiza una investigación cualitativa aplicando el estudio de caso como estrategia para recuperar, ordenar, sistematizar e interpretar la información de varios cursantes de séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” activos en su práctica profesional.

Según Yin (1994) el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, especialmente cuando los límites del fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, cuenta con una serie de elementos que permiten realizar esta actividad como se muestra en la figura # 1.

**Figura # 1**



Elaboración propia.

Al realizar un estudio de caso es necesario recopilar una serie de documentos que tengan que ver con lo que se va a investigar, compilar los datos o información mediante entrevistas, mismas que arrojarán datos estadísticos que sean sustentados con la observación directa. En esta investigación se pretende recuperar mediante entrevistas, observación directa y la encuesta, información que denote el pensamiento de los alumnos normalistas respecto a la planificación por proyectos o secuencia y las razones por las que

lo hacen para formar un juicio respecto a la eficiencia de cada una de estas modalidades como una manifestación de un proceso innovador en la práctica docente.

Al respecto Perrenoud (2004, p. 43) expresa: “La innovación debe partir del dominio de conocimientos, derivados de la acción y la experiencia docente”.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta 20 alumnos de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, cursantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales 10 optan por planificar por secuencia y otros 10 se encuentran a favor de la modalidad por proyectos.

En la intención de no involucrar los nombres de los alumnos participantes se utilizó la siguiente simbología: X-1, X-2, X-3... Para hacer referencia a los estudiantes que no han tenido prácticas satisfactorias en base a la modalidad por proyectos. Por otra parte se representa con: A-1, A-2, A-3... a los alumnos que han obtenido gratas experiencias con dicha modalidad.

Se consideró importante aplicar un cuestionario de respuestas abiertas para recuperar el pensar de los estudiantes ante las dos modalidades de trabajo y así pudieran expresar sus ideas o comentarios de una manera más explícita, para obtener datos estadísticos que sustenten esta investigación y se complementó en algunos casos con la observación directa durante diversos momentos de la práctica profesional de los alumnos normalistas.

Se asume el compromiso de compartir los resultados con los involucrados, así como con los docentes de la institución para identificar áreas de oportunidad o fortalezas que permitan mejorar la calidad del desempeño de los alumnos y la obtención del perfil de egreso estipulado en el acuerdo 649.

## Desarrollo y discusión

En el plan de estudios 2011 de educación básica, en el apartado I. Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios, el 1.2 de planificar para potenciar el aprendizaje refiere:

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizara actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos entre otras.

La planificación es la principal herramienta que se utiliza en la práctica docente donde deja de manifiesto el dominio de saberes, estrategias, procesos de evaluación, adecuaciones, registros diarios, con los que cuenta el docente.

El grupo de estudio lo integran 20 docentes en formación (cursantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”), los cuales participaron en varias modalidades como lo es entrevistas, cuestionarios u observación directa.

Con esta investigación se espera recuperar la concepción que se tiene sobre el reto que representa la modalidad por proyectos en los nuevos docentes, sus ventajas e impacto para las escuelas primarias. Bajo este panorama resulta relevante demostrar cómo es la práctica profesional, la construcción de conocimientos más sólidos para un mejor desarrollo de habilidades en nuestros estudiantes. Así pues, situarse como un docente con sentido ético y moral debería ser, una de las mayores prioridades de los docentes en formación, pero todo depende de la perspectiva del normalista del arraigo vocacional que posea para lograrlo.

En el siguiente apartado se mencionarán algunas opiniones que expresan los alumnos del grupo X (alumnos que no han tenido prácticas satisfactorias en base a la modalidad por proyectos).

#### **¿Qué opinas sobre la planificación por proyectos?**

X-2: “Es muy complicado relacionar los aprendizajes esperados que otorgan los docentes titulares o tutores, además de que la aplicación de la planeación no se puede realizar como estaba planeada y esta modalidad requiere de un seguimiento adecuado para que funcione”.

X-4: “Es una manera de planificar que no ha sido tan conocida como lo es la modalidad de secuencia”.

X-10: “La realidad en la escuela primaria es otra, no se tiene el suficiente tiempo al momento de estar trabajando”.

Los tres casos expresan la opinión de los alumnos encuestados ya que se enfocan en mencionar que la planificación mediante la modalidad de proyectos ha sido muy poco conocida por los docentes titulares a cargo de grupo y por la misma razón les solicitan a los docentes en formación planificar por secuencia, la realidad en las escuelas primarias es un tanto monótona, ya que siempre se presentan contratiempos a los que no se les ha otorgado la flexibilidad necesaria para manejar y sacar adelante la planificación, en pocas

palabras el grupo de estudio considera la modalidad por proyecto como un reto ante el trabajo docente.

En el caso de los estudiantes A (alumnos que han obtenido gratas experiencias con dicha modalidad).

A-2:” Representa una estrategia de enseñanza- aprendizaje muy valiosa, por sus características implica organizar el trabajo docente en una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas, donde los niños van construyendo su propio conocimiento”.

A-3: “Es una modalidad muy efectiva y de gran impacto en la práctica profesional, claro es que todas las asignaturas pueden relacionarse, el conocimiento no se encuentra fragmentado es totalmente compuesto.

A-7: “Es una manera más completa de abordar los temas por que se deja fuera la monotonía, ayuda a desarrollar la imaginación y la creatividad, enlazando diferentes contenidos para llegar a un mismo fin.

En esta ocasión los docentes en formación visualizan el trabajo por proyectos como una estrategia muy efectiva para potenciar las competencias del perfil de egreso mediante la práctica profesional, consideran la importancia de la transversalidad de los temas al momento de trabajar en el aula de clases.

### Funcionalidad de la planificación por proyectos

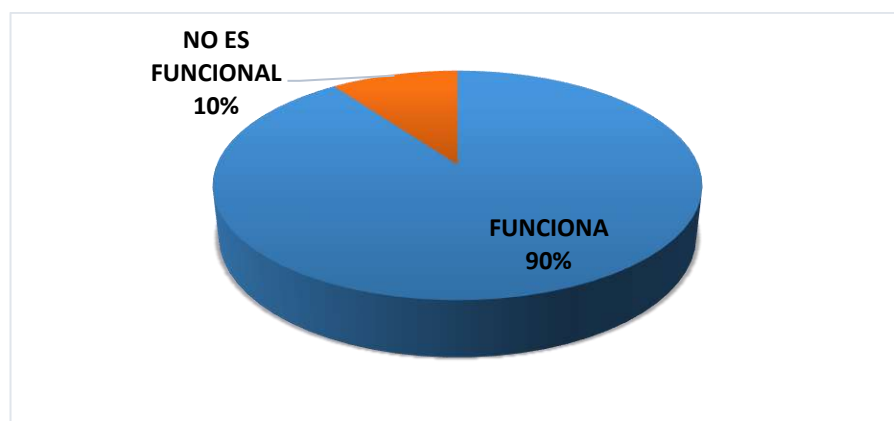


Gráfico # 1

En el gráfico anterior se observa que, en el análisis realizado, los jóvenes expresan con un 90% que el trabajo por proyectos es funcional, por experiencia propia ha impactado en las escuelas primarias donde lo han aplicado y un 10% opina que no es funcional debido a la falta de tiempo o a la mala organización que realizan en sus proyectos, ya que no se



han esforzado lo suficiente para planificar un trabajo adecuado a las necesidades de sus grupos de práctica.

Los docentes en formación consideran que el planificar por proyectos implica un nivel de esfuerzo superior a planificar por secuencia ya que se tiene que pensar en una temática y vincular todas las asignaturas, los docentes a cargo de grupo desconocen esta modalidad y por tanto presentan un cierto temor para aventurarse al cambio, al momento de que los alumnos normalistas presentan la modalidad por proyectos, impacta su innovación e incrementan el conocimiento de la misma ante los docentes responsable, permiten un incremento de sus ideas.

### Modalidad por proyectos, en el crecimiento profesional de los nuevos docentes

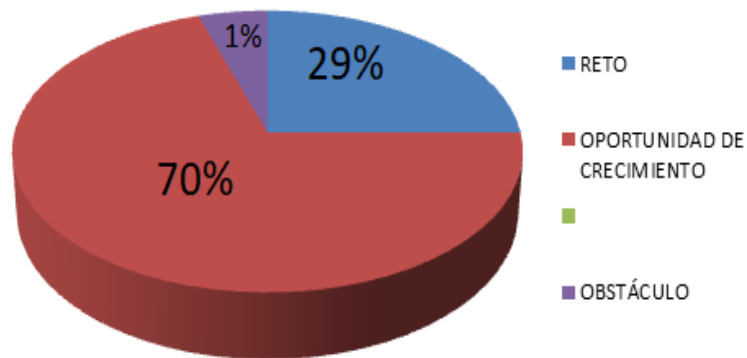


Gráfico # 2

Al preguntarles sobre que representa la modalidad de proyectos en su crecimiento profesional, los alumnos expresan que principalmente es una oportunidad de crecimiento profesional con un 70% ya que desarrollan habilidades y fortalecen sus competencias de egreso, un 29% menciona que es un reto en el cual deben esforzarse y ser pacientes para impactar en su práctica, solamente una persona comento que es una pérdida de tiempo.

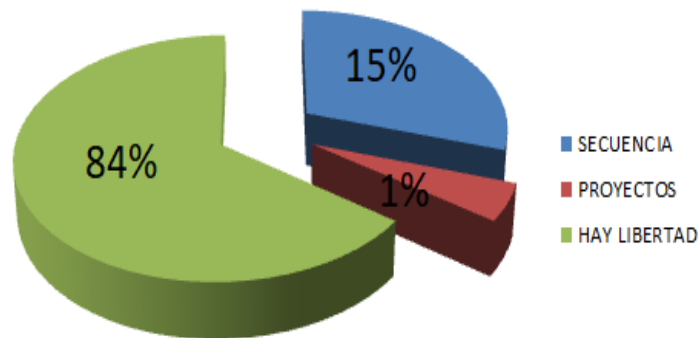
**Observación directa**

Gráfico # 3

A la mayoría de los practicantes que cursan su año intensivo de práctica profesional, en las escuelas primarias les brindan la libertad de planificar de la manera que mejor les parezca y más significativa o fructífera sea, un 84%, de ellos expresan su éxito al planificar por proyecto por otra parte un 15% planifican por secuencia, pues es la modalidad que conocen o están acostumbrados.

Mediante la observación directa de los alumnos normalistas en sus prácticas profesionales consideran que los docentes en formación se involucran de forma directa en el impacto que tienen los proyectos que aplican en las escuelas primarias, ya que trascienden más allá del aula de clases y logran ser visualizados por todos los actores involucrados, donde se reconoce su esfuerzo y dedicación hacia su práctica profesional.

Es importante cumplir con todos los momentos que implica la investigación de un estudio de caso, pues de esta manera la información obtenida alcanza un grado mayor de confiabilidad, además de que puede ser visualizada desde diferentes puntos de vista.

## Resultados y conclusiones

La importancia y relevancia de estos resultados es que aun como docentes se requiere de la mirada de otros actores para mejorar la práctica profesional. Invitando también a hacer una introspección y a mirarlos como sujetos activos y en proceso de construcción, así como la latente carencia de esfuerzo esto para un mejor desenvolvimiento en su quehacer educativo y en su vida diaria, y pero sobre todo la puesta en marcha de los elementos que ya se identificaron como las habilidades socio-afectivas, actitudinales, conceptuales y procedimentales, puras de la formación.

En definitiva y plenamente persuadidos cuando Edmundo O 'Gorman (1992, p. 36) dice: "La educación es un acto de amor, y si no lo es, es pura pedantería". No se puede seguir creyendo que el maestro es quien tiene el poder del saber, el control y la manipulación del conocimiento se tiene que transitar hacia el conocimiento libre, al aprendizaje por descubrimiento, no solo en las primarias, sino en todos los niveles educativos, no se puede querer controlar a través del saber y permitirles recorrer el camino de la libertad de aprender, de involucrarse en conjunto y compañía de otro, de poder equivocarse en el aula y dejar que los estudiantes entiendan que no lo saben todo, que ellos también saben y conocen, solo hay que permitirles experimentar, vivirse y sentir a partir de la construcción de su ser, de la condición humana.

Al analizar los resultados se puede visualizar que los alumnos normalistas expresan que la modalidad de planificación por proyectos representa una estrategia de enseñanza-aprendizaje muy valiosa, por sus características, implica organizar el trabajo docente en una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas, donde los niños van construyendo su propio conocimiento, es una manera más completa de abordar los temas por que se deja fuera la monotonía, ayuda a desarrollar la imaginación y la creatividad, enlazando diferentes contenidos para llegar a un mismo fin.

Dicha modalidad permite el aprendizaje integral de los alumnos, ya que favorece la relación de los contenidos curriculares, es muy efectiva y de gran impacto, significa una herramienta valiosa y de gran utilidad para abordar los aprendizajes esperados.

En el crecimiento profesional de los docentes en formación significa el desarrollo de competencias profesionales que impactan en los propios alumnos, debido a que el aprendizaje se logra a partir de que los estudiantes comienzan a identificar la relación y la utilidad de los contenidos dentro de las situaciones que se plantean, mismas que son útiles en su vida real.

Es una excelente oportunidad para fortalecer las competencias, habilidades de pensamiento, destrezas de investigación y una actitud crítica, ayuda a salir de la zona de confort. Es responsabilidad de todos los nuevos maestros el nivel de impacto y la huella positiva que se deja en las escuelas primarias, trascendiendo del aprendizaje habitual al significativo. Los docentes en formación son quienes ponen a la Escuela Normal en alto o en bajo nivel de desempeño según el rol que jueguen en las escuelas primarias.

La resistencia hacia el trabajo mediante la modalidad de proyectos surge a partir de que no ha tenido la oportunidad de ser tan popular o tan utilizada como la secuencia didáctica, la costumbre de los maestros titulares o a cargo de grupo por planificar de manera habitual desmotiva a los nuevos docentes a esforzarse un poco más.

Por el temor de aventurarse a un nuevo reto, la falta de interés, esfuerzo y empeño por obtener resultados fructíferos en las primarias, la propia comodidad y desinterés por fortalecer sus propias competencias docentes, son algunas de las causas que provocan el temor hacia la modalidad de trabajo por proyectos como una manera de innovación efectiva y sobre todo significativa.

Hace falta motivar a los docentes en formación para trabajar con esta modalidad, ya que una vez que lo apliquen de manera correcta experimentaran los resultados favorables como lo fue el caso de una alumna del grupo analizado, quien ha tenido la oportunidad a lo largo de su carrera profesional de trabajar mediante proyectos, y en la jornada del 18 de Septiembre al 13 de Octubre de 2017, presentó un proyecto llamado “El camino hacia el Dorado”, en la escuela primaria Constituyentes de 1857, ubicada en Hidalgo del Parral Chihuahua, dicho trabajo consistió en la elaboración de un mapa gigante de la República Mexicana, dibujado a escala, donde se presentó una exposición del grupo de 4 “B”, donde abarcaron todos los aprendizajes esperados de las asignaturas impartidas en el Bloque II. El mapa perdurará en la escuela por algún y será útil para todos los profesores alumnos y actores involucrados que decidan utilizarlo, trascendiendo de generación en generación.

Es relevante saber que los proyectos son de gran impacto y relevancia en las primarias para aquellas personas que verdaderamente se comprometen a trabajarlo, hoy en día se sabe que no basta con enseñar contenidos pedagógicos, el conocimiento no está segmentado o fraccionado, todo va de la mano y puede relacionarse, se rompen esquemas en las primarias, es un reto porque es ir en contra de los procesos memorísticos, marcando un impacto significativo de innovación y cambio. Sin duda alguna es un reto, se necesita de utilizar mucho la creatividad y sobre todo un esfuerzo extra, es

interesante, pero es una modalidad muy laboriosa ya que se tienen que vincular varias materias con una temática; la mayoría de los maestros de apoyo y los propios docentes que se encuentran a cargo de los grupos, se muestran renuentes a esta modalidad de trabajo. El trabajar de una manera diferente siempre causa cierta resistencia debido a que los docentes salen de la zona de confort, es necesario cambiar la manera de pensar de los maestros a cargo de grupo, que sean flexibles y razonen sobre las posibilidades de crecimiento profesional de los nuevos maestros y de ellos mismos, nunca es tarde para un cambio que impacte ante la sociedad.

## Referencias

- Arciniegas, L. (1997). Metodología para la planificación de proyectos en el aula. D.R. El colegio nacional.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw-Hill pp. 69-112.
- Díaz Barriga Frida (2006). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. México DF.
- Giroux, H. (1983), Teoría y Resistencia en educación, (prólogo de Paulo Freire) siglo XXI editores: México.
- Greenleaf, P. (2006). Aprendizaje por proyectos en el aula. Servicio Editorial. Sexta Edición. Caracas. Venezuela.
- Jiménez, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: OCDE (2010). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México.
- Ramírez, A. (2012). Método de enseñanza por proyectos. El Dower Internacional S.A.
- SEP (2012). La Reforma Curricular de la Educación Normal. Dirección General de la Educación Superior para Profesionales de la Educación. México DF.
- Yin, R. (1994) Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, thousand, Oaks, CA.

# MOTIVOS DE INGRESO A LA DOCENCIA EN FORMACIÓN INICIAL PARA EDUCACIÓN ESPECIAL

Marco Antonio Gamboa Robles  
María Angélica Quiroz Leyva  
Escuela Normal Estatal de Especialización  
enee.mgamboa@gmail.com  
Adrián Israel Yáñez Quijada  
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261.

## RESUMEN

Existen muchas razones por las que los profesores ejercen la docencia; lo interesante es, que tanto en las carreras pedagógicas como en otras disciplinas, ingresan aspirantes que no tienen claro sus intereses vocacionales, en ocasiones no desean realizar dichos estudios y se sienten obligados a permanecer en la carrera que no les convence. Es ello, la universidad tiene un gran reto para lograr que a pesar que no les guste lo que estudian, sepan encontrar elementos que terminen enamorándolos de su profesión. Pérez y Blasco (2001), sostienen que en el ingreso a una carrera determinada subyace una inclinación motivada por diversas razones hacia un área de trabajo profesión, que daría cuenta por qué una persona desea acercarse y profundizar más en ésta, llegando en la mayoría de los casos a ser la profesión de vida. En particular, una adecuada elección de carrera resulta vital, dado que un profesor desmotivado, puede representar debilidades y amenaza en la consecución de las finalidades del proceso educativo, con consecuencias sociales negativas para los estudiantes. La motivación tanto intrínseca como extrínseca constituye la suma de fuerzas que dinamiza las acciones en las prácticas escolarizadas para que los usuarios puedan recibir oportunidades de una educación liberadora.

## Palabras clave

Motivación docente, práctica educativa, educación liberadora.

## Planteamiento del problema

En términos generales el problema reside en dificultad en las instituciones para conocer a tiempo oportuno las características y motivaciones de los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de educación, de manera que se identifique a profundidad la diversidad que permita diseñar el plan de acción específico para la formación de docentes y particularmente el desarrollo de competencias en cada uno de los egresados para ejercer la docencia acorde a las dimensiones que enmarca el servicio profesional docente en educación básica. Dicha problemática se describe en los apartados siguientes.

## **Descripción de la problemática**

La Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano rector de la educación en México, ha buscado promover en las últimas tres décadas, una formación docente con énfasis en la preparación para la implementación de un currículo basado en competencias, el cual es una de las tendencias educativas motivadas por las recomendaciones de los organismos internacionales, entre ellos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Moreno, 2014).

Debido a la exigencia actual en que se encuentra inmersa la educación, la responsabilidad de formar profesores se ha transferido a otras instituciones de educación superior diferentes a las Escuelas Normales (EN); este fenómeno se ha presentado paralelamente con la necesidad de que los profesores de las Escuelas Normales realicen además de sus funciones docentes, tareas de investigación educativa sobre las diversas problemáticas dentro del aula, en las escuelas, en las interacciones profesor-estudiante, entre otros estudios.

En el marco de la Reforma Educativa implementada en México (2012), la preparación de los maestros representa un pilar para alcanzar la calidad educativa en la educación obligatoria, sin embargo, se está buscando seleccionar a los docentes idóneos para ingresar al sistema profesional docente, pero aún existen dificultades para reclutar profesores cualificados que reemplacen a los que se retirarán durante los próximos 5 o 10 años (Juárez y Comboni, 2014).

En las instituciones formadoras de docentes de la mayoría de las entidades federativas se desarrollan procesos de selección de aspirantes que desean ingresar a las Escuelas Normales (EN), por lo que cada institución ha establecido mecanismos de admisión en respuesta a sus propias necesidades, sin embargo, actualmente no existe una normatividad nacional para la selección de los alumnos de nuevo ingreso a los programas de formación inicial, lo que ha provocado que en las EN se acepten aspirantes que no cuentan con el perfil apropiado para formarse como profesores de educación básica. Se tiene el antecedente que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2003, emitió recomendaciones para regular el ingreso, pero no se logró que todas las instituciones formadoras de docentes cumplieran con todos los criterios (Guevara y González, 2004).



Aunque no existe un acuerdo nacional que establezca como obligatoria la aplicación de criterios estandarizados de selección; la SEP emitió una serie de disposiciones nacionales para que fueran aplicadas antes de iniciar el proceso de selección correspondiente al ciclo 2004-2005, con el propósito de seguir fortaleciendo los procesos de regulación de los servicios de formación inicial y la admisión a las instituciones formadoras de docentes (Guevara y González, 2004).

La Secretaría General Académica del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), es la responsable de coordinar el proceso de admisión para la formación inicial en las Escuelas Normales en el estado de Sonora, teniendo el propósito de realizar un proceso transparente para la incorporación eficiente de aspirantes de toda la entidad. La Coordinación de Formación Inicial en colaboración con la Coordinación de Investigación, Desarrollo y Posgrado, han producido diversas investigaciones que tratan de responder ¿Quién es el aspirante a ingresar a las Escuelas Normales? Siempre partiendo del objetivo principal de conocer más y mejor a los futuros docentes del nivel básico.

Diversos estudios con poblaciones normalistas como el realizado por Yañez, Gamboa y Mendoza (2015), han analizado, variables socioeconómicas y académicas a partir de diversos métodos, tratando de generar perfiles de ingreso y analizando cuáles son las variables para el éxito escolar. Sin embargo, al responder la pregunta de ¿quiénes son los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal?, pueden surgir nuevas preguntas tales como: ¿por qué eligen la profesión docente?, ¿cuáles son sus motivos de elección?, ¿realmente sabemos quién entra a la Escuela Normal?

El reto de las escuelas normales, en el marco de la reforma educativa y en la antesala de la implementación de un nuevo modelo educativo en México, estriba en conocer a mayor profundidad las habilidades, destrezas y actitudes de los aspirantes para determinar una elección de los mejores, pues la formación actual de docentes así lo amerita, sin embargo es igualmente relevante conocer los motivos por los cuales los aspirantes a profesores eligen una carrera en docencia, con ello las escuelas formadoras de docentes estarán en mejor condición para definir el diagnóstico que lleve a implementar la intervención adecuada que sea congruente con las necesidades de docentes capaces, considerando la caracterización de los aspirantes para incluir en las acciones formativas elementos que potencien sus fortalezas y desarrollen hacia la mejora las áreas de oportunidad disminuyendo sus debilidades.

Con ello se puede trabajar de manera colegiada en las escuelas normales para detectar la diversidad de los normalistas y contribuir en el acompañamiento necesario para la producción de buenos docentes.

Algunas de las preguntas que cada año se formulan los profesores de los primeros cursos de las Escuelas Normales son: ¿por qué estos jóvenes han elegido esta carrera?, ¿qué esperan encontrar aquí?, ¿qué metas esperan satisfacer con estos estudios? Resulta común escuchar diversas interpretaciones sobre la percepción de los maestros respecto a los estudiantes de nuevo ingreso en las EN, que intentan explicar algunas respuestas a las interrogantes planteadas; entre las más frecuentes que se pueden escuchar son: ¡Ingresó porque su papá es docente! ¡Entró a la licenciatura en Educación Especial porque no quedó en la de Primaria! ¡Entró por que puede conseguir una plaza!

El problema de las anteriores premisas es que, hasta el momento, no son estudios con validez científica que expliquen cuáles son los motivos que influyen para que los jóvenes elijan la profesión docente en Sonora.

## Justificación

De cierta manera es natural percibir que existe una carencia teórica-metodológica para explicar por qué se elige la profesión docente en el Estado de Sonora. La falta de claridad al momento de describir los motivos de elección, pudiera ser uno de los elementos centrales para justificar el presente trabajo. Con base en esta idea, Roness (2011) refiere que el conocer las razones por las cuales se elige la profesión docente debe resultar de total interés para los investigadores educativos, ya que la OCDE (2005) señala que tanto la calidad y el detrimento de la profesión depende, entre otras variables, del por qué se elige la carrera.

Otro de los aspectos que justifican el presente reporte, es que los anteriores estudios no han evaluado a profundidad características académicas, socioeconómicas y personales. Se analizan superficialmente variables como ocupación de los padres, aunque no se clasifica si sus padres son docentes u ocupan otras funciones no docentes en instituciones educativas, si han tenido experiencia previa con la docencia, que percepción se tiene de la profesión y la más importante cuáles son los motivos para elegir la docencia.

Considerando que en el ciclo escolar 2015-2016 la matrícula nacional de las Escuelas Normales ascendió a 104,213 y sólo en el estado de Sonora se registró una matrícula de

3,364 estudiantes (DGESPE, 2016). Sin embargo, para el ciclo escolar 2016-2017, se identificó un incremento de 10.5% de estudiantes que se encuentran matriculados en una institución de formación docente, alcanzando una cifra record de 3,762 estudiantes, de los cuales 3,102 corresponden a las Escuelas Normales (IFODES, 2017), situación que evidencia la necesidad de conocer a profundidad los motivos que tienen los estudiantes para ingresar a las Escuelas Normales, con la finalidad de establecer políticas educativas que permitan asegurar la permanencia y favorecer la obtención del perfil de egreso de los futuros docentes. El sistema de educación normal requiere disponer de información oportuna sobre las características de los estudiantes, las autoridades y el profesorado, para diseñar e implementar diversas estrategias y políticas que promueven una formación académica más sólida (Garay, 2001 y Guzmán, 2011). Las investigaciones realizadas sobre las Escuelas Normales, “espacios considerados de formación inicial, puede producir conocimientos que no sólo tengan repercusión en el momento de la formación de formadores, sino que estos saberes permitan replantear el trabajo educativo en el nivel de la educación básica” (Cruz, 2014, p. 69).

### **Objetivo general**

Caracterizar a los aspirantes a ingresar a la Escuela Normal para formación como licenciados en educación especial en el estado de Sonora y describir los motivos por los cuales eligen la profesión docente.

### **Marco teórico**

En este apartado se muestra una perspectiva histórica sobre la formación inicial de docentes a nivel nacional y estatal, centrándose en los Licenciados de educación primaria, especial y física. Para fines del presente estudio, resulta pertinente abordar primordialmente a la Escuelas Normales (EN), como un todo y posteriormente indagar sobre las particularidades de las mismas.

Yañez, Vera, González y Medina (2012), han realizado investigaciones con el propósito de describir características, personales, académicas y socioeconómicas de 761 estudiantes que representaban la totalidad de alumnos que ingresaron a las ocho EN de Sonora, encontrando que los estudiantes normalistas tenían promedios de preparatoria cercanos a la excelencia (8.99), provenían de clases medias y el nivel educativo que predominaba en sus padres era de preparatoria.

Un estudio realizado para identificar las variables socioeconómicas de los aspirantes de la generación de 2011 de las ocho EN de Sonora, compuesto por 1903 aspirantes, de los cuales sólo son admitidos 761 (40 %) y se rechazaron 1142 (60 %), se logró identificar los motivos y elementos de mayor influencia para elegir la carrera. Se concluyó que los padres de los estudiantes aceptados tenían 1.5 años de mayor escolaridad que los no admitidos. Además, se encontró que los estudiantes aceptados tenían acceso a mejores condiciones tecnológicas y equipamiento, como computadoras e internet. Confirmándose que las variables socioeconómicas impactaban en el acceso a las Escuelas Normales (Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015).

En otro estudio de Yañez, (2013) se analizó el impacto de los criterios de admisión de las EN sobre el rendimiento académico del primer año de estudios, para identificar las diferencias entre las Universidades Públicas Estatales de la región, por medio de un modelo predictivo utilizando regresión lineal múltiple, se encontró que tales variables predicen el rendimiento académico del primer año de estudios en un 30 %,  $R^2=.30$  Encontrando que las Escuelas Normales son las que aplican los filtros más rigurosos para seleccionar a sus estudiantes, siendo el promedio mínimo de ocho, un puntaje de 1000 puntos en la prueba EXANI II y una edad máxima de 21 años los componentes principales de tales criterios.

## Metodología

### Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental de tipo transversal descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los diseños no experimentales son investigaciones sistemáticas y empíricas en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. Estos mismos autores indican que los estudios transversales descriptivos recolectan datos en un solo momento, en un tiempo Único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. “Es como tomar una fotografía de algo que sucede”.

## **Población y muestra**

El universo de la presente investigación resulta muy diverso, lo que influyó en categorizar a los participantes en cuatro subpoblaciones abarcando la totalidad de la población de aspirantes al proceso de admisión 2014 de las licenciaturas de Educación primaria (ByCENES, CREN), educación especial (ENEE) y educación física (ENEF).

## **Muestra**

Participaron el total de la subpoblación, integrados por 133 aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Educación Especial. En lo que respecta al sexo, el 93% son mujeres, lo que parece indicar que esta profesión no es muy atrayente para los varones. El promedio de edad es de 18.10.

## **Técnicas e instrumentos**

Se utilizó la Escala de elección FIT, de Richardson y Watt (2006) la cual fue traducida del inglés al español por un equipo de expertos en el idioma. El instrumento cuenta con 54 reactivos que se distribuyen en las dimensiones del modelo teórico mencionado. Los primeros 38 reactivos se contestan a partir de la siguiente afirmación: “elegí ser docente porque”; y son de tipo Likert con opciones de respuesta que van de 1 completamente falso y 5 completamente verdadero. El resto son preguntas y/o afirmaciones que evalúan la percepción de la profesión docente con opciones que van desde 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo.

## **Procedimiento**

En el periodo de admisión 2014 de las Escuelas Normales de Sonora se les aplicaron los dos instrumentos a los aspirantes de la ENEE, con el apoyo técnico de cuatro docentes del Cuerpo Académico de la institución. Debido a aspectos de carácter ético, la encuesta se llevó a cabo con participación consentida de cada sujeto. Cada aspirante recibió instrucciones referentes a la forma de contestar el instrumento y se describieron algunas consideraciones respecto al objetivo del estudio. El instrumento se implementó en una sola sesión y en grupos. El tiempo promedio para responderlo fue 15 minutos, al terminar se verificó que todos los reactivos estuvieran contestados. Posteriormente, se le

solicitó al departamento de servicios escolares, los puntajes de la prueba EXANI II y se realizó la clasificación de aspirante aceptado y no admitido.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, para la obtención de análisis de frecuencias, además de realizarse una prueba paramétrica para una sola muestra de t de Student, con el mismo software como herramienta y teniendo como referencia la media teórica de 3.

La prueba t de Student para una muestra permite comprobar si es posible aceptar que la media de la población es un valor determinado. Se toma una muestra y la prueba permite evaluar si es razonable mantener la Hipótesis nula de que la media es tal valor.

Cabe mencionar que casi todos los reactivos siguen una distribución positiva, lo que quiere decir que los puntajes mayores a 3 representan una característica positiva respecto a la pregunta ejemplo:

Elegí ser docente porque [...]

Tengo habilidades para serlo: 1, 2, 3, 4,5

Las dimensiones de carrera alternativa y persuasión social no se recodificaron y se mantuvieron con su distribución original, ejemplo:

¿Alguien te alentó o te sugirió elegir otra carrera a la de maestro? 1, 2, 3, 4,5

Puntajes menores a 3 representarían una característica positiva.

De igual forma, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la técnica de componentes principales y rotación varimax pues en todos los casos se suponía que las dimensiones de cada una de las escalas del instrumento eran ortogonales, se obtuvieron los pesos factoriales y se estuvo en condición de decidir la mejor configuración factorial asociada a la teoría. Aquellos reactivos que no alcanzaron un peso factorial de 0.400 en la solución elegida, fueron dados de baja. Los reactivos que permanecieron dentro de las dimensiones de la Escala FIT fueron analizados a través del estadístico alfa de Cronbach, con el fin de observar su consistencia interna y decidir sobre la importancia relativa de cada uno de ellos.

## Desarrollo y discusión de resultados

### Caracterización de la Licenciatura en Educación Especial

En el estudio se analizan las particularidades de los candidatos a ser licenciados en educación especial; en tres apartados: 1 caracterización académica, 2 caracterización

socioeconómica y 3 caracterización de factores que influyen en la elección de la profesión docente en licenciatura de Educación Especial de la ENEE; pero para esta ponencia se muestran sólo los correspondientes al apartado 3. Caracterización de factores que influyen en la elección de la profesión docente en licenciatura de Educación Especial de la ENEE

Los aspirantes de la ENEE se perciben como candidatos que poseen las habilidades requeridas para desempeñarse como docente, lo que los ha motivado para elegir la docencia en educación especial (Tabla 1).

**Tabla 1. Comparación de medias para el factor autopercepciones**

Factor	Media	D.S.	Prueba t	Sig.
<b>Habilidades para la docencia</b>	4.43	.46	35.34	.000

En lo que respecta al factor valores, el puntaje más alto fue “trabajar con niños o adolescentes” con una media de 4.64 (D.S.= .46, t= 40.92), lo que resulta primordial en la selección de futuros docentes de educación especial (tabla 2).

Por otro lado, en valor de utilidad personal, se encontró que la seguridad laboral es un factor que influye en la elección, al igual que el pasar tiempo con la familia; al igual al resto de las instituciones evaluadas, la utilidad social se destaca de la personal, es decir, a los jóvenes les parece más importante el realizar cambios sociales que el tener estabilidad financiera o vacaciones para visitar a su familia. De igual forma, los aspirantes se consideran con habilidades para desempeñarse como maestros (valor intrínseco).

**Tabla 2. Comparación de medias para el factor valores**

Factor		Media	D.S.	Prueba t	Sig.	
<b>Valor</b>	Intrínseco	4.64	.46	40.92	.000	
	Utilidad personal	Seguridad laboral	3.97	.74	15.47	.000
		Tiempo para la familia	3.65	.86	8.73	.000
	Utilidad social	Moldear el futuro de adolescentes	4.59	.47	38.90	.000
		Alcanzar la equidad social	4.13	.65	19.86	.000
		Realizar una contribución social	4.45	.50	33.17	.000
		Trabajar con niños	4.68	.49	39.27	.000

En la tabla 3 se describen los principales hallazgos, se encontró que la población estudiada refiere que la profesión docente requiere altos niveles de especialización ( $x=4.18$ ,  $t=23.64$ ), aunque los puntajes indican que no todos la perciben con una alta demanda ( $x=3.34$ ,  $t=8.29$ ), es decir, no consideran que el ser maestro de educación especial implique largas horas de trabajo ni un nivel considerable de esfuerzo. Esto se puede interpretar de forma positiva, ya que el no considerar una alta demanda puede contrastarse con los puntajes altos en habilidades para la docencia y valor intrínseco.

En lo que alude a retribución de la carrera o profesión, los aspirantes conciben a la docencia como una profesión de alto estatus social y con salarios competitivos, aunque cabe destacar que los aspirantes a la LEE, fueron los que obtuvieron los menores puntajes respecto a la percepción de salarios en todas las instituciones evaluadas.

**Tabla 3. Comparación de medias para el factor Percepción de la tarea o profesión**

Factor		Media	D.S.	Prueba t	Sig.	
Percepción de la profesión	Utilidad personal	Especialización	4.18	.57	23.64	.000
		Alta demanda	3.34	.81	4.84	.000
	Utilidad social	Estatus social	3.93	.56	19.19	.000
		Salario	3.50	.65	8.82	.000

En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos en el factor “influencias de la socialización” I distribución de los resultados siguió la misma tendencia que el resto de las escuelas normales, se puede decir que los futuros LEE han sido alentados por familiares y amigos para elegir la docencia en educación especial, tal como lo indican los puntajes de la sub-dimensión de influencias sociales ( $x= 3.96$ ,  $t= 11.30$ ). De igual forma, los aspirantes reportan haber tenido experiencias satisfactorias con la docencia durante su trayectoria académica ( $x= 4.29$ ;  $t=19.72$ ).

Por otro lado, cuando se refiere a la sub-dimensión de persuasión social, se pretende describir si tanto amigos como familiares de los aspirantes han intentado convencerlos de que no elijan la docencia de educación especial, aunque la media refiera que la mayoría no ha sido persuadida en algún momento ( $x= 2.30$ ,  $t=8.46$ ), los puntajes son más bajos que todas las licenciaturas, lo que indica que la mayoría de los candidatos no fueron persuadidos para que no eligieran la LEE.



**Tabla 4. Comparación de medias para el factor Influencias de la socialización**

Factor		Media	D.S.	Prueba t	Sig.
<b>Influencias de la socialización</b>	Persuasión social	2.30	.98	8.14	.000
	Experiencias previas con la docencia	4.29	.75	19.72	.000
	Influencias sociales	3.96	.90	11.39	.000

Los aspirantes de la ENEE se reportan encontrarse satisfechos con la elección de convertirse en docentes (4.79,  $t= 20.50$ ), además, los puntajes mostraron que la población que se decidió por la Licenciatura en Educación Especial, lo hizo como su primera opción, tendencia encontrada en las escuelas normales (Tabla 5).

**Tabla 5. Comparaciones de medias para carrera alternativa y satisfacción**

Factor	Media	D.S.	Prueba t	Sig.
<b>Carrera alternativa</b>	1.49	.66	31.08	.000
<b>Satisfacción con la elección</b>	4.79	.77	20.50	.000

Hasta aquí se termina el apartado de resultados a continuación se cerrará haciendo un análisis general de la muestra de la población evaluada y se profundizará en el cumplimiento del objetivo del proyecto.

## Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo general, caracterizar a los aspirantes a ingresar a la docencia en educación especial y describir los motivos por los cuales eligen esa profesión. Para lograr lo anterior, se trabajaron indicadores académicos y socioeconómicos, además del modelo FIT. Se confirma que los mejores promedios y trayectorias escolares previas según (Yañez, Gamboa y Mendoza, 2015), corresponden a los aspirantes de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, sin embargo, los aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Educación Especial, presentan promedios más bajos de bachillerato. Apoyando esta noción, diversas investigaciones señalan la importancia de la trayectoria escolar previa, respecto a la obtención de un buen desempeño en educación superior, ya que se espera que los alumnos que han desarrollado un determinado nivel en preparatoria, lo repitan en la universidad (Chain, Jácome y Martínez, 2001; Cú, Mass y Saravia, 2008; Nava, Lara y Ortega, 2006). Lo que

lo convierte en una variable a la que se le debe otorgar relevancia, en el establecimiento de los requisitos que solicitan las IES en sus procesos de admisión.

Aunque en el presente trabajo no se midió la incidencia de las trayectorias académicas y factores socioeconómicas en el acceso a las escuelas normales evaluadas, estudios realizados por Yañez (2013), Yañez et al. (2014) y Yañez *et al.*, (2015), han mostrado que éstas son predictivas no sólo del acceso, también al rendimiento académico del primer año de estudios. Por otro lado, en lo que a los factores del modelo FIT se refiere, es evidente que los integrantes de la muestra refieren el haber seleccionado a la docencia como profesión por motivos intrínsecos y altruistas más que extrínsecos, lo que conlleva a las siguientes conclusiones:

- Los aspirantes se consideran con habilidades para ejercer la docencia.
- Se puede decir que en Sonora se elige a la docencia por un valor de utilidad social más que por valor personal. La elección se realiza por un gusto de trabajar con niños y realizar un cambio social en las futuras generaciones.
- Los aspirantes consideran a la docencia como una profesión que requiere de formación y especialización, sin embargo, para ellos no refiere una alta demanda porque están dispuestos a prepararse.
- Los que eligen la docencia en educación especial, tienen una percepción positiva de la profesión, la describen con un estatus social alto, aunque existen diferencias en considerar a la docencia con un salario competitivo.
- La gran mayoría de los aspirantes refieren no haber sido persuadidos para convertirse en maestros, ni para no hacerlo.
- El querer convertirse en maestro está influenciado por experiencias previas con docentes.
- Se requiere un mayor análisis para el factor de influencias de socialización, ya que no se analizó si el tener un familiar docente determina el ingresar a la escuela normal.
- Los aspirantes que eligen ser docentes en Sonora, se encuentran satisfechos con su elección y las licenciaturas en educación son su primera opción.

Se puede concluir aludiendo que en el estado de Sonora las personas que deciden ser docentes en educación especial, lo hacen con convicción y por motivos que pueden determinar el interés por formarse y a la postre convertirse en docentes destacados (Kyriacou y Coulthard, 2000). De igual forma, es de vital importancia destacar que el

modelo FIT resultó pertinente para evaluar los factores que influyen en los jóvenes para elegir la docencia en educación especial en el estado de Sonora.

## Referencias

- CENEVAL (2006). Guía del examen nacional de ingreso a la educación superior. Recuperado de [http://www.uaemex.mx/pestud/mae\\_doc/ingenieria/GuiaEXANI2.pdf](http://www.uaemex.mx/pestud/mae_doc/ingenieria/GuiaEXANI2.pdf)
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad de Aguascalientes.
- Cruz, O. (2014). Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión. En Ducoing, P. (Coord.). *La escuela normal, una mirada desde el otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Cú, G., Mass, L., & Sarabia, B. (2008). Trayectoria escolar previa y perfil socioeconómico como indicadores del desempeño escolar. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.vi\\_sualiza&articulo\\_id=10733](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.vi_sualiza&articulo_id=10733)
- DGESPE (2017). Perfil de ingreso de la educación normal. México: SEP. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_ingreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_ingreso)
- DGESPE (2016). Sistema de Información Básica de la Educación Normal. Estadísticas ciclo escolar 2015-2016. México: SEP. Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Garay de, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación hacia al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guevara, M. y L. González. (2004). Atraer, formar, retener, profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/mexico.pdf>
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33, 91-101. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2011-e-91-101](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-91-101)
- Hernández, R. C. Fernández y P. Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- IFODES (2017). Concentrado estadístico. Ciclo Escolar 2016-2017 Periodo 1 México: SEC. Recuperado de <http://escolar.ifodes.edu.mx/medi/Concentrado.aspx>

- INEGI. (2017). Glosario. México: INEGI. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=medu17&e=00&i=>
- Kyriacou, C., Coulthard, M. (2000). *La opinión de los estudiantes de pregrado de la enseñanza como una opción de carrera*. Journal of Education for Teaching, 26(2).117-126.
- Moreno-Anguas, M. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, P. (Coord.). *La escuela normal, una mirada desde el otro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Nava, G., B. Lara y M. Ortega. (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 29-38.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/45139005.pdf>
- Ryan, R. y E. Deci. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Recuperado de [www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanishampsyh.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyh.pdf)
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios: un sistema de asesoramiento universitario basado en indicadores vocacionales eficaces*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- SEP. (2004). *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- SEP. Dirección de Educación Especial (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México.
- Yañez, A., J.A. Vera, G. González, y F. Medina. (2012). *Variables contextuales y bienestar subjetivo en estudiantes normalistas del Estado de Sonora*. Sexto Congreso Internacional en Educación, Sonora, ITSON.
- Yañez, A. (2013). *Los criterios de admisión y los antecedentes socioeconómicos como variables predictivas del rendimiento académico en estudiantes normalistas* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sonora, México.
- Yañez, A., M. Gamboa y E. Mendoza. (2015). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? *La sociedad académica*, 23(45), 9-12. México: ITSON. Recuperado de <http://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf>

# INTERVENCIÓN DOCENTE PARA FORTALECER EL DESCUBRIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE LA CORRESPONDENCIA SONORA

Elizabeth Morales Medrano  
elizabethmorales3@hotmail.com  
Fernando Bernal Acevedo  
fherbernal@hotmail.com  
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez".

## RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito determinar las características más importantes que deben tener las situaciones didácticas para favorecer el descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora dentro de los procesos de la alfabetización inicial. A partir de una distinción entre los procesos que llevan al descubrimiento de la relación oral-escrito y aquellos que son necesarios para la consolidación, se diseñaron y se pusieron en práctica situaciones didácticas en las cuales la reflexión sobre la lengua en cuanto a sus propiedades sonoras y la manera en la cual éstas se representan, fue el componente más importante. Los resultados de nuestra investigación sugieren que las situaciones didácticas deben favorecer diferentes tipos de procesos en la fase que lleva al descubrimiento de la correspondencia sonora y que son distintas a aquellas reflexiones que son necesarias para el momento de consolidación de esta relación.

## Palabras clave

Descubrimiento, consolidación, oralidad, escritura, procesos

## Planteamiento del problema

En la presente investigación se pretende establecer criterios para el diseño de situaciones didácticas que favorezcan el descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora en los procesos de adquisición de la lengua escrita en el niño. Las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos treinta años han permitido comprender que en los sistemas alfabéticos de escritura las letras o grafías representan los sonidos de la lengua, sin embargo, sabemos que esta correspondencia no se realiza en términos ideales puesto que hay letras que no representan ningún sonido y hay sonidos que no están representados por una letra en particular (Zamudio 2004). Esto hace que el proceso de descubrimiento de la manera en la cual se establece la

correspondencia sonora en un sistema alfabético como nuestro sistema de escritura sea de gran complejidad para los niños.

Las investigaciones que han mostrado el proceso de adquisición de la lengua escrita por parte del niño aportaron un conocimiento importante para cambiar las prácticas de enseñanza. Sin embargo, en los años recientes se ha descuidado el trabajo didáctico que tiene que ver con apoyar al niño a descubrir la correspondencia sonora. Este descubrimiento es muy importante porque permite comprender el principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. Consideramos que hace falta retomar el trabajo con este conocimiento específico y construir criterios para orientar el trabajo didáctico sobre este aspecto esencial de la lengua escrita.

Por todo lo anteriormente señalado, la pregunta central a la cual queremos dar respuesta en este trabajo de investigación es la siguiente:

### Preguntas de investigación

- ¿Cómo favorecer al descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora en el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño?

A manera de hipótesis, una posible respuesta a la pregunta de investigación que nos hemos planteado es que las situaciones didácticas que favorecen el descubrimiento y la consolidación sonoro-gráfica deben plantear interrelación entre las dimensiones oral y escrita del lenguaje, pero focalizando diferentes aspectos según se trate del momento de descubrimiento de esta relación o bien de la consolidación de esta correspondencia.

### Objetivo

- Establecer cuáles son las características de las situaciones didácticas para favorecer al descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora en el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño.

En la indagación sobre este tema nos pudimos percatar que en el conocimiento didáctico actual no existen criterios sistemáticos para orientar el trabajo en los dos momentos

señalados, la fase en la cual el niño realiza este descubrimiento y la fase en la cual, habiendo partido de este descubrimiento inicial, se hace necesario realizar análisis y relaciones más profundas que lo lleven a la comprensión de la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura. Existen en la actualidad métodos tradicionales, propuestas y actualmente la nueva reforma con las prácticas sociales del lenguaje abordando este tema. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en ninguno de estos enfoques mencionados se profundiza en qué situaciones son las que funcionan para que el niño llegue a establecer esta relación de manera precisa.

### Marco teórico

Sin duda el cambio más importante en la enseñanza de la lengua escrita tiene lugar a partir del descubrimiento del proceso que sigue el niño para apropiarse de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Estas autoras mostraron, por primera vez, que el niño sigue un proceso de aprendizaje propio como resultado de las preguntas que se plantea acerca del sistema de escritura. Es así como se encontró que los niños pasan por una serie de etapas o niveles en su proceso por comprender el funcionamiento de la escritura como sistema. Dentro de este proceso el descubrimiento más importante es, sin duda, la correspondencia sonora, es decir, la comprensión de que la escritura se relaciona con las propiedades sonoras del habla.

Más adelante, Vernon (1991), con la asesoría de Ferreiro, realizó un trabajo con niños pequeños a los cuales se les planteó una serie de actividades para descubrir cómo el niño establece la relación entre el todo (el nombre a escribir) y sus partes (las grafías) así como la relación de las partes entre sí. Se trataba de ver de qué manera los niños van intentando establecer la correspondencia sonora, para esto se le pedía al niño que escribiera por partes, es decir a cada grafía que escribía se solicitaba que diera una interpretación de lo que llevaba escrito. Una vez terminado esto se realizaron tres entrevistas, donde se llevó a cabo el tapado de partes. La autora menciona que había muchos factores que se podían considerar para explicar la relación que los niños establecen entre el todo y las partes tanto en la escritura como en su interpretación. Se dividió en tres grupos los tipos de respuesta sobre estas actividades planteadas. Una de las hipótesis más tempranas que los niños hacen en este proceso de adquisición de la



lengua escrita es que necesita una cantidad mínima de grafías para que algo pueda ser interpretado.

Antes del descubrimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura, no se conocía con certeza que la relación sonoro gráfica representara una dificultad para el niño. Las actividades didácticas que se planteaban daban por hecho que el niño comprendía con toda claridad que cada letra representaba un fonema de la lengua oral.

Sobre este mismo tema las autoras Ferreiro y Teberosky (1979), analizan los métodos existentes para la enseñanza de la lecto–escritura para determinar de qué manera consideran el conocimiento lingüístico y los aprendizajes que los niños tienen con anterioridad. Describen cada uno de ellos en cuanto a su metodología y a la fundamentación psicológica en la que se basan dos tipos de métodos tradicionales, desde la perspectiva pedagógica. Esta división expresaba la existencia de una polémica para ver cuál era el mejor; por un lado, el método sintético, que parte de elementos menores a la palabra, es decir, establece la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo, o sea comenzar por la letra, sílaba, palabra, frase y terminar con el texto, todo esto consecutivamente. También se habla que, en este tipo de enfoque, se desarrollan dos métodos más: el alfabético y el fonético. En el método alfabético se centra en enseñar a pronunciar las letras, estableciendo una relación con el sonido de lo que se escribe. En el fonético se inclina por el sonido, es decir que se debe partir de lo oral, comenzar por el fonema relacionándolo a su representación gráfica (de lo oral a lo escrito). Aquí se señala la importancia de enseñar un par de fonema–grafema por vez, sin seguir hasta que esté bien establecida en el aprendizaje de los niños.

El segundo de los tipos de métodos tradicionales es el analítico. Esta postura reacciona al contrario del método sintético; aquí se percibe con mayor facilidad las totalidades de las partes por cuanto la visión del niño es una visión en conjunto. Este método comienza de la frase, luego va a la palabra para llegar hasta las sílabas o las letras, es decir, que se debe comenzar por un todo para luego ir a la unidad. Este método parte de la importancia de reconocer las palabras u oraciones y posteriormente llegar a un resultado o comprensión lectora y a una escritura que corresponde al análisis de estos componentes. Cabe destacar que este tipo de métodos analíticos hacen

hincapié en empezar con unidades significativas para el niño, para que encuentre desde el comienzo el significado.

Las autoras llegan a la conclusión que ninguno de los tipos de métodos analizados toma en cuenta ni la competencia lingüística del niño, ni sus capacidades cognoscitivas, es decir la capacidad que tiene el niño para pensar y reflexionar sobre las características de la escritura.

A partir del descubrimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita se diseñaron en México y otros Países de América latina propuestas que trataban de tomar en cuenta este proceso (Ferreiro 1989). Aunque las propuestas se desarrollaron en diferentes contextos y abarcaban diferente población, compartían algunos principios que orientaban el trabajo adentro de las aulas:

- a) Que el niño sigue un proceso para apropiarse de las características del sistema de escritura y que este proceso es en cierta medida independiente de la enseñanza.
- b) Los materiales escritos que se le presentaban al niño deben ser materiales de uso social porque los niños requieren observar la lengua escrita tal y como se presenta en la vida cotidiana.
- c) Las actividades desarrolladas con los niños no siguen el mismo orden en todos los casos porque dependen del nivel de conocimiento alcanzado por el grupo.
- d) La interacción entre los niños es un principio didáctico muy importante porque les permite compartir y confrontar los conocimientos que han alcanzado sobre la escritura.

En las primeras versiones de la propuesta se crearon actividades que trataban de hacer que el niño reflexionara sobre las propiedades de la lengua oral para que pudiera luego aplicar ese conocimiento a la escritura. Sin embargo, en las versiones posteriores se le dio menos importancia a este tipo de reflexión en particular.

Vernon (2004), analiza los enfoques actuales para la enseñanza de la lengua escrita tratando de abarcarlos en tres grandes grupos. Se trata de una clasificación distinta a la realizada por Ferreiro y Teberosky porque se considera las metodologías que se desarrollan en la actualidad en muchos países. En este análisis se hace hincapié en que

dos de ellos son totalmente opuestos: el enfoque de la “enseñanza directa” y el enfoque del “lenguaje integral”. Los defensores del enfoque de la enseñanza directa parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos; consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con las letras correspondientes. Esta postura hace énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de las palabras y para que ésta sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades; también se afirma que esta destreza es totalmente antinatural, es decir que no se desarrolla espontáneamente. Esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades.

Por el contrario, en El lenguaje integral, propuesto por Kenneth y Yetta Goodman, se afirma que el aprendizaje de la lengua escrita es “natural”, que el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer porque quiere y necesita comunicarse. Los autores hacen énfasis que desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales, debe evitarse la enseñanza directa de letras, silabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido; la comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector. Finalmente se afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje.

En el enfoque constructivista, a diferencia de los dos anteriores, se propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños, en las que hay un problema a resolver, o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema. Este enfoque tiene dos objetivos ligados: se trata de que los niños adquieran el código alfabético pero reconociendo que hay un proceso, comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura letrada, es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Este enfoque parte de que entre no saber y saber hay muchos pasos intermedios.

Las reformas recientes a la educación básica en México, particularmente las de 1993, 2009 y 2011 si bien consideran el proceso de adquisición que sigue el niño, han descuidado la reflexión acerca de la compleja relación entre la oralidad y la escritura por darle más peso dentro del enfoque a las prácticas sociales de la escritura.

## Metodología

Consideramos que el método más adecuado para responder a la pregunta que nos planteamos es el de investigación didáctica. Se trata de un método con enfoque cualitativo que permite diseñar situaciones que favorezcan el descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora, una adquisición crucial para la comprensión de la escritura como sistema.

Este trabajo se realiza con niños que se encuentran en una etapa inicial en el proceso de adquisición de la lengua escrita pero que, o bien no han adquirido aun la relación entre los aspectos sonoros del habla y la escritura o no han consolidado el conocimiento de la manera en la cual se establece esta relación de manera convencional.

La principal técnica que se emplea para la recopilación de información es la observación del desempeño de los niños dentro de las situaciones y se complementa con el análisis de producciones y procedimientos empleados para la resolución de las situaciones propuestas.

En cuanto a los principales instrumentos utilizados en esta investigación se utiliza el registro de observación detallada (relatoría de las sesiones) así como un registro de rasgos y elementos de las producciones orales y escritas de los niños.

Para responder a la pregunta de investigación que se planteó anteriormente sobre cómo llevar a cabo un trabajo didáctico que permita favorecer el descubrimiento y la consolidación de la correspondencia sonora fue necesario el diseño de situaciones didácticas las cuales se estructuraron a partir de algunas variables fundamentales.

La variable más importante la denominamos: "momento del proceso". Esto se refiere a que el trabajo didáctico se enfoca en dos momentos posibles dentro del proceso de adquisición: una primera fase de descubrimiento, que se refiere a la etapa en la que el niño comienza a descubrir que la escritura se relaciona con los aspectos sonoros del lenguaje. La fase de consolidación, por su parte está relacionada con el momento en que el niño ha descubierto que hay una relación oral-escrito pero requiere todavía de establecer con mayor precisión los términos de esta relación.

La segunda variable se denomina: “vía de realización”. Ésta se refiere a que las situaciones didácticas plantean dos direcciones posibles para llevar a cabo la relación entre lo oral y lo escrito: la primera sería reflexionar sobre lo oral previo a un acto de escritura, es decir, que el niño reflexione sobre las propiedades de la lengua oral para posteriormente tratar de representar esas propiedades en lo escrito. La otra vía sería reflexionar sobre lo oral a partir de una escritura ya realizada, esto significa reflexionar sobre los aspectos sonoros a partir de una escritura o un conjunto de escrituras ya realizadas.

La tercera variable tiene que ver con la “unidad de la lengua” con la que se va a abordar. En este caso se optó por trabajar con dos tipos de unidades con significado: la palabra y la oración. El trabajar exclusivamente con unidades de la lengua con significado es un principio didáctico que se ha establecido desde hace tiempo en las aproximaciones con un enfoque constructivista (Vernon, 2004).

## Desarrollo

El trabajo que aquí presentamos forma parte de un estudio más amplio que se estructura a partir de una diversidad de situaciones didácticas. Por limitaciones de espacio se describirán brevemente los resultados de la aplicación de algunas de las primeras actividades planteadas a los niños.

Dentro de las situaciones que estaban planteadas para la fase de descubrimiento de la correspondencia sonora se propiciaron dos tipos de reflexión: a) actividades de análisis exclusivamente sobre lo oral y b) actividades de relación oral-escrito.

Como ejemplo del primer tipo de reflexión describimos la siguiente actividad: “nombra mi nombre”. Para esta actividad trabajamos con niños de nivel presilábico, esto es, niños que aún no han descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla pero que ya han construido criterios para establecer diferenciaciones en sus escrituras.

Propusimos hablar de algún tema interesante para los niños, como por ejemplo “animales” y mostramos diez imágenes de ellos: oso, hormiga, rana, lagartija, gato, escarabajo, vaca, pájaro, toro y elefante. Preguntamos: ¿Conocen estos animales?, ¿Dónde los han visto? ¿Quién dice los nombres de los animales, aunque no los conozca? Este último par de preguntas se hicieron para fijar una forma oral para cada imagen porque sabemos que algunas de ellas pueden nombrarse de diferente manera.

Utilizamos la denominación de “nombre” en el sentido de nombre común porque es la definición que resulta más habitual para los niños. Al fijar una forma oral para cada imagen pretendemos dejar en claro a los niños que se trata de una reflexión y comparación de estas palabras orales y no precisamente del significado al que remite.

Tomamos dos pares de imágenes: oso y hormiga y preguntamos: ¿Quién tiene el nombre más largo de este par? Tratamos de que se llegue a situaciones en las que una palabra larga represente un animal pequeño o viceversa y conducir a los niños a darse cuenta de que la extensión del nombre no depende del tamaño del objeto o en este caso del animal al que se hace referencia, sino de la extensión de la emisión oral de la palabra. Analizamos el par de palabras y pedimos a los niños que dijeran los nombres, pero en esta ocasión más despacio. Recordamos con los niños que lo que estamos tratando de establecer es cuál es el nombre más largo.

Durante la actividad los niños se mostraron con un gran interés y entusiasmo. Al principio la mayoría se fijaba en el tamaño del animal como – “vaca es más grande que escarabajo”, para expresar que éste tenía el nombre más largo haciendo referencia en el tamaño de los animales con las manos, pero cuando analizamos el par de palabras y las iban diciendo más despacio, reflexionaron sobre la longitud de la emisión oral.

Pensamos que una actividad con estas características ayuda a los niños a cambiar su reflexión de las propiedades del objeto, en este caso de cada uno de los animales, a las propiedades y los aspectos de la oralidad de las palabras, esto constituye un primer paso en la comprensión, posteriormente, de que en la escritura están representados esos elementos de la lengua oral.

En cuanto al momento que definimos como consolidación de la correspondencia sonora citamos como ejemplo la siguiente situación: “letras en movimiento”. Propusimos esta actividad a niños que ya han descubierto que la escritura representa los aspectos sonoros del lenguaje pero que no han accedido aún al conocimiento de que las letras representan de manera específica los fonemas de la lengua. A esta parte del proceso es la que hemos denominado como fase de consolidación.

Conversamos con los niños sobre un tema que se prestara para hacer una lista de diez palabras, como por ejemplo sus animales favoritos. Formamos equipos en parejas y proporcionamos un juego de letras móviles a cada una de ellos. Les dijimos que les dictaríamos las palabras de la lista de animales para que las formaran con las letras móviles. Estimulamos a los integrantes de cada equipo para que intercambiaran

opiniones y se ayudaran en la formación de las palabras. En cada equipo pedimos a los niños que compararan sus palabras y conversamos con ellos para escuchar sus justificaciones.

Al acercarnos a los equipos pudimos notar la diferencia en la manera de la cual formaron las palabras de acuerdo al nivel de alfabetización en el que se encuentran. Por ejemplo, en el dictado de la palabra “tigre”, hubo niños que la formaban sólo con dos letras “ie”, y otros utilizando un mayor número de grafías “tigue”. Como puede notarse en el caso del primer niño es evidente por su manera de formar la escritura que se encuentra en un nivel silábico puesto que representa con dos letras cada una de las sílabas de la palabra. En el caso del segundo niño se observa que la manera de formar las palabras corresponde a un nivel alfabético, si bien no lo hace aún de manera totalmente convencional al formar la palabra. Cabe mencionar que no en todos los casos fue necesario motivar a los niños a compartir sus escrituras entre ellos, pues si uno se percataba de que su compañero no sabía cómo comenzar a escribir el otro le ayudaba. La actividad favoreció también la confrontación de las ideas de los niños cuando se presentaban diferencias en la formación de las palabras.

Como puede observarse los niños que participan en esta actividad nos muestran claramente que han descubierto la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, sin embargo, requieren aún de llevar a cabo un análisis más preciso de las palabras y establecer una correspondencia que los acerque a la representación alfabética de la escritura, esto es, que las letras representan los elementos llamados fonemas de la lengua y no los segmentos silábicos que son más perceptibles. A esta reflexión contribuye sin duda la movilidad y la flexibilidad que da el material, que permite agregar las letras faltantes o hacer los cambios en el orden de cada uno de las letras, así como las respuestas de los otros integrantes del grupo.

## Resultados y conclusiones

El trabajo que aquí presentamos constituye una primera aproximación a los resultados de una investigación más amplia que se encuentra actualmente en fase de desarrollo por lo que no es posible arribar aún a conclusiones con un carácter definitivo. No obstante, nos parece que del trabajo realizado se pueden derivar algunas reflexiones importantes.

El trabajo de diseño y aplicación de las situaciones didácticas nos ha mostrado la viabilidad de establecer una distinción entre el momento de descubrimiento de la correspondencia sonora, y por lo tanto el tipo de reflexiones que resulta indispensable que los niños hagan en esta etapa, y el momento de consolidación en el cual, una vez que los niños han descubierto la relación entre la oralidad y la escritura requieren establecer una mayor precisión en esta correspondencia.

El descubrimiento de la correspondencia sonora es una adquisición crucial en el proceso que lleva al niño a apropiarse de la lengua escrita por lo que es necesario encontrar los criterios fundamentales para el diseño de situaciones didácticas que favorezcan este proceso.



## Referencias

- Ferreiro, Emilia. y Teberosky, Ana (1979). "Evolución de la escritura". En: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI. Pp 239-269
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). "Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura". En: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI. Pp 17-27
- Ferreiro, Emilia (1989). Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, Siglo XXI.
- Vernon, S. (1991). El proceso de construcción de la correspondencia sonora. Tesis de maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV..
- Vernon, S. (2004). "El constructivismo y otros enfoques didácticos". En A. Pellicer y S. Vernón. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México, SM ediciones. Pp 197- 226.
- Zamudio, C. (2004). "¿Por qué aprender a leer y a escribir es complicado?". En A. Pellicer y S. Vernón. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México, SM ediciones. Pp 163-196.

# DOCUMENTOS RECEPCIONALES, ENSEÑANZA DE LA LECTURA-ESCRITURA Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Georgina Aguila Pastrana  
geopastrana@yahoo.com.mx  
Liliana Eizabeth Grego Pavón  
gregolili@yahoo.com.mx  
Alejandra Ávalos Rogel  
alejandraavalosrogel@gmail.com  
Escuela Normal de Especialización.  
Escuela Normal Superior de México.

## RESUMEN

El presente trabajo es un reporte parcial de una investigación que se desarrolla en la Escuela Normal de Especialización con el apoyo de docentes de la Escuela Normal Superior de México, que tiene como propósito identificar en los documentos recepcionales el conocimiento didáctico que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial Área Intelectual para la enseñanza de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual y cómo hacen uso de los elementos didácticos. La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo analítico descriptivo por lo que se utilizó la técnica de análisis de contenido a través de la elaboración de un cuadro categorial, con el que se identifican descripciones e interpretaciones que hacen los estudiantes. Uno de los resultados preliminares indica que los estudiantes hacen uso de la didáctica especial porque privilegian los procesos de los alumnos con discapacidad, durante la enseñanza de la lectura y la escritura.

## Palabras clave

Didáctica, lectura, escritura, discapacidad intelectual.

## Planteamiento del problema

Somos docentes que laboramos en la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México, con diferentes trayectorias laborales, pero con un elemento en común que nos animó a realizar esta investigación de la que presentamos una parte en este 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Por tanto, mostramos los conocimientos didácticos presentes en los documentos recepcionales de la Licenciatura en Educación Especial Área: Intelectual sobre la enseñanza de la lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual.

Pero, ¿cómo surgió el interés? Cada año participamos en el proceso de titulación en la escuela normal, por lo que los estudiantes nos entregan sus documentos recepcionales

para formar parte del sínodo en su examen profesional, al recibirlos hacemos la lectura y analizamos el contenido para elaborar las preguntas adecuadas a la temática.

Para la elaboración del documento recepcional los estudiantes parten de la experiencia obtenida en los servicios de educación especial, que puede ser el Centro de Atención Múltiple (CAM) o la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), tienen también el apoyo de su asesor, de la red de asesoría de la institución y los aportes de su tutor del servicio. La experiencia y los apoyos hacen que los documentos queden elaborados en el transcurso de un ciclo escolar.

Fue así como al leer varios documentos, empezamos a observar una variedad de criterios y de toma de decisiones de los estudiantes al momento de la elección, diseño, aplicación y evaluación de cómo enseñar a los niños con discapacidad intelectual a leer y a escribir, lo que nos llevó a preguntarnos sobre dos aspectos del contenido de estos escritos, el primero qué conocen los estudiantes de la didáctica de la lectura y de la escritura en educación especial para enseñar a alumnos con discapacidad intelectual, y el segundo sobre cuáles son los elementos de la didáctica que consideran para el desarrollo del proceso de enseñanza.

También pudimos observar en los documentos diferentes puntos de partida para el diseño de la enseñanza, por ejemplo, algunos parten de un diagnóstico; otros del programa del grado que atienden; de la selección de estrategias; del uso de métodos socializados en la red. Estas observaciones nos llevan a identificar que cuando evalúan su práctica enfrenta dificultades porque analizan aspectos separados, por la misma diversidad de teorías, enfoques, métodos y estrategias.

Para comprender lo anterior, partimos de la idea que existe un saber didáctico con respecto a la lectura y a la escritura que brinda las bases para que el conocimiento de la disciplina se convierta en un saber enseñado, pero que su especificación y presentación en los documentos recepcionales es muy diverso.

Creemos que la didáctica y el conocimiento que se tenga de la misma es uno de los ejes en la formación docente en educación especial, que forma parte esencial del trabajo que los estudiantes aprenden en los cursos *Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II* y *Trabajo docente I y II*, y por lo tanto, está presente en la elaboración del documento recepcional, de ahí la necesidad de analizar los conocimientos y los resultados obtenidos.

Además, durante el tránsito por la licenciatura cursaron *Enseñanza del español en educación básica* en el tercer semestre de la licenciatura. Uno de los propósitos de este curso es que “los estudiantes adquieran el dominio actual del enfoque didáctico y de los contenidos curriculares de la enseñanza del español en educación básica”. (SEP, 2006, p. 9)

Otros cursos que apoyan el estudio del conocimiento didáctico son Propósitos y contenidos de la educación básica I y II, Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I y II y Diseño de la propuesta curricular adaptada, que es diferente su contenido según el Área de atención: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.

Con la información anterior nos dimos a la tarea de indagar el significado de la palabra didáctica que deriva etimológicamente del verbo griego *didaskhein* que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Existen varias definiciones de didáctica, todas coinciden en su relación directa con la enseñanza, para este trabajo recuperamos la definición que hace Camilloni (2007), porque desde nuestro punto de vista define la esencia de la formación docente

[...] la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p. 22).

Tomando como base la definición de didáctica de Camilloni podemos decir que el ser docente no puede basarse sólo en la práctica, cualquier profesión tiene un cuerpo de conocimientos y reglas de acción para la práctica. En el caso de la docencia, la didáctica tiene conocimientos, criterios y reglas que garantizan una acción que puede ser analizada en función de las situaciones educativas. Para Camilloni la didáctica se divide en dos tipos: la primera es la general que se ocupa de dar respuesta a cuestiones como ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar?

En el segundo tipo están las didácticas específicas que desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico, se caracterizan por partir de una delimitación de la enseñanza, así tenemos la didáctica del español, de la matemática, de la historia, pero además se encuentran por categorías, niveles o grados: los niveles del sistema educativo, las edades de los alumnos, las características de los sujetos, el tipo de institución.

Por lo anterior, esperaríamos que los documentos tuvieran una definición de didáctica que orientara la selección en la elección del método o de las estrategias para el diseño, aplicación y desarrollo de su práctica de enseñanza, lo que quedaría explicado a lo largo de la presentación de su experiencia docente.

Las dudas que nos surgieron con la lectura de los escritos de los estudiantes, el diálogo entre nosotras, la confrontación con la teoría y con los cursos de la licenciatura que abordan la temática fueron los elementos que nos permitieron ofrecer una alternativa de reflexión para considerar, por un lado, lo valioso de los documentos analizados porque sin ellos no habríamos iniciado esta investigación, y por otro, aprovechar los resultados y conclusiones obtenidas para mejorar la calidad de su elaboración para futuras generaciones.

Es así como las preguntas que deseamos resolver con esta investigación son ¿Cuál es conocimiento didáctico de la lectura y de la escritura presente en los documentos recepcionales de la Licenciatura de Educación Especial Área: ¿Intelectual? y ¿Qué elementos didácticos utilizan para la enseñanza de la lectura y de la escritura en niños con discapacidad intelectual en los documentos recepcionales?

Los objetivos de la investigación que nos proponemos alcanzar son:

1. Identificar en los documentos recepcionales el conocimiento de la didáctica para la enseñanza de la lectura y de la escritura.
2. Identificar en los documentos recepcionales los elementos de la didáctica que utilizan para la enseñanza de la lectura y de la escritura en los alumnos con discapacidad intelectual.

Para comprender mejor la temática a investigar hicimos una búsqueda de estudios que apoyaran nuestro trabajo, fue así que encontramos que es un campo poco investigado, que se vincula con algunas ponencias presentadas en los congresos XI, XII y XIII del COMIE porque abordan la temática de la educación especial, pero no el de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la formación docente en educación especial.

En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, revisamos los volúmenes del XV al XXII que corresponden a los años del 2010 al 2017, identificamos nueve artículos que investigan la lectura, la escritura y el proceso de integración de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica. Todos hacen uso de una metodología cualitativa, uno de ellos aborda la didáctica en la universidad y las de educación especial son temas sobre la integración y la inclusión.

Consultamos también la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, que tiene un artículo sobre un estudio de caso que explica el trabajo del método Bliss con un alumno con discapacidad múltiple (intelectual, visual y motriz), el propósito del estudio fue facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura con el método.

“El método Bliss consiste en símbolos pictográficos compuestos por una serie de elementos básicos; pueden representar objetos y conceptos, acciones y cualidades. Tienen su propia semántica y pueden combinarse mediante el uso de reglas sintácticas” (Mackholt, 2009, p. 39-40). Los resultados que obtuvieron con el estudiante fueron positivos porque pudo aprender varios de los símbolos del método lo que le facilitó su acceso inicial a la lectura y a la escritura, los autores consideran que la sistematicidad del método Bliss facilitó el proceso de aprendizaje en el alumno. Por lo tanto, es un método que puede aplicarse en las aulas que atiendan alumnos con discapacidad.

Cocoletzi y Sánchez (2006), presentan un estudio cualitativo titulado *La comprensión oral de textos narrativos en alumnos con discapacidad intelectual leve*, en el que evalúan la comprensión de los textos y analizan los resultados de un programa de intervención de 20 sesiones que diseñaron con base en un pretest aplicado a cinco alumnos.

Explican qué es la discapacidad intelectual, los procesos cognitivos que están involucrados en la comprensión, la lectura, las características de los textos literarios narrativos utilizados que forman parte de la biblioteca de la SEP, las preguntas que diseñan para cada texto y el postest de la intervención. Los resultados que obtienen son favorables porque los alumnos mejoraron su nivel de comprensión lectora, además, la estrategia de mediación utilizada les facilitó el éxito de la intervención.

La revisión de las ponencias y artículos vinculados con la didáctica en educación especial además de ofrecer una variedad de opciones metodológicas, nos lleva a concluir que cuando los estudiantes de la escuela normal hacen la presentación de la didáctica utilizada es necesario que hagan énfasis en el concepto de discapacidad, las

características del sujeto, las formas de atención, la evaluación de su conocimiento y presentar de forma precisa los diferentes elementos y momentos de la enseñanza.

De estas indagaciones concluimos que hacen falta estudios sobre los documentos recepcionales en educación especial con el tema de la enseñanza, por lo que consideramos que tenemos un amplio espacio para su investigación.

## Marco teórico

Para dar sustento teórico a la investigación consideramos los temas de la formación docente en el campo de la didáctica, el proceso metodológico, los métodos, las estrategias, las secuencias didácticas, la lectura, la escritura y los alumnos con discapacidad intelectual.

Con respecto a la formación docente y a la didáctica varios autores como Darling-Hammond (2006), coinciden en que los saberes docentes que se deben conocer en profundidad para ejercer el trabajo, se ubican en el conocimiento de los contenidos y en la didáctica general y específica para realmente desarrollar habilidades en la enseñanza; esto nos llevó a preguntarnos ¿los documentos recepcionales ofrecen un conocimiento sólido de la didáctica? Es lo que intentamos develar, pero de antemano la respuesta debería ser sí.

Sin embargo, debemos considerar que, en la actualidad, y bajo las nuevas concepciones del trabajo didáctico, cuando se habla de metodología, no se considera un modelo de acción preestablecido, sino al conjunto de actividades, recursos y situaciones que se ponen en juego en una situación de aprendizaje.

Lo anterior nos lleva pensar que no puede existir una propuesta metodológica para todas las asignaturas que se imparten en educación básica, pero si existen la didáctica general y la didáctica específica, Edelstein (1996), lo que explica así

Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (p.85).

Considerando esta perspectiva didáctica y metodológica pasemos a la didáctica en la educación especial, para ello Illán (1996), explica que “la atención a las diferencias individuales, a través de una metodología y currículum flexible y diversificado, es lo que contribuye a potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos” (p. 73).

Su propuesta define a un docente que debe construir un proceso de enseñanza que parte de la reflexión de su práctica, los elementos de apoyo para esa reflexión son: 1) análisis de qué hay que enseñar; 2) principios de procedimientos para el trabajo en el aula, que son las estrategias metodológicas del cómo enseñar; 3) análisis del contenido, su adecuación, su organización: relacionadas con el qué hay que enseñar y por qué hay que aprenderlo, trabajar desde la globalización y la interdisciplinariedad, selección de la información y de los materiales más relevantes, tiempos disponibles, materiales posibles, convertir el conocimiento académico en una experiencia cultural. 4) reflexión sobre qué rendimiento tendrá para cada alumno las actividades diseñadas, pero también el nivel de autonomía de los alumnos con respecto a la elección de contenidos y de las actividades a desarrollar.

Para la definición de la secuencia didáctica consideramos la propuesta de Giné (2003), ya que argumenta que planear la acción educativa permite la selección de actividades con base en dos criterios: los objetivos didácticos previstos y los conocimientos que se tienen sobre cómo construyen las personas los aprendizajes, elementos que deben estar considerados en todo trabajo docente.

Además de los elementos anteriores, Arnaiz (1996), propone estrategias especialmente indicadas para la atención de los alumnos con discapacidad. La primera se refiere a los sistemas de comunicación utilizados en el aula; la segunda a las técnicas y estrategias que son benéficas para los alumnos con discapacidad como para el resto del grupo; la tercera, considera que los canales para hacer llegar la información sean adecuados para los alumnos; la cuarta, seleccionar estrategias que logren centrar y focalizar la atención del grupo; la quinta, diseñar actividades con diferentes grados de dificultad que permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión; la sexta, proponer actividades diferentes en grupo o individual que se realicen en un mismo momento; y la séptima, explicar a los alumnos con discapacidad las características de las actividades que van a realizar de una forma clara.



Con respecto a los sistemas de comunicación que se utilizan se encuentran los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), que son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y de lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Ahora bien, pasamos a la explicación teórica de lectura y de escritura que consideramos para este trabajo. Partimos de que leer es comprender y desde la perspectiva constructivista el niño es un lector activo y social que parte de sus conocimientos previos, proponiendo hipótesis y verificándolas, realizando inferencias e interpretaciones sobre el texto que lee.

Smith (1997), menciona que el niño al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo y del tema que está leyendo, su interés, su emoción, sus objetivos y sus propósitos sobre la lectura. Es por ello, que al seleccionar o diseñar las estrategias de la lectura se deben considerar estos elementos que garantizan favorecer el proceso que sigue el niño.

Aportando más elementos Ferreiro y Teberosky (1979), han estudiado cómo los niños construyen la lectura partiendo de la opinión de que éste posee ciertas ideas del sistema de escritura que condicionan sus ideas al leer, por consiguiente, dentro de esta evolución de construcción del sistema de escritura el niño constata varias hipótesis: diferenciación texto-imagen, cantidad mínima de grafías y lo escrito son nombres.

Con respecto a la escritura Tolchinsky y Levin (1988), señala que el conocimiento del niño acerca de la lengua escrita se ha investigado desde dos perspectivas: la evolución de las propiedades gráficas del sistema escrito y el sistema escrito como sistema de representación e interpretación que lleva al lenguaje oral.

A su vez, Teberosky (1988), señala que el modo en que el niño aprende a leer y escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social, aunque ello no implica que su aprendizaje sea en solitario, sino que la situación de grupo. Además, nos explica que un buen contexto para la construcción del lenguaje escrito es aquel que permite y facilita la socialización de los conocimientos y las tareas.

Finalmente, pasamos a definir qué es discapacidad intelectual para comprender la importancia de la elección didáctica en el aula. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en

conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años". (2011, p.18)

Considerando la definición anterior y vinculándola con el proceso de enseñanza de la lectura y escritura Ramos (2004), menciona que:

no se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual (p. 203).

Por tal motivo, en la búsqueda de métodos o estrategias para enseñar a leer y a escribir a niños con discapacidad encontramos diversas propuestas desde métodos, técnicas, estrategias, lo importante es hacer la mejor elección y selección considerando los elementos didácticos.

La información anterior nos permitió seleccionar y definir las categorías, las dimensiones y los ítems para integrar un cuadro categorial que nos facilitara el análisis del contenido de los documentos recepcionales.

## Metodología

En el campo de la investigación la metodología es el modo en que enfocamos los problemas y buscamos sus posibles respuestas, es por ello que nuestro interés nos llevó a elegir una perspectiva cualitativa de tipo descriptivo, porque vamos a comprender a través de los datos descriptivos de los documentos recepcionales, las palabras y conceptos que utilizan en su proceso de enseñanza.

Para el desarrollo de la investigación utilizamos la técnica de análisis de contenido, Mckernan (1999) explica que esta técnica se ocupa de investigar el significado profundo y la estructura de un mensaje que puede estar contenido en un documento escrito, es decir, analiza los escritos de forma sistemática. La meta es develar asuntos, conceptos e indicadores en el contenido.

Para Krippendorff (1990) el análisis de contenido nos permite formular a partir de los datos obtenidos inferencias que pueden aplicarse al contexto, en nuestro caso a la mejora de la enseñanza y de los documentos recepcionales. Para hacer uso del análisis de

contenido se propone: definir el universo del contenido, escribir definiciones cuidadosas de las categorías y analizar los datos.

Los documentos recepcionales que seleccionamos corresponden a dos generaciones la 2012 - 2016 (tres) y la 2013 - 2017 (siete) del área de intelectual que desarrollaron el tema de la enseñanza de la lectura y de la escritura en alumnos con discapacidad intelectual; elegimos el área y la temática porque nuestra experiencia docente está más cercana a la atención de la discapacidad intelectual y a la enseñanza de la lectura y la escritura. De los diez documentos seis presentan su experiencia en UDEEI y cuatro en CAM. El cuadro categorial que diseñamos para el análisis de contenido es el siguiente:

**Cuadro categorial**

Categorías	Dimensiones	Ítems
<b>Definición de didáctica</b>	Concepto	Autores Ubicación de la experiencia
<b>Didáctica general</b>	Enfoque didáctico del español	Gramatical Comunicativo.
	Fin educativo	Corto plazo Mediano plazo Largo plazo
	Características de los alumnos.	De desarrollo De aprendizaje
	Contenido	Del programa educativo Seleccionado de forma personal
	Tiempo	Específico Arbitrario
	Secuencia didáctica	Lista de actividades Inicio, desarrollo cierre
	Materiales	Diseñados Cuaderno y libro
<b>Didáctica especial</b>	Sistema de comunicación	Aumentativo Alternativo
	Estrategias específicas	Alumno Grupo Alumno y grupo
	Canales de recepción de la información	Visual Auditivo Táctil
	Actividades con diferentes grados de dificultad	Alumno Grupo

Elaboración propia.

## Desarrollo

Después de elaborar el cuadro categorial pudimos hacer el análisis de los documentos seleccionados, identificando lo siguiente.

- **Categoría Definición de didáctica.** Analizamos que ninguno de los documentos presenta la definición de didáctica para orientar el desarrollo de su práctica.
- **Categoría Didáctica general.** De los diez documentos tres abordan la enseñanza de la lectura y la escritura desde las bases del enfoque comunicativo y funcional, describiendo las características del enfoque y las habilidades lingüísticas.

Con respecto al fin educativo, los diez documentos manejan una visión de corto plazo desde un punto de vista práctico, porque el avance en el aprendizaje de los alumnos sólo lo hacen desde su propuesta de enseñanza, cierran el proceso sin dar expectativas de aprendizaje. Sin embargo, cuando presentan sus objetivos de la intervención algunos son de largo plazo por las amplias expectativas que tienen respecto a logro de aprendizajes.

Nueve de los documentos describen las características de desarrollo de los alumnos, sobre todo considerando la discapacidad que presentan, por lo que argumentan qué pueden hacer y qué no con respecto al lenguaje, al movimiento, las interacciones y algunos procesos cognitivos como atención y memoria. Las características de aprendizaje las recuperan los diez documentos las vinculan con los estilos de aprendizaje, sin embargo, no explican cómo aprenden los alumnos a partir de las características de desarrollo que identificaron.

El contenido es seleccionado de forma personal en nueve documentos, algunos lo vinculan con algún aprendizaje esperado. Aunque el contenido siempre parte de la escritura o lectura, en ocasiones éste pasa a prácticas psicomotrices para favorecer el trazo, cambiando el contenido de la enseñanza.

El uso del tiempo no es muy claro en la descripción de los documentos, ya que algunos mencionan que les era asignado un horario, sin embargo, no se percibe una relación entre el tiempo asignado y las actividades diseñadas. Por tal motivo, si hay un uso del tiempo, pero no está definido en los documentos.

Con respecto a las secuencias didácticas, ningún documento las presenta, explican de forma general que realizan, pero no existe una descripción que permita hacer un análisis de las secuencias didácticas.

Los materiales fueron diseñados y elaborados en gran parte por los estudiantes para trabajar los contenidos seleccionados, en algunas ocasiones se apoyaron en copias fotostáticas, carteles, maquetas, tarjetas con letras, palabras, llevaron material para las actividades motrices como cuerdas, pelotas, pinturas de color, entre otros. Sólo un documento describe una actividad con el libro de español.

- **Categoría didáctica especial.** Ningún documento expresa el uso de algún sistema de comunicación.

Las estrategias específicas fueron utilizadas con los alumnos motivo de intervención en los diez documentos, sin embargo, no se identifica si las utilizaron en grupo.

Dos documentos brindan especial atención al cuidado que se tuvo al diseñar estrategias porque consideraron el canal de recepción de la información adecuado al alumno, lo que permitió el logro de las actividades y los alumnos requirieron menos apoyos durante el desarrollo de las mismas.

Los diez documentos utilizan estrategias focalizadoras para centrar la atención de los alumnos, sin embargo, no se identifican desde la secuencia didáctica sino desde la descripción de alguna actividad.

Las actividades con diferentes grados de dificultad para la enseñanza en los alumnos seleccionados están presentes en los diez documentos, sin embargo, no se especifica el uso de la estrategia con grupo.

Los documentos describen las actividades a realizar con los alumnos con discapacidad, sin embargo, hace falta el análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje que argumente su elección.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito dar respuesta a dos preguntas: ¿Cuál es conocimiento didáctico de la lectura y de la escritura presente en los documentos recepcionales de la Licenciatura de Educación Especial Área: intelectual? y ¿Qué elementos didácticos utilizan para la enseñanza de la lectura y de la escritura en niños con discapacidad intelectual en los documentos recepcionales?

Con respecto a la primera pregunta encontramos en los documentos que hace falta una definición de didáctica que oriente y argumente la toma de decisiones a lo largo del proceso de enseñanza.

Con respecto a la segunda, los documentos presentan más elementos didácticos que corresponde a la didáctica especial y menos de la didáctica general; sin embargo, en ambos casos se observa que no es un uso organizado a partir del establecimiento de relaciones entre las dimensiones que consideramos en el cuadro categorial, sino que privilegian una o dos de ellas y se olvidan de las demás. Lo más significativo de estos resultados es que al no presentar en los documentos las secuencias didácticas, es muy difícil identificar desde una descripción fragmentada de la situación, qué elementos didácticos utilizan y cómo los utilizan.

Este es el primer acercamiento que tenemos respecto a una investigación mayor sobre los documentos recepcionales en la Escuela Normal de Especialización, ya que nuestro interés es abordar la misma temática, pero con las áreas de atención auditiva y de lenguaje, motriz y visual; y más adelante abordar la enseñanza de las matemáticas, de la ciencias naturales y sociales. Lo anterior con la intención de mejorar tanto los procesos de formación inicial como la elaboración de los documentos recepcionales.

## Referencias

- Arnaiz, Pilar y Nuria Illán (1996). "Procesos de enseñanza – aprendizaje ante las necesidades educativas especiales", en Nuria Illán (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp.69-90), Granada, Ediciones Aljibe.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities y Miguel Verdugo (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistema de apoyo*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cocoletzi, Jaquelin y Sánchez, Eduardo (2006). "La comprensión oral de textos narrativos en alumnos con discapacidad leve", en Guadalupe Acle (coord.), *Educación especial. Investigación y práctica* (pp. 103-118), México, Plaza y Valdés.
- Camillioni, Alicia y Estela Cols (2007). *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires.
- Darling-Hammond, Linda (2006). *El derecho de aprender*, México, SEP/Ariel.
- Edelstein, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo", en Alicia Camilloni (coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-90), México, Paidós.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid, Siglo XXI.
- Giné, Nuria y Parcerisa, Arthur (coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Illán, Nuria (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*, Granada, Ediciones Aljibe.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, España, Paidós.
- Mackholt, Dirk y Girardi, Celina (2009). "Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), pp. 37-49.
- Mckernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.
- Ramos, José (2004). "Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), pp. 201-216.
- SEP (2006). *Enseñanza del español en educación básica. Licenciatura en educación especial. Programa y materiales de apoyo para el estudio 2006-2007*, México, Autor.
- Smith, Frank (1997). *Para darle sentido a la escritura*, Madrid, Visor.

Teberosky, Ana (1988). "Construcción de escritura a través de la interacción grupal", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (155-178), México, Siglo XXI.

Tolchinsky, Liliana y Levin, Iris (1988). "El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (179-198), México, Siglo XXI.



# ACTITUDES Y VALORES NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN COMO LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Liliana Aidé Galicia Alarcón  
aideli@gmail.com  
Luz María Cortés Ramos  
luzmacortes0801@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

Se presentan los resultados parciales de una investigación de corte cualitativo en la que participaron estudiantes y docentes de cinco instituciones de formación inicial en Educación Especial. Se indagó sobre sus opiniones acerca de las actitudes y valores necesarios en la formación inicial docente. Se recuperaron argumentos basados en su propia experiencia, a través de la técnica de grupos focales, se categorizaron los resultados y se realizó una comparación entre los argumentos de los docentes y de los estudiantes a partir de los aspectos que destacan sobre las necesidades formativas en el ámbito de la ética.

## Palabras clave

Formación inicial docente, valores, actitudes, educación especial.

## Planteamiento del problema

La formación inicial docente es un reto del Sistema Educativo Mexicano, ya que no sólo debe ofrecer planes y programas de estudio para armar cuadros de profesionales habilitados la impartición de la educación básica, sino verdaderos maestros, que sensibles al entorno, enseñen a sus estudiantes con un alto sentido ético que se vea reflejado en sus actitudes ante las situaciones que atiende en su desempeño cotidiano.

Si bien, la ética implica el sistema moral de cada individuo y sociedad, los valores que de ella se desprenden, son los comportamientos manifiestos en la conducta de los individuos, y al respecto, la formación inicial para los docentes no cuenta en sus mapas curriculares con un área de conocimiento que desarrolle y afine esta ética y valores propios de la docencia.

Este vacío en la formación inicial impacta directamente en el tipo de prácticas docentes que se encuentran en todos los centros de educación básica, y en general, de todos los

niveles educativos; sin embargo, este déficit imprime una huella mucho más honda en el ámbito de la educación especial, ya que la atención a la diversidad y la inclusión requieren de un tacto pedagógico empático y comprometido hacia las necesidades educativas y condiciones específicas de los alumnos, tanto en servicios escolarizados como en los de apoyo a la escuela regular.

De este modo, se hace necesario indagar respecto de esta relación tan estrecha entre la formación inicial y las actitudes y valores de los docentes en formación, a fin de conocer más profundamente este vínculo para entenderlo y tratar de mejorarlo en aras de una educación de calidad, en sintonía con los fines de la nueva educación en México.

Es por ello, que en este estudio se pretende abordar esta problemática haciendo un acercamiento a las experiencias de docentes inmersos en la formación inicial en el ámbito de la Educación Especial, así como de los propios estudiantes que se están formando como licenciados en esta área, ya que los conocimientos y las habilidades correspondientes están descritas en el perfil de egreso del plan de estudios, pero no hay la misma claridad y concreción para las cuestiones actitudinales.

## Marco Teórico

Según Moreno (2014, p. 53) la formación inicial docente se puede entender como “la oferta de planes y programas en instituciones de Educación Superior que han sido diseñados para formar a los futuros docentes para los niveles educativos: inicial y básico”. La oferta que se brinda como guía de la labor docente, se desarrolla en diversas vertientes, incluyendo la que tiene relación con la formación social y ética. Sin embargo, no se explicita en los programas de las asignaturas del Plan de Estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial aún vigente, la manera en que los docentes deben abordar y promover esta formación valoral, actitudinal, ética y de respuesta al entorno, ya que no se trata de contenidos temáticos en las asignaturas *per se*, sino de una tarea en transversal que cada docente elige incluir, o no, como parte de su programa de asignatura y queda a su albedrío cómo instrumentarla.

Según Pegalajar (2014), Lambe (2011) y Moliner y Loren (2010), la formación inicial del docente es el mejor momento para promover las actitudes y los valores hacia las prácticas inclusivas, ya que las aulas y su contexto se han ido transformando paulatinamente como respuesta a la diversidad, en la atención a las necesidades educativas y las condiciones específicas del alumnado, por ello, el docente en formación requiere no sólo

conocimientos y habilidades, sino formar actitudes y de valores que faciliten la inclusión y le permitan desempeñarse de manera idónea en su rol dentro de los centros educativos.

Por su parte, Blanco (2006) identifica a la atención a la diversidad como uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, ya sean docentes en formación o en servicio, por lo que, principalmente las instituciones formadoras tienen el gran compromiso de generar espacios y estrategias que promuevan entre los estudiantes el verdadero compromiso de la atención a la diversidad y la inclusión, donde lo actitudinal tiene un alto peso como parte fundamental de la labor docente.

Tan relevante es el ámbito actitudinal, que Granada, Pomés y Sanhueza (2013) comentan que “un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado” (p. 4). En este sentido, se hace imprescindible reconocer su importancia dentro de la formación. La institución formadora requiere focalizar esfuerzos en el reconocimiento de aquellos valores y actitudes necesarios para el docente de educación especial y plantear acciones que repercutan en su formación.

Las escuelas normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial, cuentan con un Plan de Estudios 2004, el cual indica que sus estudiantes deben haber desarrollado una serie de rasgos deseables como parte del perfil de egreso, es decir, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos.

Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: 1) habilidades intelectuales específicas; 2) conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; 3) competencias didácticas; 4) identidad profesional y ética; y 5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

El campo formativo correspondiente a la identidad profesional y ética (SEP, 2004), concluye en sus incisos a) e i) que un egresado de esta licenciatura:

Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad (p. 47).

Promueve, mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular, los profesionales dedicados a la atención de las niñas, los niños y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y con otros integrantes de la comunidad escolar, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos (p. 48).

En ambos rasgos se mencionan una serie de actitudes y valores que deberían formar parte del egresado, pero no existe una propuesta de vinculación de éstos con los programas que los docentes responsables de las asignaturas proponen para el trabajo con los estudiantes.

Ante esta situación, este estudio propone como objetivo: conocer y comparar las opiniones de estudiantes y docentes acerca de las actitudes y valores necesarios en la formación inicial y la práctica docente del licenciado en educación especial.

## Metodología

El trabajo de indagación se desarrolló en cinco instituciones de Educación Superior que ofrecen formación inicial a docentes en el área de la Educación Especial. Dos de las cuales se encuentran en España y las otras tres en México.

Para la investigación se establecieron cinco grupos focales, uno con estudiantes y cuatro de docentes. Se contó con la colaboración de 37 estudiantes y 28 docentes para desarrollarlos. Se utilizó una guía de preguntas para detonar la participación y el compartir de opiniones enfocados a dos grandes temas: las dificultades enfrentadas durante los periodos de práctica y las experiencias de la propia formación.

Los grupos focales, son una técnica que se define como “espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton & Varela-Ruíz, 2013, p. 55), con ello se permite la interacción e intercambio de ideas durante las participaciones a fin de que se enriquezcan las opiniones a partir de la pluralidad, por lo que se eligió esta técnica para lograr un mayor acercamiento con los participantes y sus puntos de vista.

## Desarrollo y discusión

De los comentarios ofrecidos durante cada uno de los grupos focales, se categorizó la información sobre conocimientos, habilidades y actitudes y valores implicados en la práctica y en la formación inicial, se retomaron aspectos concernientes a la atención a la diversidad y los retos que representa el trabajo pedagógico. Los argumentos que se presentan son los que se vinculan con las actitudes y los valores. Para diferenciar a los participantes, se utilizó la nomenclatura DO para docentes y ES para estudiantes, junto con un número de acuerdo a su aportación. No todos los participantes argumentaron sobre actitudes y valores, por lo que no aparece el total de participantes. Los argumentos identificados por los docentes se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

### **Docentes: Actitudes y valores**

Actitud o valor	Argumento
Autonomía e iniciativa	<p>“Entonces esa parte de iniciativa a mí me preocupa muchísimo porque ya están en cuarto, a punto de ser maestros y tienen que esperar que les digas, ¿no? o sea en la escuela, de por sí, las escuelas no son tan abiertas, no les permiten mucho, pero todavía ellos, yo digo que también producto también de nosotros, de la normal, no hemos generado condiciones para que tomen más decisiones, arriesguen, se equivoquen y asuman consecuencias, y aprendan, me parece por ahí algo que nos ha faltado” (DO01).</p> <p>“...bueno pues esa parte es como muy humana, ¿no?, hay chicos que al llegar a un salón, el maestro les dice que vamos a ser compañeros estos tres días, esta es la planeación, apóyame con esto etcétera, y hay otros maestros que los reciben y les dicen: -vete al fondo del salón y observa- aunque es ayudantía y quedo como muy claro, -observa- ¿no? no te deja participar y ahí depende de cada alumno que pueda como consensuar esto directamente, aunque habemos supervisores es imposible dar un seguimiento tan puntual y hay cosas que ellos tienen que resolver” (DO04).</p>

Compromiso	<p>“...trabajar un poquito con la ética, con la moral yo siempre les digo esta carrera es humanista ¿para qué le dijeron si no les gusta? y les digo en mi experiencia y en la vida observable habemos dos grupos, habemos empleados y habemos maestros, los maestros tienen compromiso los empleados nada más están viendo sus privilegios porque son docentes y entonces si desde antes de ingresar ya están casados con la mentalidad de mis horas O sea si le digo apenas todavía vende prácticas y ya están casados con la mentalidad de mis horas, si a penas y van de prácticas y ya están cansados, ya no quieren... Llegan a las 8 y salen a la 1, ya no quieren llegar antes salir después, ir en la tarde, ya nada más están restringiendo demás están consentidos el horario no es de 5 nos pagan 40 horas nada más que 5 frente a grupo, como decía había que trabajar más por la moral, por la ética creo que eso es básico porque eso te va a comprometer ,a investigar, a ir al domicilio, a muchas cosas” (DO02).</p>
Vocación	<p>“...entre esos son 2 ciegos con los que este alumno ha hecho un trabajo excelente, pero ¿a qué se debe? de verdad a esa vocación, a esa entrega, motivación, hoy en la mañana les decía ¡Qué bárbaro! Este alumno está súper motivado se ha entregado a esa escuela y entonces lejos de...se pudiera creer que era su debilidad ¿no? y que...y yo decía, bueno, no están preparados para todas las áreas de atención, sin embargo, ha investigado, ha recurrido y ha cumplido de una manera tan bonita, tan excelente la escuela” (DO03).</p>
Enfrentar temores y tomar decisiones	<p>“...sí hay como un temor, un temor de ellos y no sólo uno u otro maestro les ha hecho ver esto momento de que sí puede ser una debilidad, pero una vez identificada ya es responsabilidad de cada uno de ellos puedes trabajar de más para que si no va a ser una fortaleza cuando menos deje de ser una debilidad, pero sí es como un temor de hecho “es que no que yo no soy...” ¿yo? o sea, el día de mañana no te garantiza que vas a terminar en eso” (DO02).</p> <p>“...la toma de decisiones, son temerosos y más que se enfrentan a veces a contextos escolares donde no se les da tanta libertad o no se apoya tanto esa toma de decisiones en un principio y ya después ellos mismos temen, o preguntan o no quieren arriesgarse por no poner en juego su desempeño, su papel, su imagen dentro de la escuela en donde están, esa parte de tomar decisiones fundamentadas y poder gestionar los recursos necesarios para llevar a cabo la práctica como ellos las visualizan, y que cuando toman el valor y lo hacen aprenden más que cuando se quedan con las ganas de aplicarlos” (DO05).</p>

Liderazgo	“Sí, y realmente creo que los alumnos son propositivos y que sí tienen ese entusiasmo Y esa responsabilidad de que saben que son líderes o deben de ser líderes en los procesos de intercambio de las escuelas a dónde van, de liderar los procesos y deben de convencer y tomar la batuta para que realmente esos procesos de cambio que se den en la escuela sean hacia el aprendizaje de los alumnos, sí necesita funcionar esta parte” (DO04).
Identidad profesional	“...que los chicos puedan empezar a construir su identidad profesional, se observa mucho en estos primeros dos semestres, que a la hora de ir y de participar, de tener como contacto con los niños, usualmente o se ubican como el hermanito mayor, o el amigo que va a jugar, o el chico que va como de visita, y no ya asumiendo su rol como docente, y aunque vayan a hacer observación participante, los presentamos ya como maestros, los alumnos se dirigen a ellos como maestros, los tutores que los reciben, igual, ¿no?” (DO04).

Nota: Los docentes destacaron seis aspectos relacionados con las actitudes y los valores que representan una parte de las necesidades formativas.

Los argumentos acerca de los valores y actitudes identificados por los estudiantes se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Estudiantes: Actitudes y valores**

Actitud o valor	Argumento
Autonomía	<p>“...la autonomía, creo que como estudiante debemos de tener esa necesidad de saber más, conocer más, por eso como dice el plan de estudios que el alumno debe ser un alumno autónomo, que debe de...no debe quedarse con lo que da el maestro si no que ir más allá y creo que como estudiantes nos quedamos, nos conformamos, con lo que vemos en el aula, no tenemos esa necesidad de que me escuche de...me surgió de esta discapacidad o de este signo, lo escuché, no me da esa necesidad de que quiero investigar, empaparme más de eso, o sea, como alumno, no tenemos esa cultura de ir más allá, como hace referencia el conocer” (ES10).</p> <p>“...es contradictorio a veces estar en la normal porque te ponen falta si no vas, si no llevas el uniforme que te están diciendo... como que según te tienen aquí como si fueras en la secundaria, pero en realidad quieren que seas autónomo entonces está como que raro no porque de alguna manera pues estás como que acostumbrada a que, una maestra te diga qué hacer, cómo lo tienes que hacer, qué estructura debe de llevar tus documentos...” (ES05).</p>



Compromiso	<p>“...yo siento que ha sido una barrera actitudinal respecto al compromiso tanto personal de mi parte como practicante o como observador de estos procesos educativos y tanto de las personas que laboran en estas instituciones ¿no? porque a veces, pues no adquiero un compromiso como tal en la búsqueda y en el reconocimiento de nuevas estrategias o preguntar o pegarme a alguien, o ir más allá solamente lo que me establece ¿no?” (ES03).</p> <p>“...creo que cada uno tiene más información, más conocimiento, sobre el área en que se va formando, pero como dice la compañera hay que tener compromiso y creo que las prácticas que nosotros hemos tenido nos hemos encontrado con alumnos de las diferentes discapacidades, entonces, tenemos ese compromiso, pero no llevamos esa área...se va a tener mucho en cuenta el compromiso e interés que nosotros tengamos hacia los alumnos y también como satisfacción personal de que podamos hacer algo por ellos y que ese es el trabajo pues de nosotros, no verlo siempre como un trabajo sino que lo poco o mucho que podamos hacer con cada alumno va a quedar en ellos” (ES02).</p>
Empatía	<p>“...hay que tener cuidado con la empatía que llega a la pena, que hay que tener empatía, ponerse en lugar del otro, saber a qué responder, pero no lo llevas a casa, lo que veas en el cole porque entonces dicen que no vives, tienes que saber distinguir lo profesional de lo personal” (ES01).</p> <p>“Y es que una tiene que ser muy delicada y con la madre, con la propia madre que tenía problemas de comportamiento, ¡de querer matar a la madre!, entonces ya piensas ya te pones en lugar de la madre tener que vivir, entonces...que va más allá, no sólo le puedes dar las 6 horas que estés” (ES04)</p>
Respeto	<p>“Paciencia y mucho respeto por ellos y apreciar sus capacidades, saber aprender mucho de los profesionales” (ES08).</p>
Responsabilidad	<p>“Yo creo que no vale lo de delegar funciones que tanto se da en colegios públicos, de “ay, eso me da asco y no lo hago” creo que tienes... no te puede dar pudor o hacer nada, o sea si un niño lo tienes que llevarla al baño, lo llevas al baño; si le tienes que limpiar la baba, le limpias la baba” (ES07).</p>

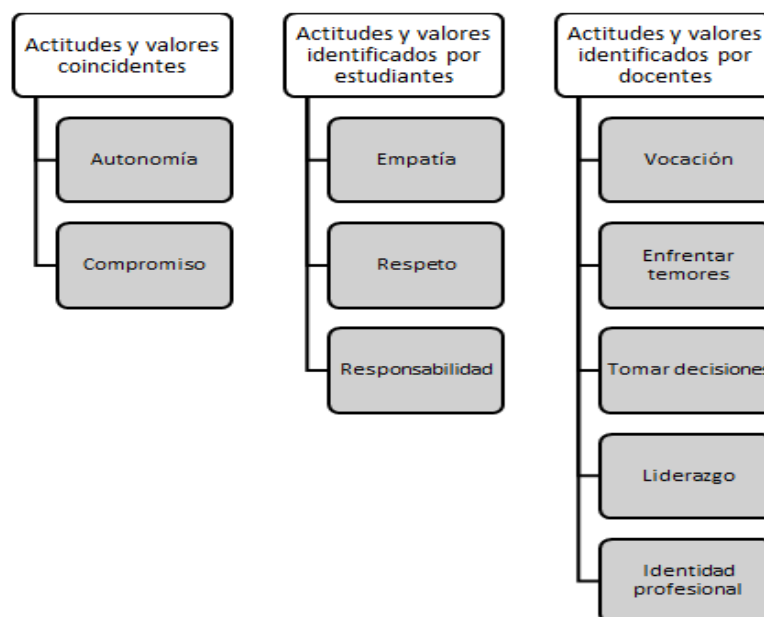
Nota: Los estudiantes destacaron cinco aspectos relacionados con las actitudes y los valores que representan una parte de las necesidades formativas.

Ambos tipos de participantes coincidieron en el compromiso como parte de las necesidades formativas, la docencia implica un alto grado de compromiso con la tarea de enseñar, pero también, sentirse comprometido con la institución y la sociedad para lograr aprendizajes acordes a la situación de los estudiantes. Para los docentes en formación el compromiso significa no quedarse con lo que saben, sino buscar respuestas y ponerlas en práctica en su trabajo.

Tanto estudiantes como docentes destacaron la autonomía, como parte de las necesidades formativas. Para los estudiantes con un significado más orientado hacia conocer más y no conformarse con los contenidos que la institución formadora ofrece. En cambio, para los docentes, la autonomía se relaciona más con la iniciativa, reconocen que las instituciones formadoras no han generado las condiciones que les permitan a los estudiantes tomar riesgos, equivocarse y asumir consecuencias como parte de su aprendizaje. En la figura 1 se identifican las actitudes y los valores en los que coincidieron y los que identificaron de manera diferenciada.

**Figura 1.**

**Coincidencias y diferencias entre los valores y actitudes identificados por docentes y estudiantes.**



Aunque son mayores las diferencias en los argumentos que se presentaron, se descubrió que comparten la preocupación por hacer más evidente las necesidades formativas relativas a las actitudes y los valores, ambas perspectivas ponen de manifiesto la importancia de favorecer la formación ética como parte del desarrollo profesional y para lograr con éxito la práctica enmarcada en un enfoque inclusivo.

## Resultados y conclusiones

Este estudio aporta en la comprensión de las actitudes y valores necesarios para la docencia, en específico, para los licenciados en educación especial, quienes se desenvuelven en el ámbito de la inclusión deben mantener una actitud coherente con los principios filosóficos de la educación. Es fundamental la asunción de un conjunto de valores y actitudes que constituyan una figura docente acorde a las características de la población atendida en los servicios de educación especial.

Estos hallazgos coinciden con un estudio realizado por Consejo, Cortés y Garfias (2017) quienes encontraron que, entre los retos enfrentados para atender a la diversidad, el 30.6% de los participantes identifican retos de tipo personal, entre ellos, la puesta en práctica de actitudes, valores y cualidades necesarias para atender a la diversidad, y refieren: paciencia, respeto, empatía, colaboración, apertura, actitud crítica y reflexiva.

En una investigación sobre las identidades profesionales de los docentes principiantes, realizada por Monroy (2012) se encontró que éstos se ven influidos por situaciones familiares, económicas y sociales, lo cual tiene implicaciones en su desempeño posterior, pues aprende que su actuar no depende sólo de él, sino de la coacción a la que está sometido por distintas circunstancias relacionadas con sus actividades y con contexto en el que se desenvuelve. Ante ello, las escuelas formadoras de docentes, adquieren el reto de trabajar en la construcción de la identidad profesional y el compromiso ético que están adquiriendo desde su formación docente.

## Referencias

- Blanco, R (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", en REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea], 4. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>> ISSN
- Consejo Trejo, M. de la C, Cortés Ramos, L. M. y Garfias Galicia, R. A (2017). "La diversidad como reto de las prácticas docentes en el estado de Veracruz". En memoria del IV Congreso Internacional Retos de la Formación y Profesionalización Docente en el Siglo XXI. Congreso llevado a cabo en Xalapa, Veracruz.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruíz, M (2013). "La técnica de grupos focales" en Investigación en Educación Médica, vol. 20, núm. 5, Enero-Marzo. Disponible en: <http://riem.facmed.unam.mx/node/104>. DOI: 10.1016/S2007-5057(13)72683-8
- Granada Azcárraga, Maribel, Pomés Correa, María Pilar, & Sanhueza Henríquez, Susan (2013). "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa", en Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, [online], núm. 25. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es). ISSN 1852-4508
- Lambe, J (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Moliner, L. y Loren, C (2010). "La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile", en *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 25-44.
- Moreno, M (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, W (2014), *La escuela Normal: Una mirada desde el otro* (p.25-50), México: UNAM.
- Monroy, V (2013). "Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética", en *RMIE. Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 58, Julio - Septiembre, pp. 789-810. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300006&lng=es&tlng=es). ISSN 1405-6666
- Pegalajar Palomino, M.C (2014). "Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, vol. 17, núm. 1, pp. 177-192. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

Secretaría de Educación Pública (2004). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. México: Autor.

# PERFIL DE EGRESO DEL FUTURO PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿REAL O IDEAL?

Mireya Rubio Moreno  
ayerimireya1972@gmail.com  
Gloria Castro López  
castrolopezglo@gmail.com  
Valentín Félix Salazar  
vale600828@gmail.com  
Escuela Normal de Sinaloa

## RESUMEN

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación de corte mixto, tipo descriptivo referido al análisis del perfil docente logrado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria hasta el quinto semestre de su trayecto escolar, con el fin de identificar los retos tanto para los formadores de docentes como de los docentes en formación. Se indagó a través de un cuestionario cerrado, una autoevaluación de las competencias profesionales y una entrevista abierta a maestra titular de Práctica Profesional. Se encontró que la mayoría de los estudiantes normalistas tienen una valoración positiva de sus competencias profesionales y de su desempeño en su intervención docente, sin embargo, la valoración desde la percepción del docente de práctica es positiva sólo hacia una minoría de los sujetos, y resalta únicamente algunas competencias favorecidas en otros, destaca que éstos presentan una distancia importante para el logro del perfil de egreso, aspecto preocupante, ante un avance del 62% en su formación docente inicial. Concluyéndose que, a partir de la toma de conciencia de las competencias genéricas y profesionales de los sujetos implicados, se pueden fortalecer acciones de forma corresponsable en los procesos formativos para la consolidación de éstas.

## Palabras clave

Perfil de egreso, formación docente inicial, competencias profesionales.

## Problematización

El siglo XXI tiene grandes cambios en todos los campos, sobre todo en el tecnológico y con esto, modificaciones profundas en las formas de comunicación, interacción social y acceso a la información y conocimiento, lo que ha dado pie a una revolución en casi todas las culturas y sociedades que plantea una necesidad de mejora y transformación de viejas prácticas.

Ante esto el campo educativo tiene retos que parecen infranqueables, entre éstos: el desarrollo de competencias digitales, competencias comunicativas en diversos idiomas, competencias éticas, culturales e interculturales, competencias para la investigación y el trabajo en comunidades de aprendizaje, entre otras. Lo que representa para todo el

Sistema Educativo Mexicano mayores esfuerzos en cuanto a infraestructura, funcionamiento, formación inicial y continua de profesores, directores, asesores técnicos, etc., inversión, gestión, por mencionar algunos aspectos, para responder a esto.

En México la reforma educativa, mantiene en un estado de desacuerdo y descontento más que evidente a intelectuales y un amplio sector de profesionales de la educación. Lo que provoca posturas ideológicas y prácticas educativas diversas. Hay quienes ven la reforma como un área de oportunidad mientras otros, como una amenaza, Pero, ¿cómo retomar lo bueno de esta reforma impuesta y pensar en lo que realmente nos hace falta reformar?, ¿cómo romper con las inercias, corrupción, conformismo, etc., presentes en las prácticas educativas?, ¿qué tono y forma debe tener una reforma educativa que atienda las verdaderas necesidades de nuestro país a la vez que a las exigencias internacionales?

La reforma educativa llega inicialmente a la educación básica y promete en poco tiempo llegar a la educación normal, lo que provoca dilemas que han desatado prácticas que van totalmente en contra de la formación inicial, un ejemplo latente ocurre en la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), donde se provoca y aprovecha el desbordamiento de la matrícula para el ingreso a las diversas licenciaturas, para incorporar una gran cantidad de docentes que más allá de atender los perfiles necesarios que respondieran a los nuevos planes de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, en la mayoría de los casos sólo fue un beneficio a familiares y amigos para alcanzar la obtención de base como administrativos, técnicos o docentes en la institución. La antigua frase *“La normal para los normalistas”*, aunado a otras frases como *“Vamos a meter a toda nuestra gente ahora que se puede porque después no se va a poder”*, y *“Hay que tratar de que la cobija alcance para todos”*, da cuenta de intereses de grupos más que el interés y preocupación por la formación docente inicial. Así se fueron incorporando familiares y amigos de las personas que por voluntad o convencimiento se iban jubilando o pensionando, o en el peor de los casos falleciendo. Como nunca en la historia de la institución ingresaron personas cada vez más alejadas de los perfiles formalmente establecidos como necesarios en la formación de docentes (sólo unos cuantos cumplían con éstos). Ante las Normas para el Ingreso, Promoción y Otorgamiento de Estímulos del Personal Académico en las Escuelas Normales y demás para la formación de maestros de Educación Básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, que fueron socializadas desde inicios de 2016, la actitud de las autoridades educativas y sindicales

fue continuar con la asignación de plazas base y motivar a sus beneficiados a incorporarse a estudios de posgrado para tener por lo menos algunos de los requisitos para su permanencia en la educación normal.

Ahora bien, si los perfiles del personal administrativo y docente estaban casi por completo descuidados, qué se podía esperar del cuidado en los perfiles de nuevo *ingreso* y *egreso* de los estudiantes normalistas. En el caso del primero no se realiza una valoración al ingreso de la carrera de las competencias logradas al concluir la educación media superior, ya que no se analizan los resultados del examen de CENEVAL para aceptar o no su ingreso, ni para identificar áreas de oportunidad de los alumnos y definir planes de atención al respecto, incluso hay muchos estudiantes de varias generaciones que ni siquiera presentan este examen. Tampoco se investiga sobre su vocación, motivación, etc. En el caso del perfil de egreso, se tiene poco interés, conocimiento y compromiso tanto de los formadores como de los estudiantes normalistas respecto a ir favoreciendo y consolidando las competencias genéricas y profesionales desde los diferentes cursos ubicados en sus correspondientes trayectos formativos, por lo tanto, se descuidan los procesos formativos donde se pueden desarrollar y consolidar las competencias, lo más grave es que desde la administración de la institución no hay acciones desde el Proyecto Institucional de Tutorías ni bufetes de atención psicológica y pedagógica para los estudiantes.

Además, no se analizan los resultados de los *Exámenes de Ingreso al Servicio Profesional Docente* que pueden dar evidencias en algún sentido de lo bien o mal que nos encontramos, y desde las coordinaciones de las licenciaturas, especialmente desde la de educación primaria, se da poco o nulo seguimiento del desarrollo de los programas por semestre, lo más grave es que no se cuida lo suficiente el trayecto de Práctica Profesional el cual requiere de formas de organización y coordinación eficientes no sólo al interior de la institución o de las academias sino con el nivel de educación básica, de educación primaria en este caso.

Por lo anterior, pareciera que en el centro de las preocupaciones en la educación normal no se encuentra el analizar y considerar a fondo ¿Qué es lo que debe conocer y saber un profesional de la educación?, y ¿qué herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y didácticas tienen que favorecerse para lograr los perfiles profesionales que el sistema educativo exige a los profesores?, lo que inevitablemente lleva a cuestionar a toda institución formadora de docentes ¿qué tipo de experiencias profesionales requiere tener



un maestro en formación inicial para acercarse lo más posible a un perfil profesional que se apege al criterio de idoneidad del perfil de egreso que plantea el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria?

Más allá de las reflexiones anteriores interesa de forma central en este trabajo las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cuál es el nivel de logro de los estudiantes el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en relación al perfil de egreso?, y 2. ¿Cuáles son los retos formativos de los formadores de docentes y los docentes en formación para disminuir la brecha entre el perfil real e ideal?

El propósito general consiste en analizar el perfil docente logrado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria hasta el quinto semestre de su trayecto escolar para identificar los retos formativos tanto para los futuros docentes como para sus profesores; del cual se derivan los propósitos específicos de: a) Identificar la valoración respecto a las competencias genéricas y profesionales que tienen los estudiantes y su maestro de práctica profesional; y b) Identificar los retos de la formación docente ante una posibilidad real de la consolidación del perfil de egreso.

### **Un acercamiento al perfil de egreso docente**

Realizar un análisis sobre el tema de las competencias, es entrar en una especie de callejón sin salida donde la diversidad de textos, autores, posturas y definiciones, proliferan de forma desmedida, como no es el propósito de este trabajo, sólo se tomará como punto de partida un concepto de competencia relativamente consensuado. Perrenoud (1998) señala que una competencia es una movilización de saberes teóricos, metodológicos, de manera coordinada para resolver un problema en una circunstancia determinada. Entrar a cualquier campo de conocimiento y acción es hablar de competencias y el campo de la educación no es la excepción. Se habla indirectamente del desarrollo de competencias incluso en el caso de los primeros años de vida de los chicos, y formalmente desde preescolar hasta llegar al nivel de posgrado. Se cree y espera que entre más tiempo pase un sujeto en el proceso de escolarización sea más competente. Interesa en este trabajo, analizar específicamente lo que pasa con el desarrollo de las competencias docentes, en su etapa de formación inicial, ¿es una utopía pensar en un docente que a su egreso de la educación normal cuente con una serie de competencias consolidadas?, ¿es posible que los futuros profesores tomen conciencia y responsabilidad

siendo tan jóvenes de todo lo que implica alcanzar este perfil no sólo en su formación inicial sino durante el resto de su vida profesional y laboral?

Por lo anterior, el perfil de egreso, es un referente indispensable para los formadores de docentes y claro está, para los futuros profesores, pues da parámetros que pueden orientar los procesos formativos que se deben tener para materializarlo. Según el Plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Primaria, éste:

...constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (SEP, 2012).

Sin embargo, pocos docentes y aún menos los jóvenes en formación tienen conocimiento de éste. Tener conciencia de lo que implica el logro del perfil de egreso es darle a cada curso, cada espacio de práctica y cada situación formativa el valor que le corresponde.

En relación a las competencias genéricas se debe considerar que todas las personas que egresen de la educación superior deben de tener en común el desarrollo de éstas, que reflejen su desempeño, tiene un enfoque transversal donde la experiencia personal y los procesos de formación de cada sujeto son determinantes. Estas competencias deben tener su base en todo el trayecto educativo de los sujetos desde su educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior, hasta su educación superior, pero ¿De qué calidad ha sido la educación que recibieron?, ¿fueron desarrollando y consolidando las competencias para la vida y las señaladas en cada programa educativo?, ¿cómo fueron evaluadas?, ¿los sujetos son conscientes de los niveles de logro o dificultad que van teniendo en su historia escolar? Ahora bien, a qué se refieren las competencias profesionales de un futuro docente, según el Plan de Estudios de la LEPRI, éstas:

expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (SEP, 2012).

Ahora bien, cabe destacar que las competencias genéricas y profesionales que son consideradas de mayor relevancia para el futuro docente de educación básica, tiene ciertos grados de correspondencia, aunque cabe destacar que algunas competencias profesionales requieren de casi todas las competencias genéricas por su grado de complejidad, por ejemplo de esto son las competencias profesionales referidas al análisis crítico de plan y programas y también la referida a la generación de ambientes formativos de aprendizaje.

Cada una de estas competencias, están conformadas por elementos que definen de forma más clara lo que implican. Para efectos de este trabajo se destacan tres para su análisis, por considerarse de las más importantes para la práctica profesional. Las dos primeras dan cuenta de las acciones correspondientes a la fase llamada por Philip Jackson (1968) según Michel SaitOnge (2000) como preactiva, es decir, los saberes necesarios para preparar la intervención docente.

Diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica, ya que, los elementos que la conforman son esenciales en la práctica profesional de los futuros maestros por el soporte pedagógico y de las diversas áreas de conocimiento que requiere su trabajo, todo esto por supuesto, dentro del marco del plan y los programas vigentes para la educación de niños y jóvenes. Los elementos presentes en esta competencia son:

- a. Realizar diagnósticos de los alumnos,
- b. Diseñar situaciones didácticas significativas,
- c. Diseñar estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación y
- d. Elaborar proyectos que articulan diversos campos disciplinares, además de realizar adecuaciones curriculares pertinente (SEPDGESPE, 2012).

La anterior competencia requiere mucha preparación del futuro docente y varios espacios curriculares de su formación inicial deben contribuir a su desarrollo y consolidación. Otra competencia que va más allá de la anterior es: *Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar*, que implica:

- a. Establecer relaciones entre los principios, conceptos disciplinares y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica,
- b. Aplicar metodologías situadas para el

aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinares o campos formativos, y c. Emplear los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar (SEPDGESPE, 2012).

Como se puede observar, la necesidad de poner en práctica el pensamiento crítico y el pensamiento creativo del profesor, así como los saberes sobre aspectos del desarrollo de los niños y del aprendizaje, es más que evidente, sin embargo, poco se incide desde la educación normal y del sistema educativo en su conjunto en el desarrollo de estos tipos de pensamiento, más bien lo que se favorece es un pensamiento acrítico y poco creativo. Tal vez ahora que se marca favorecer la creatividad como uno de los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo 2018, se dé mejores posibilidades en este sentido.

Y por último la competencia que tiene que ver con la parte de la fase activa, es decir, con la serie de acciones que tiene que ver con la intervención docente, es la de *Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica*, y se refiere a:

Utilizar estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje, b. Adecuar las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo, y c. Promover un clima de confianza y autonomía de éstos a través de establecer una comunicación eficiente (SEPDGESPE, 2012).

Estas tres competencias profesionales y las otras seis, están en plena correspondencia con los principios pedagógicos que sostienen el Plan de Estudio de 2011 de Educación Básica, los cuales señala el marco psicopedagógico del constructivismo social que orienta actualmente la educación en México, que se refiere a colocar al sujeto en el centro del proceso de aprendizaje, considerarlo un ser activo, social, cultural e histórico (SEP, 2011). Lo que lleva a delinear rasgos específicos en los docentes, y para lo que deben ser competentes.

Como se puede observar las exigencias en la formación inicial de profesores son altas, en un momento donde:

La profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional (...). Una desconfianza que se extiende también a la escuela y a los actores que participan en ella: administraciones educativas, profesores, padres y alumnos. La sospecha de falta de profesionalidad de los docentes está presente en muchas de las relaciones que éstos deben

de establecer y socava la necesaria confianza mutua. Las críticas permanentes sobre el bajo nivel educativo de los estudiantes, sobre los problemas de convivencia en los centros y sobre las malas condiciones de la enseñanza despiertan la alerta en los ciudadanos y en las familias y extienden la sensación de desconfianza ante el trabajo de los profesores (Marchesi y Díaz, s.f., p. 9).

Abona a lo anterior, el hecho de que una gran cantidad de docentes por egresar o recién egresados muestran en diversos escenarios su falta de identidad docente y competencia profesional, se les observa con bajos niveles de compromiso y de preocupación por su preparación académica tanto en la institución formadora como en las instituciones de prácticas docentes. Llegan a las escuelas primarias donde la cultura magisterial contribuye más de forma negativa que positiva a su formación profesional. Ya que, las escuelas y los docentes se encuentran inmersos en profundas contradicciones. Con ideas y prácticas que se alejan por mucho a los enfoques de asignaturas y sobre todo de principios pedagógicos y propósitos educativos que deberían inspirar toda práctica educativa.

## Metodología

Es un trabajo descriptivo, de tipo mixto con énfasis cualitativo, como técnicas de investigación se utilizaron: un cuestionario cerrado, una autoevaluación por escrito de las competencias profesionales y una entrevista abierta. Los sujetos de investigación fueron 78 estudiantes de ambos sexos, entre 20 y 22 años del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, una maestra titular del Trayecto de Práctica Profesional.

### Sistematización de datos de cuestionario

Para conocer algunos aspectos generales de los valores y actitudes de los estudiantes normalistas tienen respecto a la profesión docente se les aplicó un cuestionario que recupera parcialmente los cuestionamientos del instrumento original titulado: Cuestionario de valores y preocupaciones de los futuros profesores y profesoras, elaborado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, e incluido en el texto: Las emociones y los valores del profesorado, de Marchesi y Díaz (s.f.). Vale aclarar que se recuperan en esta investigación, sólo cinco preguntas para su análisis. Al cuestionarlos ¿Por qué elegiste la docencia?, los resultados indicaron que las opciones más destacadas los estudiantes normalistas son: “*Me gusta enseñar*” con un 52%, y “*Tenía vocación*” con el 21.7%, mientras que las tendencias más bajas estuvieron con un 15.5% respecto elegir la

docencia por considerarlo *“Un trabajo acorde a mi formación”*, y sólo con el 10.8% refieren que es *“Un trabajo que me permite realizar otras actividades”*. Es importante destacar que ninguno de los estudiantes optó por seleccionar *“No tuve otras oportunidades”*.

En cuanto a ¿Qué es para ti la profesión docente? Responden el 45.6% que es una *“Profesión”*, mientras que el 30.4% que es un *“Arte”*. Con menos porcentajes eligen que es una *“Actividad moral”*, y una *“Actividad científica y técnica”* con 13% y 8.6%, respectivamente. Sólo el 2% refieren la docencia como un *“Trabajo”*.

Ante la pregunta ¿Cuál de estos términos asocias con el trabajo de la enseñanza?, es de destacar que las opciones de los términos *“Pasión”* y *“Esperanza”*, tuvieron un 56.52% y 32.6% de elección respectivamente. Mientras que *“Afecto”*, tuvo 6.5%, y *“Cansancio”* el 4.4%. Es de llamar la atención que el término de *“Frustración”*, no tuvo ninguna elección, lo que contrasta con lo que muestran varios estudios acerca del malestar docente, donde muchos profesores con varios años de servicio, refieren este término para describir la forma en que se sienten en su trabajo. Así que en la formación inicial de los docentes prevalece términos optimistas.

Un cuestionamiento indispensable ¿Qué piensas de las reformas en la educación? la tendencia fue a considerarla como *“Una posibilidad interesante de desarrollo”* con el 50%, y con un 28.3% de expectación, *“Habrá que estar al pendiente de lo que va a pasar”*. Un significativo 15.21% que sólo *“Son ideas de personas que no conocen el trabajo en las aulas”*, y un bajo porcentaje del 4.3%, piensan que *“No va a cambiar nada”*, y 2% que eso sólo refiere a *“Riesgos y problemas”*. Así que las actitudes ante el cambio que tienen los futuros maestros son de tendencia más positiva que negativa.

Y por último al preguntarles ¿Cómo te valoras como maestro en un futuro?, responden el 58.6% que considera será buen profesor, mientras que un 34.78% valora que muy bueno, resulta interesante que ninguno se valora de forma negativa, pues no eligen las categorías de Malo y Muy malo. Dato curioso es que varios de los estudiantes con menos disciplina por el estudio

En suma, entre las respuestas sobresalientes de los estudiantes normalistas se puede apreciar: que eligieron la carrera de la docencia porque les gusta enseñar y declaran tener vocación, consideran la tarea de enseñar como una profesión, asocian mayormente ésta con la pasión y la esperanza, ven los cambios como oportunidades, y su autovaloración como futuros docentes se encuentra entre visualizarse como bueno y muy bueno. Lo cual

significa que la percepción general respecto a los aspectos explorados relacionados con la profesión docente es favorable.

### **Autoevaluación de las competencias profesionales**

Es importante señalar que, a los 78 sujetos al inicio del quinto semestre, se les aplicó un cuestionario acerca de las competencias genéricas y profesionales, ¿cuáles eran cada una de éstas? y ¿cuáles tenían poco, más o menos o más favorecidas? casi el 100% declaró que no sabía o no recordaba nada al respecto, aun así, se les pidió que lo resolvieran, sólo dos de los sujetos mencionaron lo referido al uso de las TIC. Lo único que atinaron a decir fue una lista de acciones que realizan los docentes: planear, evaluar, calificar, etc., incluso señalaron algunas palabras referidas a lo actitudinal: valores, comportamientos, sentimientos. Lo anterior reveló, lo poco presente que están el nombre de las competencias tanto genéricas como profesionales y sobre todo los elementos que en cada una de ellas están referidos, y que el concepto que los futuros profesores tienen acerca de lo que es una competencia es vago, considerando conceptos aislados, algo muy cercano a un pensamiento simple y muy lejano a la complejidad.

Para elaborar la autoevaluación retomaron las competencias genéricas y profesionales señaladas en su perfil de egreso. De lo cual se obtuvieron los siguientes resultados: refieren que las competencias más favorecidas son respecto a la planeación didáctica y la evaluación educativa considerando el plan y los programas de estudio, así como las características de los niños y los diversos contextos y medios. Las competencias profesionales que refieren como menos favorecidas fueron las de investigación educativa y la aplicación crítica del plan y programas. Realizan un análisis muy superficial, poniendo poca atención a los elementos que integra cada competencia. Aun así, se encontró que en general los estudiantes normalistas tienen una valoración positiva de sus competencias profesionales y de su desempeño en su intervención docente.

### **Valoración del maestro de Práctica Profesional**

En cuanto a la valoración de la práctica profesional en relación al nivel de consolidación de las competencias profesionales, es difícil realizarla, ya que la mayoría de los formadores de docentes no van a las escuelas primarias, o bien no observan y retroalimentan con los estudiantes para que identifiquen los elementos de las diversas



competencias que deben favorecer. Sin embargo, a partir de la entrevista a la titular del curso de Trabajo Docente e Innovación, se destacan los siguientes hallazgos de mayor incidencia, a partir de las acciones que ésta orienta y da acompañamiento para la preparación e intervención docente:

- Sus planeaciones reflejan falta de dominio de los enfoques, propósitos y contenido de las diversas asignaturas del plan de estudio.
- Tienen escasos conocimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Los modelos de los docentes en servicio para control de la conducta y organización del aula son recuperados con entusiasmo y sin cuestionamiento por parte de los normalistas: el semáforo de la conducta, los cuadros de honor, premios para reforzar conductas y castigos para reprimir otras.
- Las estrategias didácticas que usan son más de enseñanza que de aprendizaje.
- Temen planear e intervenir fuera de los esquemas de sus maestros tutores.
- Tienen un manejo deficiente de los tiempos al realizar sus secuencias didácticas.
- Presentan dificultades en el trabajo colaborativo con sus compañeros y los niños.
- Tiene dificultades para la evaluación de los productos de aprendizaje.
- Le otorgan poco valor al proceso de investigación educativa y además presentan dificultades para elaboración de instrumentos, sistematización, análisis y reflexión.
- El comportamiento ético de la mayoría de los estudiantes es favorable en el sentido de puntualidad, asistencia y responsabilidad con lo que se refiere a la intervención docente, pero se les observa poco preocupados con las responsabilidades y compromisos con padres de familia y actividades de gestión institucional realizadas en las escuelas primarias.

A diferencia de los estudiantes normalistas, la valoración desde la percepción de la docente de práctica es positiva sólo en una minoría de los sujetos que se van acercando al perfil de egreso, y resalta que varios de los estudiantes tienen competencias favorecidas de forma parcial o bien tienen varias en proceso, además que hacia el final del semestre tomaron conciencia en su mayoría, de sus logros y dificultades, lo cual es muy importante, ya que, da amplias posibilidades de trabajar hacia la consolidación de las competencias, pero que las acciones tienen que ser varias, contundentes y lo más pronto posible, pues para el logro del perfil de egreso, sólo quedan tres semestres. Sugiere: trabajar tutorías con quienes necesitan apoyos en aspectos específicos, talleres en temáticas particulares y favorecer el autoaprendizaje.



Ante esto, es clara la necesidad de identificar como formadores de docentes las brechas entre lo ideal y lo real del perfil de egreso, y para disminuirlas las propuestas concretas son:

- Garantizar que los maestros tengan un perfil adecuado a los cursos que imparte y así garantizar que cumpla con sus compromisos académicos. Que tengan pleno dominio del Plan de estudio y los programas, por los menos del trayecto formativo en el que está situado.
- Atender desde el ingreso a la licenciatura, a los estudiantes identificados con dificultades en el área del lenguaje y comunicación, con programas de tutoría académica o canalizarlos.
- Trabajar como institución en las actitudes y valores de los grupos escolares, los alumnos, docentes y autoridades, para fortalecer el comportamiento ético de la comunidad normalista.
- Promover desde todos los cursos la reflexión personal sobre la autonomía, autodidactismo, estilo docente y la identidad docente. Particularmente desde el trayecto de Práctica Profesional explicitar la teoría crítica y el método de la investigación acción como marcos teóricometodológico de la práctica docente, para ir identificando los niveles de desempeños en la práctica y niveles alcanzados de las competencias profesionales
- Favorecer mecanismos de comunicación, colaboración y coordinación que hagan posible la realización exitosa de procesos formativos, como: prácticas docentes en las escuelas primarias, estancias académicas, viajes de estudios y asistencia a congresos, elaboración para publicaciones en revistas educativas, elaboración de trabajo de titulación, presentación de examen profesional.
- Identificar las dificultades específicas presentadas hacia la consolidación de las competencias genéricas y profesionales, y a partir de esto proponer talleres complementarios para profundizar en aspectos importantes que no se pueden concretar desde los cursos en los semestres, como: A. Producción de trabajos para publicación, B. Métodos de investigación, y C. Programas para sistematizar información cualitativa y cuantitativa.
- Establecer evaluaciones institucionales de las competencias de cada curso de forma semestral.

- Organizar a nivel institucional coloquios de avances de investigación tanto en quinto y sexto semestre como en séptimo y octavo, para impulsar una cultura de aprecio a la investigación educativa en nuestra institución que impacte en estudiantes y maestros.
- Promover encuentros entre instituciones formadoras de temas sustanciales para la consolidación de competencias genéricas y profesionales.

## Conclusiones

La distancia entre el perfil deseable y el que realmente tienen los estudiantes normalistas es grande, por lo que es necesario tener claro tanto formadores de docentes como docentes en formación, primeramente cuáles son las competencias genéricas y profesionales a favorecer y lo que cada una de éstas implica, posteriormente tomar conciencia: autoridades, docentes y alumnos de los procesos formativos que se requieren vivir para desarrollar y fortalecer las competencias implicadas en el perfil de egreso, para que se puedan desarrollar acciones específicas y exitosas hacia la consolidación de éste, siempre y cuando se asuma con compromiso ético por parte de todos los involucrados.

Cabe destacar que la acción más relevante hacia la consolidación del perfil de egreso es la evaluación auténtica de las competencias a lo largo de los diversos trayectos formativos a partir del acompañamiento pedagógico de forma constante y sistemática.

Siempre hay que tener presente que la educación exige profesores competentes para la atención a niños de condiciones cada vez más complejas y de contextos diversos y cambiantes.

## Referencias

Marchesi, A. y Díaz, T. (s.f.). *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.

SaintOnge, M. (2000). “La competencia de los profesores” en *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP.

Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México: Quebecor World.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

SEP (2012). Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

# LA PRACTICA DOCENTE PARA FAVORECER LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Angelita Juárez Martínez  
jumaanlly@gmail.com  
Armando Gerardo Flores Lagunas  
flarmando63@hotmail.com  
Javier Antúnez Montoya  
javierantunezmontoya@hotmail.com  
Escuela Normal de Coatepec Harinas.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio de caso de carácter cualitativo fue analizar si las prácticas de los formadores de docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH), contribuyen al desarrollo de competencias profesionales en el marco del Plan de Estudios 2012 para la formación inicial de los estudiantes, para ello fue necesario identificar las prácticas que realizan los docentes al interior del aula y su contribución al desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. Se utilizó un cuestionario en línea a estudiantes de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y se aplicó una entrevista a formadores de docentes del Ciclo Escolar 2017-2018. Los resultados fueron contundentes, las prácticas del docente no están favoreciendo 3 competencias profesionales relevantes en la formación inicial de los estudiantes que refieren a diseñar situaciones didácticas significativas que atiendan los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos del Plan de Estudios 2012, además aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y utilizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, por lo que es necesario la autorreflexión de la práctica docente, la comprensión, interpretación e intervención en la misma.

## Palabras clave

Práctica docente, competencias profesionales, formadores de docentes, formación inicial, plan de estudios 2012.

## Planteamiento del problema

Hoy las instituciones de educación superior requieren docentes que innoven sus prácticas, con actitud y de frente a los cambios sociales y educativos, personas con la capacidad de estar siempre proponiendo, creando alternativas y modificando su práctica constantemente para obtener mejores resultados día a día. La innovación tendrá que reflejar resultados en la calidad educativa que se brinda a los estudiantes, dialogando y compartiendo con el otro sus propuestas de trabajo, estrategias didácticas y formas de evaluar cualitativas, se requiere hoy un proyecto común encabezado por profesionales competentes, con capacidades técnicas, de liderazgo y de conocimientos, proyectos con

esquemas organizativos desde la planificación, el seguimiento y evaluación de resultados en términos de calidad, eficiencia, efectividad, equidad y responsabilidad, para ello se retoman los aportes de Gairini (1998) quien argumenta que si una organización no ha ordenado su funcionamiento interno en tanto a procesos académicos, administrativos y organizativos es difícil que llegue a tener capacidad formativa y, asimismo, a consensuar y realizar proyectos institucionales.

Hoy, y de frente al cambio educativo y social, el docente tiene una gran responsabilidad para con ello, pero la posibilidad de hacer frente a dicho cambio no solo radica en él, sino en la sociedad como un todo, en la voluntad, actitud y saberes de todos los involucrados, conformando un sistema flexible, que se comprometa con el aprendizaje y la formación de ciudadanos éticos, democráticos y responsables, que incite a la autorreflexión de la práctica, instaurando una cultura y un sistema de evaluación auténtica y formativa, un ente acostumbrado a innovar y rendir cuentas.

Y son varios los motivos que se tienen para realizar cambios en la práctica docente y su vinculación con el cambio social, destacando de manera personal los siguientes:

- Vivimos en una sociedad compleja y cambiante que exige cambios sustanciales, profundos e integrales, requiriendo la formación integral de profesionales de la educación.
- La globalización y el capitalismo.
- Construir un nuevo sistema escolar democrático y flexible que responda a las demandas sociales y necesidades de los alumnos: sean estos niños, jóvenes o adultos, centrado en el aprendizaje y que incorpore la evaluación formativa como práctica sustantiva.

Al respecto, para Torres (2000) los sistemas educativos de los países en desarrollo enfrentan cuatro desafíos: (a) acceso, (b) equidad, (c) calidad, y (d) reducción de la brecha entre la reforma educativa y la reforma de las estructuras económicas. El Banco Mundial aconseja a los gobiernos mantener a nivel central cuatro funciones para mejorar la calidad de la educación: (a) fijar estándares; (b) facilitar los insumos que influyen sobre el rendimiento escolar; (c) adoptar estrategias flexibles para la adquisición y uso de dichos insumos; y (d) monitorear el desempeño escolar.

Por ende, la educación tiene que trascender, el cambio educativo y social es un compromiso profesional que intenta posicionarse en la reflexión, el análisis y la profundización de la calidad de la educación. Pero impulsar el cambio educativo y social

a través de la institución que aprende, crea e innova, supone según la O.C.D.E, implantar e institucionalizar un trabajo horizontal y en comunidades de aprendizaje, con la colaboración de todos los actores que en ella participan, estableciendo una comunicación abierta y libre, de estructura flexible en normas y valores, además de proporcionar recursos y optimización de tiempos. Según Gairín (1998) el desafío que enfrenta la educación es cómo facilitar el aprendizaje colectivo tanto en las salas de clase como en las escuelas para generar organizaciones que aprenden únicas e irrepetibles, con cultura y valores propios que las identifiquen como auténticas. Pero avanzar hacia dicho cambio educativo y social implica una serie de desafíos y responsabilidades tanto para los docentes y sus organizaciones, como para el Estado y el conjunto de la sociedad, a fin de asegurar la voluntad (querer hacer), las competencias (saber hacer) y las condiciones (poder hacer) para que los docentes puedan cumplir con su papel como sujetos y protagonistas del cambio educativo.

De tal manera, que el planteamiento que se hace, parte de la descripción de las prácticas docentes que realizan los formadores de docentes y su análisis pensando en dar respuesta a la pregunta de investigación:

¿Qué prácticas realizan los formadores de docentes para favorecer las competencias profesionales de los estudiantes normalistas?

### Marco teórico

Las competencias se están convirtiendo en un factor determinante en el hacer de las personas, específicamente en el ámbito laboral y educativo, así, dar paso a los retos y desafíos de los docentes del siglo XXI es dar cuenta de las problemáticas que se tienen y de los desafíos a los que se enfrenta el profesorado, pues ya Dewey (1998) establecía una diferencia entre «acción reflexiva» y «acción rutinaria». Mientras se continúe ejerciendo una acción rutinaria en la práctica no se podrá acceder a una acción reflexiva que implique replantear el rol del docente, su formación y la práctica que día a día realiza en las aulas de clase. Es entonces cuando en este contexto educativo cobra relevancia el tema de las competencias, pues actualmente el tema en educación superior y su relación directa con la formación de docentes resulta de particular atención frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, ante una sociedad que demanda docentes competentes con la capacidad de aprender a aprender, con competencias profesionales, definidas desde García & Cabrero (2008) como un conjunto identificable y

evaluables de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica.

Hoy día, el desempeño docente está en la mira de las políticas educativas, exigiéndole dar cuenta de su quehacer educativo, de su práctica docente, pero ¿qué prácticas docentes realizan los maestros en las aulas de clase? El tiempo de instrucción se considera clave para mejorar la educación por lo que la invitación es optimizarlo ante la diversidad de situaciones que se presentan, pues a decir de Torres (2000), quienes hacen la política educativa deben asumir el seguimiento y control para asegurar que las escuelas funcionen efectivamente en los períodos establecidos, los profesores asistan regularmente a clases, se eviten distracciones o visitas frecuentes y así apostarle más al tiempo destinado para la enseñanza y el aprendizaje.

Para innovar la práctica docente es necesario aceptar la necesidad de innovar, de mejorar la calidad en el aprendizaje, lo que implica un cambio de mentalidad de todos, pero para innovar es importante comprender el concepto, según Torres (2000) como la aplicación de una idea nueva o de una idea vieja renovada o reinterpretada.

El plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, se sustenta en las tendencias actuales (competencias) de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación superior y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación y son García & Cabrero (2008) quienes plantean que la competencia hace referencia al dominio de una práctica, destacando entonces el dominio de la práctica profesional docente.

Es así como el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria describe las orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior y considerando los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de educación básica.

Al respecto de las competencias profesionales, Zoia & Canto (2009) argumentan que uno de los retos que se deben enfrentar es el de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y

modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas, y es en esos contextos donde la práctica, a decir de la SEP (2012) es el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto a acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación.

Así, Monereo (2010) expresa la importancia de conocer las competencias profesionales fundamentales que debería poseer todo docente, y qué mejor que retomar la propia práctica profesional para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea. Antes bien, para la SEP (2012) la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar ya que ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saberes con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran sus rasgos del perfil profesional.

Parte del marco teórico de esta investigación se focaliza en la conceptualización de la práctica docente y de competencia por autores como Campero citado por Canquiz (2006) “Las competencias devienen de las calificaciones profesionales, vistas estas últimas como un conjunto de tareas complejas e interdependientes, inherentes a un oficio o trabajo”. Según León (2001) la competencia es un aprendizaje complejo que integra conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y actitudes, es decir, las competencias deben ser entendidas como un instrumento integrador de saberes: conceptual (mundo del saber), procedimental u operativo (mundo del hacer) y el axiológico, ontológico y actitudinal (mundo del ser) y del convivir (vivir en comunidad). Pinto (1999) por su parte, entiende por competencia a la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Las mismas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (SABER), procedimental (SABER HACER), y actitudinal (SER).



## Metodología

La presente investigación hizo uso del enfoque cualitativo, Vuelvas (2002), pondera la naturaleza del fenómeno, percibiendo significados a los que se le asignan diversas valoraciones e interpretaciones y para Hernández (2008) el proceso es inductivo, recurrente y no tiene una secuencia lineal, además analiza la realidad subjetiva, sus bondades son la amplitud, la profundidad de ideas, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno. Además, para Hernández P, Martínez, P. & Rubio (2005) afirman que identificar las competencias es un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para desempeñar efectivamente una función laboral.

La tarea fue identificar las prácticas que realizan los docentes al interior de las aulas de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, en el marco del Plan de Estudios 2012, para ello se eligió el Estudio de Caso (EC) porque permitió describir las prácticas del docente en un contexto definido, aunque es importante mencionar que el contexto social, histórico y cultural de la Institución le dio un matiz particular a la investigación, así como un sello de identidad al contexto en general y al tema de las practicas docentes que favorecen las competencias profesionales de los estudiantes. El muestreo fue intencionado, seleccionando a 19 estudiantes del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para aplicarles como instrumento un cuestionario en línea y entrevistas a 12 formadores de docentes, ambos instrumentos con preguntas abiertas. Con el propósito de identificar las prácticas docentes que se realizan al interior de las aulas y dar cuenta si favorecen las competencias profesionales que los estudiantes en formación deben tener en el marco del Plan de Estudios 2012.

La interpretación y análisis de la información emitida por formadores de docentes y estudiantes, fueron concentrados, analizados e interpretados. Para ello se describen en los siguientes apartados.

## Desarrollo y Discusión

El análisis de los datos es una fase clave y compleja en las investigaciones cualitativas, para Trahar (2010) las características principales del proceso de análisis son la flexibilidad, la circularidad, el dinamismo, la rigurosidad, y también la complejidad, la laboriosidad y la relación entre los distintos pasos, etapa de la investigación que permite procesar desde lo

menos hasta lo más interpretativo con la pretensión de elaborar marcos explicativos del fenómeno.

En las entrevistas realizadas a los formadores de docentes se solicitó mencionar cómo trabaja en el aula para favorecer en el alumnado las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2012, la mayoría de los docentes refieren a actividades que realizan al interior del aula, recursos que utilizan, productos que solicitan a los estudiantes y modalidades de trabajo y solamente cinco maestros mencionan las estrategias que plantean las orientaciones curriculares que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional y que plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

A partir de la información proporcionada se dio a la tarea de contrastarla con las estrategias que enuncia el Plan de Estudios para la Formación de licenciados en Educación Primaria 2012 en las tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

El enfoque centrado en competencias, en el Plan de Estudios 2012 se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. Las estrategias que plantea para trabajar son: resolución de problemas, entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

A partir de dichas orientaciones es como se analiza el hecho de que los docentes requieren conocer las orientaciones curriculares del Plan de Estudios 2012 para precisar la diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que pueden implementar en su tarea docente, mismas que pueden permitir alcanzar las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso, para fortalecer, la SEP (2012) asevera que, al conocer las orientaciones curriculares se genera una docencia que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes y una enseñanza por competencias que representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social.

En los cuestionarios en línea los estudiantes expresan que las prácticas de evaluación de los docentes no son congruentes porque en ocasiones las sesiones se centran en el aprendizaje teórico de los contenidos, evaluándose siempre con la heteroevaluación, además expresan que es necesario que la práctica de los docentes se caracterice por emplear una evaluación formativa como medio de mejora para sus aprendizajes, dándose pocas herramientas para su desarrollo, expresan conocer la teoría, pero aún no saben cómo promover dichos ambientes formativos en los salones de clase. Entonces la función del docente se enfrenta a situaciones conflictivas y reales que le exige y le provoca la reconstrucción crítica de su pensamiento y de su acción, misma que parafraseando a Jimeno & Pérez (1992) requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula, funciones y competencias del profesor.

Los alumnos refieren también que, a pesar de los elementos dados en la ENCH no se ha logrado atender la necesidad de propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de la escuela primaria, consideran que se ha descuidado la creación de ambientes formativos dentro del aula de clases en el que la práctica docente de los formadores de docentes se centra –casi exclusivamente- en exposiciones y en un trabajo autónomo del alumnado. Mencionan que, en las prácticas del docente, -en ocasiones- se hace la revisión de documentos y lecturas, pero no se propicia una comprensión de los mismos a partir de la socialización, consideran que las temáticas que se plantean en su programa de curso solo se atienden de manera teórica, ajenas de ser contextualizadas para aplicarlas en su escuela de práctica.

Refieren así, que hace falta la imperiosa necesidad de “Aplicar metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos” (SEP, 2012), tarea que tendrán que atender los docentes. Señalan: “Se dan pocos elementos para realizar una autoevaluación, no se proporcionan rúbricas, no se practica la retroalimentación como oportunidad de mejora”, por lo que no se favorece la competencia que versa: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”.

En la competencia No. 7, que a la letra dice: “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.” (SEP, 2012), la mitad de los estudiantes más uno, expresan:

“...es necesario fomentar el profesionalismo y la ética profesional en el actuar del docente, además las evaluaciones que se realizan no son reales, no se comprende la diversidad de situaciones que se presentan en el aula de clases y en cada uno de los alumnos”.

Manifiestan además que, en la práctica docente los formadores de docentes no actúan de manera ética, por lo que es necesario que los docentes realicen ejercicios meta cognitivos para desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, a saber, Cabrera (2001) define a la meta cognición como aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un “diálogo interno” que induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos. Los estudiantes expresan que, por parte del profesorado, poco se ha empleado la investigación para enriquecer la práctica docente y que es necesario desarrollar afirmando que es una herramienta medular en su formación profesional que coadyuvaría a la mejora de la práctica.

## Resultados

La información recabada en el cuestionario se analiza de la siguiente manera: Respecto a la pregunta ¿Cuáles son algunas de las estrategias didácticas que trabajan los docentes que le imparten clase en el aula?, al respecto, los alumnos manifestaron que la mayoría de los docentes trabajan mediante exposiciones, continuando con actividades lúdicas, trabajo colaborativo, videos, lecturas en grupo, diapositivas, debates, uso de plataformas, trabajo en equipo y creaciones artísticas, mencionándose otras que escasamente fueron mencionadas como es el caso de los mapas cognitivos, lectura autónoma, investigaciones, proyectos, resolución de problemas y apuntes.

Esta información permite reflexionar que si el Plan de estudios para la Formación de Licenciados en Educación Primaria se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa (SEP, 2012), y en éstas se menciona que para promover el aprendizaje auténtico en el estudiante es importante aplicar situaciones didácticas y que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el trabajo colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos, así como

utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros, entonces a partir de la información que se vierte, el debate, los proyectos y la resolución de problemas son escasamente mencionados, lo que indica que es necesario que los docentes orienten sus estrategias didácticas hacia las planteadas por el Plan de estudios 2012 para que los estudiantes las identifiquen –y apliquen- en el aula de clases y se asegure con ello, el logro de las competencias genéricas y profesionales que constituyen el perfil de egreso.

Es importante señalar que si bien la “... exposición es probablemente el método de enseñanza más utilizado en las universidades, pero también el más citado durante los últimos años cuando se busca referir a prácticas educativas obsoletas o ineficaces” (consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>, el 30 de enero de 2017), los estudiantes expresan en sus respuestas que dichas exposiciones suelen ser tediosas y aburridas por parte del maestro y que en la mayoría de las ocasiones solamente se distribuyen los temas a los alumnos para que ellos los desarrollen, pero si bien el fin de las mismas es preparar a los alumnos para asumir los retos y roles en un mundo cambiante, es necesario que los profesores reduzcan el uso de la exposición como método de instrucción, y generar en cambio, un ambiente de trabajo más interactivo –y dinámico- en el cual el alumno participe –activa- y paralelamente en actividades colaborativas con sus compañeros, proponiéndose entonces -según el Plan 2012- el aprendizaje por proyectos, basado en casos de enseñanza, basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, entre otros. Y es que según la SEP (2012) las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, que tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, por lo que se observa que las prácticas que actualmente realizan los docentes no contribuyen a las competencias profesionales, por ello es que los estudiantes manifiestan que los formadores de docentes –deben- y tienen que fortalecer su intervención docente y con ello favorecer su enseñanza y aprendizaje en la práctica de competencias como:

Utilizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y diseñar situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos

vigentes. Si las prácticas que realizan los docentes no se caracterizan por las orientaciones curriculares que se plantean en el Plan de Estudios 2012 promoviendo el aprendizaje auténtico en el estudiante aplicando situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el trabajo colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos, etc. Entonces no se favorecen las competencias profesionales en la formación de los estudiantes, ni en identificar el estatus de las competencias logradas.

## Conclusiones

Los docentes requieren conocer –y reconocer- las orientaciones curriculares del Plan de Estudios 2012 para precisar la diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que pueden implementar en su práctica docente, mismas que le permiten –a la vez- alcanzar las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso, pues la SEP (2012) afirma que, al conocer las orientaciones curriculares se genera una docencia que centre su interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes y una enseñanza por competencias que representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social.

El docente influye de manera directa en el modo de pensar, aprender, enseñar y actuar de los individuos, por lo que el estatus de una profesión de alto nivel, implica que el rol del formador de docentes sea el protagonista del cambio lo que los compromete según Torres (2000) a la urgencia de una preparación docente amplia y profunda para forjar el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada.

En la Escuela Normal de Coatepec Harinas, como una Institución de Educación Superior las prácticas de los docentes no se apegan a la tarea enunciada en la misión institucional que a la letra afirma: “generar una práctica docente innovadora...”. Esta investigación representa una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas y practiquen la puesta en marcha de las orientaciones curriculares que establecen los Planes de Estudio.

Es necesario que la práctica docente se centre en favorecer las competencias profesionales de los estudiantes normalistas en formación, prestando atención a emplear

la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñar situaciones didácticas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes, generar ambientes formativos, actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional y utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente.

Promover la reflexión en estudiantes y docentes es fundamental para que ambos mejoren como expertos y aprendices, a decir de Villardón (2006) los hace conscientes de sus estrategias, reconociendo elementos que ayudan a su aprendizaje y aspectos que lo dificultan y, por tanto, son más estratégicos, despertando cuestiones que les permiten avanzar.

Generar procesos constantes -y permanentes- de autorreflexión como la mejor vía de formación permanente y perfeccionamiento docente, para dar paso a nuevos planteamientos y desafíos en todos los ámbitos desde el contexto actual en el que labora y se desenvuelve pues “La práctica es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva.” (Elmore, 2010. p.67). lo que implica un autorreflexión ante una variedad de realidades cambiantes, favoreciendo la capacidad para realizar intervenciones pertinentes e innovadoras prestas a la crítica y ejercicio de ser autoevaluada.

Es necesario que los docentes centren su formación permanente y desarrollo profesional en tres líneas o ejes de actuación que propone Imbernón (2000):

- La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.



## Referencias

- Cabrera F.A. (2001). Estrategias De Evaluación De Los Aprendizajes Centrados En El Proceso. Departamento De Didáctica Y Organización Educativa. Departamento De Métodos De Investigación Y Diagnóstico En Educación Universidad De Barcelona, Revista Española De Pedagogía. Año LIX, enero-abril, N.218. Pp.25 A 48.
- Canquiz, Liliana (2004). Propuesta Teórico-Methodológica Para Diseñar Y Evaluar Perfiles Académico-Profesionales. Tesis Doctoral. Universidad Del Zulia, Facultad De Humanidades Y Educación. Doctorado En Ciencias Humanas. Maracaibo, Venezuela.
- Dewey, J. Cómo Pensamos. Nueva Exposición De La Relación Entre Pensamiento Reflexivo Y Proceso Educativo. 1ª Reimpresión. Barcelona: Paidós, 1998.
- Elmore Richar. (2010). Mejorando La Escuela Desde El Aula De Clases.
- Gairíni, J. (1998): Los Estadios De Desarrollo Organizacional. En Contextos Educativos, N° 1.
- García & Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M.; Reyes, R.; (2008). (2008). Aproximaciones Teórico-Methodológicas En Los Trabajos De La RIED: Consideraciones En Torno A La Construcción De Un Modelo De Evaluación De La Práctica Docente. En Rueda, M. (Coodinador). La Evaluación De Los Profesores Como Recurso Para Mejorar Su Práctica. México: UNAM/ Plaza Y Valdés.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Da Fonseca, P.S.L., Y Rubio, M. (2005). Aprendizaje, Competencias Y Rendimiento En Educación Superior. Madrid: La Muralla.
- Hernández Sampieri, Roberto, Et. Al, (2008). Metodología De La Investigación. México. Mc Graw Hill.
- Imbernón Muñoz, Francisco (2000) "Un Nuevo Profesorado Para Una Nueva Universidad. ¿Conciencia O Presión? En Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, N° 38, agosto 2000, Pp. 37-46.
- Imbernón, Muñoz, Francisco. (2007). La Formación Y El Desarrollo Profesional Del Profesorado. Hacia Una Nueva Cultura Profesional. España. Graó.
- Jimeno & Pérez (1992). Comprender Y Transformar La Enseñanza. Editorial Morata.
- León, Margarita (2001). La Integración Escuela Empresa: Un Enfoque Teórico Y Metodológico. Pedagogía 2001. Curso 29. IPLAC. Lahabana.
- Monereo, Carlos (2010). Las Competencias Profesionales De Los Docentes. Universidad Autónoma De Barcelona. Consultado En [Http://Www.Encuentro-Practico.Com/Pdf10/Competencia-Profesional.Pdf](http://Www.Encuentro-Practico.Com/Pdf10/Competencia-Profesional.Pdf) El 2 De Julio De 2015.



- Pinto, Luisa (1999). Currículo Por Competencias. Necesidad De Una Nueva Escuela. Revista Tarea, N. 43, marzo 1999.
- SEP (2012). Plan De Estudios De La Licenciatura En Educación Primaria.
- Trahar, Sheila. (2010). La Atracción Del Relato: El Uso De La Investigación Narrativa Para Estudios Multiculturales En La Educación Superior, En Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado. Vol.14. No.3.
- Torres, Rosa María. (2000). Reformadores Y Docentes: El Cambio Educativo Atrapado Entre Dos Lógicas. Sistema Escolar Y Cambio Educativo: Repasando La Agenda Y Los Actores. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires.
- Villardón gallego, Lourdes (2006). Evaluación Del Aprendizaje Para Promover El Desarrollo De Competencias. En Educatio Siglo XXI, 24 · 2006, Pp. 57 – 76. Universidad De Deusto.
- Vuelas, Salazar, Bonifacio. (2002). “El Sentido Y El Valor. En Busca De Un Modelo De Orientación Educativa”. Editor Angelito.
- Zoia Bozu Y Canto Herrera Pedro José. (2009). El Profesorado Universitario En La Sociedad Del Conocimiento: Competencias Profesionales Docentes. En Revista De Formación E Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97. Universidad De Barcelona (España). Universidad Autónoma De Yucatán (México).

# PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO

Ma. Blanca Montaña Luna  
blancamontaoluna@yahoo.com.mx  
Elvira Jaramillo Monterrubio.  
Jaramillomonterrubio@yahoo.com.mx  
Escuela Normal de Chalco.

## RESUMEN

Los alumnos de 4º grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades en Química y Biología son el producto final de la formación docente en la escuela Normal, cuyas competencias profesionales se ven reflejadas en el trabajo docente que realizan en las prácticas intensivas, en condiciones reales, a través de su documento recepcional, ya que proponen innovaciones didácticas en sus grupos de práctica. Es en estas instancias que los alumnos articulan sus conocimientos disciplinares y sus habilidades didácticas fundamentadas a través de sus propios diagnósticos sobre práctica reflexiva.

Este estudio evalúa si el docente en formación, propone e innova con sus alumnos de secundaria de acuerdo al Plan de estudios de educación básica del 2011, que direcciona el enfoque del aprendizaje de la Química y Biología en secundaria y cuyo propósito es: el fortalecimiento del pensamiento científico básico.

Para realizar la evaluación se optó por realizar un estudio de caso, con base a una interpretación cualitativa, dando seguimiento a once alumnos a través distintos instrumentos como son sus diarios del profesor y observaciones directas a su práctica.

## Palabras clave

Propuestas didácticas, pensamiento científico básico, educación secundaria, investigación cualitativa, estudio de caso.

## Planteamiento del problema

Desde 1999 la Escuela Normal de Chalco pone en marcha la aplicación del Plan estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades en Química y Biología, de las cuales ha preparado a 14 generaciones de profesores, que actualmente forman parte de la planta docente de muchas escuelas de la Región Oriente del Estado de México.

Generación tras generación los docentes en formación han llevado a cabo procesos de reflexión de su práctica docente planteando diversas propuestas de intervención didáctica para la construcción de su documento recepcional, expresadas a través de un ensayo analítico explicativo; éstas experiencias docentes se dan en condiciones reales de trabajo alineadas con los propósitos y los contenidos de la educación básica de secundaria y, en atención a ello, se busca generar el pensamiento científico en los estudiantes que

atienden, por lo que resulta necesario analizar y valorar el impacto que tienen dichas experiencias en las asignaturas de Ciencias I y III de este nivel.

Esta institución formadora de docentes cuenta con la licenciatura en Educación Secundaria con las especialidades en Biología y Química. En el ciclo escolar 2017 – 2018 la Licenciatura de Química, cuenta con 15 alumnos que están cursando el séptimo semestre y 19 estudiantes en la Licenciatura en Biología, se imparten las asignaturas de Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente I y Trabajo Docente I, de los cuales se tomó una muestra de cinco y seis alumnos de las licenciaturas mencionadas, quienes son los sujetos de la presente investigación.

Una de las acciones de estas dos asignaturas consiste en el fortalecimiento de la reflexión sobre su práctica como habilidad intelectual, esto a través de diario del profesor como herramienta de trabajo que proporciona elementos para la elaboración del documento recepcional y de sus planeaciones didácticas en sus jornadas intensivas de práctica docente.

De acuerdo con los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico del Séptimo y Octavo Semestres, uno de los propósitos es que los estudiantes: "...a) Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al aplicar secuencias de actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la educación secundaria, con las características de los alumnos de distintos grupos y con la realidad social en que éstos se desenvuelven" (SEP, 1999: 12). Es esto radica el fin principal de su estadía en la escuela Normal: que ellos puedan diseñar una propuesta de intervención didáctica, innovadora, que dé solución a problemas focalizados y detectados durante la práctica docente, donde apliquen las bases teóricas, disciplinares y didácticas adquiridas en su formación y que sean factibles de aplicar en condiciones reales de trabajo.

En este sentido, resulta necesario que, a través, del análisis y la reflexión sobre su práctica, el estudiante encuentre los elementos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo que logren impactar en el desarrollo del pensamiento científico. Como lo señala el Plan de Estudios de Secundaria: "La formación científica básica implica que niños y jóvenes amplíen de manera gradual sus niveles de representación e interpretación respecto de fenómenos y procesos naturales, acotados en profundidad por la delimitación conceptual apropiada a su edad" (SEP, 2011: 21).

Desde este contexto, fortalecer el desarrollo del pensamiento científico es un proceso complejo, que requiere una fundamentación teórica, una reflexión sobre práctica docente,

con el fin poder encontrar las estrategias didácticas apropiadas para favorecer su desarrollo. De ahí que, en la primera evaluación de sus jornadas de sus prácticas docentes en las asignaturas de Ciencias I y III en la escuela secundaria, se detecta que se encuentran debilidades teóricas y didácticas en su formación, debido a que difícilmente centran sus estrategias en el logro de aprendizajes en los alumnos, les complicado diseñar sus planeaciones enfocadas al desarrollo de competencias científicas básicas y al desarrollo del pensamiento científico. Sus planeaciones van más enfocadas a cómo deben enseñar, qué contenido dar, pero se pierden los procesos de aprendizaje de sus alumnos (Ver Anexo 1).

Por otro lado, en los estudiantes muestra, se observa que aún no han logrado internalizar un proceso metodológico específico para poder desarrollar de manera fundamentada la reflexión de la práctica docente, es en este sentido que a la par del diseño de las propuestas didácticas de intervención se busca que vayan evaluándolas a través del ciclo reflexivo, descritos en los lineamientos para el trabajo de cuarto grado.

## Metodología

El trabajo se está desarrollando a través de una evaluación cualitativa desde la perspectiva del estudio de caso, la muestra está conformada por cinco alumnos de la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad de Química y seis estudiantes de Biología. Dice Roberto Hernández: “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 358). Se postula una participación activa de los investigadores en estrecha comunicación con los sujetos muestra respecto a las acciones en las propuestas de trabajo, en el sentido de retroalimentación y mejora de la práctica docente. Lo anterior respecto a la observación y el seguimiento a los sujetos muestra.

Los instrumentos que se aplican en esta investigación buscarán una triangulación entre la observación no participante que se realiza por parte de las asesoras a los docentes en formación; una serie de entrevistas semiestructuradas con los titulares de los grupos de las secundarias y con los docentes en formación y sobre todo se ha procedido al análisis de documentos como son: sus planeaciones de clase, su diarios del profesor y el documento recepcional que los alumnos realizan para la obtención del grado de licenciados en educación es decir el ensayo analítico explicativo. Todos estos

instrumentos proporcionan una información muy importante de sus prácticas y propuestas didácticas en condiciones reales en el aula, así como la reflexión para la mejora que van implementando sobre el trabajo ya realizado, así como en el que se realizará retomando los ajustes de lo anterior.

De nuevo los planteamientos de Roberto, Hernández: “Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección [...]” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 417). Es por ello que una luz importante del proceso investigativo lo da la triangulación de las mencionadas herramientas y fuentes de información, favoreciendo la comprensión de la realidad estudiada.

En cuanto a las teorías que fundamentan el desarrollo del pensamiento científico, estas son retomadas de la bibliografía que los docentes en formación revisaron en el programa de su licenciatura como mínimo deberán contar con esos referentes, retomando autores como Piaget, Vigostky, Mario Carretero, Joseph Novak, Frida Díaz Barriga, Cesar Coll, quienes se orientan sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes de secundaria, que son estudiados a partir de la asignatura de Procesos Cognitivos y Cambio Conceptual en las Ciencias.

## Resultados

Esta investigación de tipo cualitativo está en la etapa de la recolección de datos, los instrumentos que ya se pueden analizar en este estudio son:

- Secuencias y propuestas didácticas de los tres períodos de trabajo docente que realizaron en el séptimo semestre.
- Sus diarios de clase.
- El capítulo I del documento recepcional.
- Entrevistas con los docentes titulares de las escuelas secundarias.
- Instrumentos de evaluación del trabajo docente de los alumnos.
- Observaciones de la asesora a los alumnos en formación.

De la muestra de estudiantes del estudio de caso, podemos interpretar datos y buscar la creación de matrices e identificar categorías, pero aún está en proceso:

De los diagnósticos realizados por los docentes en formación, en su capítulo I, de su documento recepcional, los temas detectados son: en dos de los estudiantes los temas versarán sobre la evaluación de los aprendizajes, dos sobre estrategias didácticas y uno sobre la motivación en el aula, todos para la licenciatura en Química, en cuanto a la licenciatura en Biología: los temas son sobre el uso de las analogías para la relación de la ciencia con la vida cotidiana, dos sobre el ABP como estrategia para lograr la comprensión de los contenidos de la Biología, uno sobre la investigación dirigida para la argumentación de los fenómenos, dos sobre el uso de los problemas para la explicación de los fenómenos naturales.

La pregunta que surge es ¿Favorecerán estas propuestas didácticas implementadas con los estudiantes de básica el fortalecimiento del pensamiento científico?

En el diseño de su planeación de secuencias didácticas: hay alumnos que orientan su planeación de acuerdo al aprendizaje esperado, otros planean por contenidos, sus principales estrategias didácticas son centradas en la enseñanza, no en el aprendizaje, el docente en formación expone los conceptos principales o se los dicta, los alumnos copian, recortan, dibujan, hacen modelajes. Donde utilizan más su creatividad es en el laboratorio, sus recursos didácticos principalmente son materiales para recortar, la evaluación se centra en la lista de cotejo de las tareas de desempeño y en el examen escrito, planean con rúbricas, pero no las concluyen. De estas generalidades se pueden ir focalizando categorías para su análisis. De éste análisis la pregunta que se deriva es: ¿Cuáles elementos de una secuencia didáctica, favorece el desarrollo del pensamiento científico?

Los instrumentos de evaluación del trabajo docente que requisitan los tutores de básica reportan a: tres alumnos con resultados académicos de 10 en sus intervenciones en el grupo y a 2 con 8, lo anterior para la licenciatura en Química. Por lo que respecta a Biología, todos los resultados están arriba de 9 puntos, en una escala de 10.

De 9 observaciones realizadas al trabajo docente de los alumnos del 7º. Semestre, se deduce que quien tiene dominio de grupo, puede hacer innovaciones en su clase, quien no tiene dominio del grupo tiene muchas dificultades para lograr un cambio cognitivo en sus alumnos. Por lo tanto, podemos generalizar una categoría que son los “Ambientes de Aprendizaje” De este instrumento se desglosaran muchos datos de análisis.

## Reflexiones parciales

La formación de calidad de los docentes es un proceso complejo que involucra el fortalecimiento de diferentes dimensiones en los profesionales de la educación. Aunque se tienen que atender las cuestiones del desarrollo del pensamiento científico, los asesores no debemos de perder de vista la preparación pedagógica, psicológica, el dominio de los contenidos disciplinarios y la relación maestro alumnos, los valores en el aula, y muchas otras cosas más. Pues, aunque el objetivo de la presente investigación ha sido fundado con una actividad procedimental para el acercamiento con el conocimiento y la comprensión de los fenómenos naturales, los otros aspectos requieren de otros elementos implícitos en esta misma tarea.

El trabajo del asesor de cuarto grado resulta ser una tarea que implica dificultades con respecto a algunas debilidades formativas de los estudiantes que atiende, pues aunado a las orientaciones para la construcción del documento recepcional bajo una metodología y lineamientos específicos, la carga formativa de sus asesorados ha sido permeada por su trayectoria académica de primero a tercer grado, para finalmente apoyarlos en la consolidación de los rasgos del perfil de egreso correspondientes al plan de estudios.

## Referencias

- Elliott, John (1996). El cambio educativo desde la investigación-acción. (2ª reimpr). Madrid. Morata.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). Metodología de la Investigación. México. McGraw Hill.
- Mckernan, James (1999). Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid. Morata.
- SEP (1999). Plan de estudios.1999. Licenciatura en Educación Secundaria. México. SEP.
- SEP (2000). Licenciatura en educación secundaria. Campo de formación específica. Especialidad Química. México.SEP.
- SEP (2002). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico del Séptimo y Octavo Semestres. México. SEP.
- SEP (2011). Programas de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias. México. SEP.



# PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA EN LA CENTENARIA ESCUELA NORMAL IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO

Stalin Santos Murga  
leossm20@hotmail.com  
Lucrecia Mondragón Sosa  
luckymondragon@gmail.com  
Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano”.

## RESUMEN

Las escuelas formadoras de docentes tienen que actualizar constantemente su práctica educativa, para responder de forma eficiente a las necesidades curriculares de la educación básica, específicamente ante los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a alguna discapacidad. Por consiguiente, la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano”, enfrenta un permanente reto educativo ante los cambios constantes que se derivan de las reformas educativas en la educación básica y de la sociedad en general.

La presente investigación forma parte del trabajo que se realiza en el Cuerpo Académico de la Centenaria Escuela Normal del Estado “Ignacio Manuel Altamirano” y tiene como propósito en un primer momento identificar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de la Licenciatura en Educación Especial, así como el impacto que tienen estas en el desempeño académico de los estudiantes y en segundo momento diseñar un Modelo de práctica docente reflexiva.

## Palabras clave

Práctica docente reflexiva, desempeño académico.

## Planteamiento del Problema

### Fundamentación Teórica

Es importante que para conceptualizar el proceso de práctica docente reflexiva, es necesario definir el concepto de capacidad reflexiva, como una característica inherente a la condición humana, debido a que todo ser humano puede ejercer la capacidad de reflexionar espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. *La práctica docente profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica: esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisión mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar* (Schön, 2011).

El quehacer de la docencia está basado en distintas perspectivas del docente que han surgido durante el transcurso del tiempo, considerando los saberes del docente y la

práctica de los mismos. Actualmente el papel del docente cobra mayor importancia para el cumplimiento de los propósitos y contenidos de los planes de estudios de la educación de educación básica, que está basada en el aprender a aprender, lo cual implica un acto de reflexión y aprendizaje permanente.

La práctica docente reflexiva es una metodología de formación considerando como elementos principales de partida las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la organización de un grupo de alumnos. *Se le conoce como “formación continua” o actualización constante o cursos de profesionalización, en donde el profesionista (en este caso el docente) que se sienta comprometido con “estar en esa constante renovación”* (Moreno De la Rosa, 2011).

Este proceso es parte de un modelo pedagógico, que profundiza en el conocimiento, la didáctica y la pedagogía. Pretende que el profesorado sea capaz de la autoformación, puesto que convierte la reflexión en la práctica y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria del profesor y en la toma de decisiones que afectan la vida académica de los estudiantes. Los docentes que desarrollan la habilidad para reflexionar sobre su quehacer educativo, son más efectivos al atender las necesidades de formación de sus estudiantes y de lograr el perfil deseable propuesto por los programas, están más comprometidos con la actualización y formación profesional que los mantenga vigentes en su enseñanza.

Para (Perrenoud 2004) una verdadera practica reflexiva, “es necesario... se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones”, y para (Villar 1995), “La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula e institución escolar y la realización de expresiones de pensamiento crítico: auto-conocimiento didáctico y conocimiento del contexto y sustrato de la clase”.

Desde esta perspectiva los participantes aprenden de manera individual y cooperativamente, en la interacción con sus pares, los profesores crean grupos o colectivos mediante los que construyen sentidos acerca de la formación permanente; documentar esta realidad social y cultural, permite comprender las condiciones en las que

se realizan estas prácticas y configurar otras posibilidades y realidades posibles para favorecer el desarrollo académico de los profesores (Rayas, 2011).

Esto significa que hay que trabajar de manera sistemática los métodos adecuados para lograr el clima necesario de confianza mutua entre los miembros, ya que tendrán que compartir experiencias, ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros y proponer acciones para mejorar en diversos ámbitos educativos y personales.

La práctica docente profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica: esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisión mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (Larraín, 2011).

De acuerdo a la concepción de profesional reflexivo, es el docente que utiliza la reflexión permanente para el actuar cotidiano dentro y fuera del contexto escolar, otorgando el mayor peso a la concientización sobre el quehacer personal y su impacto en el entorno, como lo que Freire denominó “cualidad relacional” del ser humano.

La concepción antropológica de una persona esencialmente libre, comprometida con unos valores y abierta al otro caracteriza la visión de este autor. Para él, la continua transformación de lo humano resulta el rasgo vital y definitorio de la existencia. Una visión dinámica frente a la visión estática que caracteriza a las concepciones que Freire denomina «bancarias» (Gómez, 2008).

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, 1999).

Las cualidades reflexivas pueden organizarse en función de las diferentes dimensiones o modelos de la práctica docente, dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y relación personal.

El proceso de reflexión empieza para los docentes cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato. De ahí que la reflexión sea el primer paso que convertirá al profesor en un

pedagogo capaz de reconocer sus desaciertos, fracasos y de proponer procesos comunicativos y formativos contextuales, creativos, críticos y propositivos.

En este sentido el conocimiento práctico del profesor es una combinación de la práctica, principios e imágenes. Estos tres componentes tienen en común que son construidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor.

La transformación académica de una escuela requiere de la dinámica de autoevaluar los procesos que requieren de una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica-didáctica.

Algunos autores sugieren en primer lugar, que el profesor sistematice las experiencias obtenidas fuera del aula, a fin de lograr una posterior trasposición al salón de clases; en segundo lugar, que la enseñanza no debe limitarse a aprendizajes superficiales habilitarse al pensamiento complejos; en tercer lugar, la necesidad de desescolarizar quitándole a la escuela lo que tiene de escolar para devolverle sus cualidades educacionales. En otras palabras, crear una escuela que descansa en la propensión a aprender y enseñar propia del ser humano.

La socialización y la formación con sus pares configuran significados, ya que esta socialización se hace presente a través de la toma de decisiones colegiadas y la búsqueda de intereses comunes en un trabajo colegiado en la formación permanente que no solo les permite transformarse a sí mismos sino transformar su entorno en cuanto a sus prácticas educativas se refiere (Rayas, 2011).

La acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. La acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Involucra intuición, emoción y pasión y no es algo que se pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique (Greene, 1986).

Ante esta situación la mediación más importante es el profesor, quien con su pasado y su presente está dispuesto a enseñar y aprender en un proceso dialéctico, abrir caminos a la reflexión, al reconocimiento de sus interlocutores como actores partícipes de su formación.

En la actualidad el buen profesor requiere una formación que le permita desarrollar su práctica docente basada en la percepción constante de la realidad cotidiana en la que se desempeña con un espíritu colaborativo, con relación a sus pares y estudiantes, con el propósito de transformar y favorecer ambientes de aprendizaje idóneos así como espacios de colaboración y cooperación permanentes que impacten institucionalmente.

## Metodología

El presente estudio es etnográfico, cualitativo y fundamentalmente inductivo e interpretativo. Para tal efecto se utilizaron técnicas e instrumentos como la observación participante, la entrevista semiabierta, grupos focales como las academias de maestros, tutores, reuniones de evaluación con estudiantes.

A partir de la integración diagnóstica de los resultados, destacaron cuatro categorías de estudio sobre el desempeño docente, en las cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

**Categoría 1. Planeación didáctica:** El docente presenta planeación del curso, cumplimiento de los requisitos básicos, retroalimentación de los temas, aplicación estrategias y métodos adecuados, Orientación y asesoría pedagógicamente a los estudiantes.

Resultado: El 47.89% de los estudiantes opinan que los maestros regularmente, muy pocas veces o nunca presentan la planeación del curso, de igual manera, que sus planeaciones no cumplen con los requisitos básicos. Así también, la misma escala refleja que los docentes no retroalimentan los temas con sus explicaciones y que no aplican estrategias y métodos adecuados, no reorientan sus actividades pedagógicas para favorecer el avance programático y no asesoran ni orienta las dudas de los estudiantes.

**Categoría 2. Apego al plan y programa de estudios:** Cumplimiento de los objetivos del programa y desempeño congruente con la planeación.

El 60.53% de los estudiantes opina que los maestros regularmente, muy pocas veces o nunca, cumple con los objetivos que marca el programa de su asignatura, así como también que su desempeño es congruente con su planeación.

**Categoría 3. Desempeño frente a grupo:** Puntualidad en clase, relación de respeto y cordialidad a los estudiantes, transmisión de valores con acciones y actitudes, flexibilidad para el desarrollo de actividades.

El 61.18% de los estudiantes encuestados opina que frecuentemente los docentes asisten puntualmente a impartir su clase, mantienen una relación de respeto y cordialidad con sus alumnos, transmiten valores con sus acciones y actitudes, y son flexibles para desarrollar actividades que favorezcan la integración grupal y el ambiente grupal en el grupo.

**Categoría 4. Evaluación:** Comunicación clara de criterios de evaluación, evaluación de acuerdo a lo establecido.

El 55.3% de los estudiantes encuestados opina que los maestros comunican claramente los criterios de evaluación y que evalúan de acuerdo a lo establecido al inicio del semestre.

### Desarrollo y discusión

Se identifica que la práctica docente de los maestros de la CENEIMA presenta limitaciones en cuanto a su capacidad y desempeño académico, obteniendo resultados negativos y donde se pone de manifiesto la falta de un proceso de reflexión permanente sobre su práctica docente.

Con relación al desempeño frente a grupo el resultado es relativamente aceptable, sin embargo de manera enunciativa, los estudiantes manifiestan que la mayoría de los maestros desarrollan sus sesiones académicas de manera rutinaria, tradicional, poco manejo de la información teórica de los contenidos.

Así también en el rubro de la evaluación el resultado es aceptable. Sin embargo, los estudiantes expresan ciertos niveles de insatisfacción por la disparidad que hay entre las calificaciones y el nivel de conocimiento obtenido.

Esto nos demuestra que el desempeño del docente de la CENEIMA, se debe valorar en diferentes ámbitos o rasgos, debido a que las acciones que emprende un profesor, provienen de cualidades o características que le son propias de su profesión, estos rasgos ponen en evidencia aspectos formativos del docente como dominio de contenidos educativos, habilidades intelectuales, pedagogía y didáctica de la enseñanza, habilidades para la investigación y ética profesional.

Estos resultados nos dan una aproximación de cómo es el desempeño de los maestros de la CENEIMA, sus alcances y limitaciones, así como el impacto que tiene en la formación de los futuros docentes de la educación básica.

En este sentido, es necesario fortalecer una práctica docente reflexiva que permita reflexionar de manera permanente dentro y fuera del contexto escolar, con plena conciencia de su accionar y el impacto en el entorno.

## Resultados y conclusiones

El desempeño del docente es fundamental para la formación inicial de los estudiantes de la escuela normal. La carencia de una de estas dimensiones, representa una significativa limitante para la práctica reflexiva de formador de docentes, debido a que la práctica pedagógica no se refiera a observar, analizar y verificar acciones parceladas, sino a la integración de los sistemas explícito e implícito de representación. Es decir, implica un acto crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Ante esta situación se propone un modelo de profesor autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla.

En este estudio se concluye que la práctica docente reflexiva tendría que generar un desempeño profesional consistente en todas las dimensiones antes descritas. Los resultados de la etapa diagnóstica de la investigación, servirán de base para sustentar el Modelo educativo de práctica reflexiva de los docentes en la CENEIMA.

## Referencias

- Cassis Larrain, A. J. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la Universidad. (U. d. Valle, Ed.)  
Compás empresarial.
- Fierro, C. F. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación  
acción. México: Paidós.
- Moreno De la Rosa, C. A. (2011). "La propuesta de Donald Schön: El conocimiento está en la  
acción". Blog de análisis y reflexión. México.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona:  
Graó/Colofón.
- Rayas, P. (2011). III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente  
del Profesorado. La colegialidad entre docentes como espacio de aprendizaje reflexivo en  
la formación permanente. Barcelona, España.
- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire,  
*Revista Iberoamericana de Educación*.
- Schön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. COMPAS EMPRESARIAL.
- Villar, L. M. (1995), (coordinador), Un ciclo de enseñanza reflexiva, Bilbao: Ediciones Mensajero



# DIAGNÓSTICO SOBRE LOS FACTORES FAMILIARES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE BAJA CALIFORNIA

López-Ortega Mónica  
Rodríguez Juan Carlos  
Universidad Autónoma de Baja California.

## RESUMEN

Las evaluaciones educativas a gran escala permiten la descripción y caracterización del rendimiento académico en los estudiantes, así como la estimación del efecto de variables de naturaleza contextual sobre el mismo. Como puede esperarse, existen variables que no son tan estudiadas como otras, por ejemplo, las del ámbito familiar. No obstante, el conocer más sobre su influencia sobre el rendimiento académico permitirá proporcionar información confiable sobre un aspecto todavía poco explorado, del cual pueden surgir propuestas de mejora que impacten en la vida académica de los estudiantes. El presente trabajo tiene por objetivo crear un instrumento de medición a partir de la revisión teórica, que permita identificar aquellos indicadores familiares con mayor presencia en Baja California. Para ello se ha utilizado una muestra representativa de 4 873 estudiantes, cuyos datos nos permitirán conocer más sobre las variables familiares y su relación con el rendimiento académico.

## Palabras clave

Evaluación educativa, rendimiento académico, secundaria, familia, Baja California.

## Marco teórico

El creciente interés por la evaluación del aprendizaje ha favorecido el desarrollo de evaluaciones a gran escala que permiten la descripción y caracterización del rendimiento académico en los estudiantes, así como la estimación del efecto de variables de naturaleza contextual sobre el mismo. Dicho interés ha favorecido la creación y perfeccionamiento de herramientas metodológicas e instrumentales las cuales buscan responder a las necesidades de información que requieren los gobiernos para la mejora de calidad en sus servicios educativos (Backhoff, Bouzas y González-Montesinos, 2011).

Es a partir de la década de los noventa (del siglo XX) que se dio un crecimiento considerable en el contexto internacional en el desarrollo de investigaciones interesadas tanto en el análisis de los factores escolares, como personales y contextuales y su incidencia en el rendimiento académico. Es a partir de este momento cuando se observa

un cambio considerable en la formulación de modelos, inclusión de variables, selección de técnicas de recolección de datos, técnicas de análisis de datos, y tipo de instrumentos utilizados. También en la misma década, en el ámbito nacional, la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes adquirió particular importancia en el discurso de la política educativa, lo cual se tradujo en las prácticas institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como en el surgimiento de instituciones como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Zorrilla y Romo, 2004).

Si bien cada país tiene necesidades particulares a través de las cuales mejorar la calidad de su sistema educativo y éstas pueden tener mayor o menor prioridad de un país a otro, en México, la importancia de contar con evaluaciones orientadas a conocer la dinámica educativa y cuyos resultados orienten acciones para la mejora educativa cobra mayor peso si tomamos en cuenta que su población en edad escolar es una de las más grandes a nivel mundial (la proyección para 2012 de habitantes entre 3 y 17 años fue de 28.9% [Consejo Nacional de Población, CONAPO]) por lo que el gasto destinado a la educación tiene una especial importancia al momento de determinar el presupuesto anual por parte del gobierno federal (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011; INEE, 2015a; Gobierno Federal, 2007; SEP, 2010; Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP], 2015a, 2015b; Reyes, 2014; Reyes y Villena, 2014; Salgado y Alcántara, 2015). Si bien según proyecciones del INEE (2012) -quienes a su vez se basan en los reportes del CONAPO- la población en dicho rango de edad disminuirá paulatinamente y eso impacta directamente en una mejor capacidad para dar atención y cobertura a la población en edad escolar, es importante considerar que la calidad de la educación no se refiere únicamente a cuestiones de cobertura.

En este sentido se debe tener en cuenta que aun cuando los estudiantes mexicanos son constantemente evaluados a través de pruebas estandarizadas, es posible que la interpretación y uso que se da a sus resultados no sea la más indicada si se pasan por alto las particularidades asociadas con la desigualdad social, económica y educativa del país. El ignorar dicha situación puede derivar en la producción de juicios injustos hacia determinados sectores de la población pues el interpretar resultados sin considerar las particularidades contextuales lleva a una caracterización equivocada de los estudiantes. Si bien es cierto que podemos encontrar situaciones de desigualdad social y económica en todos los estados del país, estas pueden estar más acentuadas en algunos que como

Baja California, reúnen características propias de los estados fronterizos, como la considerable cantidad de población migrante tanto nacional como internacional. Características que obviamente inciden en el rendimiento académico de alguna manera, pero que no han sido identificadas plenamente.

En Baja California, consistente con lo que sucede en el resto del país, son diversas las voces que se expresan con preocupación de los resultados educativos arrojados por evaluaciones estandarizadas. En particular, los últimos resultados de Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) y Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), hoy Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), ubican a la entidad por debajo de la media nacional y con niveles pobres de desempeño en la educación secundaria (INEE, 2012, 2015b; Sistema Educativo Estatal [SEE], 2012), y al mismo tiempo, estudios realizados por organismos de la sociedad civil la sitúan en los últimos lugares del país (Mexicanos Primero, 2013).

Los anteriores resultados ponen en relieve la importancia de contar con instrumentos eficaces en la medición de aquellos factores que estén asociados con el rendimiento académico, en particular aquellos relacionados con las dinámicas familiares, pues como se ha mencionado, son variables que pocas veces son consideradas en este tipo de estudios y el conocer más sobre su influencia sobre el rendimiento académico permitirá proporcionar información confiable sobre un aspecto todavía poco explorado, del cual pueden surgir propuestas de mejora que impacten en la vida académica de los estudiantes de la entidad, pero también en su vida, pues como lo indica el INEE (2012), la orientación que guía el desarrollo de indicadores educativos el modelo de evaluación de la calidad el cual ubica al sistema escolar en el medio social, de tal manera que interactúa con distintos sistemas sociales, donde los resultados educativos se reflejan en dos momentos, el primero es de carácter inmediato y hace referencia al logro educativo y a las evaluaciones de las capacidades de los individuos para desempeñarse en una sociedad moderna; el segundo es a mediano plazo, donde los resultados de la educación se reflejan en aquellos beneficios que cada individuo pudiera tener en términos de ganancias monetarias y de otra naturaleza.

## Objetivos

### Objetivo general

Proponer un conjunto de indicadores familiares que permitan explicar el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en Baja California.

### Objetivos específicos

- Realizar una revisión teórica de los indicadores familiares y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria.
- Crear un instrumento de medición a partir de la revisión teórica, que permita identificar aquellos indicadores familiares con mayor presencia en Baja California.

## Metodología

El presente estudio presenta rasgos propios del tipo de estudio denominado *Encuesta comparativa prospectiva* (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2002), y posee las siguientes características: (a) *Prospectivo*, ya que en el estudio toda la información se recolectará de acuerdo con los criterios del investigador y para los fines específicos de la investigación, después de la planeación de la misma; (b) *Transversal*, debido a que medirá una sola vez la o las variables así como las características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de esas unidades; (c) *Comparativo*, debido a que existen dos o más poblaciones con las cuales se quieren comparar algunas variables para contrastar una o varias hipótesis centrales; y (d) *Observacional*, debido a que el investigador sólo puede describir o medir el fenómeno estudiado; por tanto, no puede modificar a voluntad propia ninguno de los factores que intervienen en el proceso.

## Participantes

A partir de un diseño muestra representativo por conglomerados, bietípico, proporcional al tamaño, con representatividad por tipo de escuela y municipio, fue seleccionada una muestra de 4,873<sup>i</sup> estudiantes de 27 secundarias de los tres principales municipios del Estado, 13 de Tijuana, ocho de Mexicali y seis de Ensenada. Se trataba de estudiantes

de tercero de secundaria, de las modalidades públicas y privadas de turnos matutino y vespertino, y cuyas principales características se mencionan en la tabla 1.

**Tabla 1. Características de los estudiantes de la muestra**

Variable		n	%
Sexo	Hombre	1,803	48.9
	Mujer	1,881	51.1
Edad (en años)	13 o menos	3	.3
	14	1,644	45.1
	15	1,814	49.2
	16 o más	199	5.4
Municipio	Ensenada	951	25.8
	Mexicali	847	23
	Tijuana	1,880	51.1
Tipo de secundaria	Pública	3,218	87.9
	Privada	444	12.1
Turno escolar	Matutino	2,624	71.5
	Vespertino	1,048	28.5

## Instrumentos

Se elaboró un instrumento escrito, con 64 reactivos de opción múltiple. El instrumento se divide en tres secciones: a) Tú y tu familia (37 reactivos); b) Tú y tu vida académica (11 reactivos); y c) Tú y tu salud (16 reactivos). Se solicitaba al estudiante elegir aquella respuesta o respuestas que más se asemejara a su realidad u opinión. Con el fin de obtener respuestas lo más cercanas a la realidad se indicó que no existían respuestas correctas o incorrectas y que además la información recabada sería confidencial, en ningún momento se solicitó el nombre de los estudiantes ni datos que permitieran su identificación. Hubo una aplicación piloto del instrumento en el municipio de Mexicali, donde participaron 300 estudiantes.

## Resultados

Una vez realizada la depuración y recodificación de variables, se efectuaron análisis descriptivos correspondientes a las tres áreas examinadas, obteniendo como principales resultados correspondientes, los siguientes:

**Tabla 2. ¿Con quién vives en tu casa?  
Tú y tu familia**

	n	%
Con mi papá y mi mamá	312	8.6
Con mi papá, mamá y hermanos	1,959	53.8
Con mi papá, mamá, hermanos y otros familiares	284	7.8
Con alguno de mis padres y hermanos	608	16.7
Con alguno de mis padres	180	4.9
Con mi tutor o tutora	22	.6
Con alguno de mis padres y mi tutor o tutora	39	1.1
Con alguno de mis padres, mi tutor o tutora y hermanos	87	2.4
No vivo con mis papás, vivo con familiares	96	2.6
Con otras personas	54	1.5

**Tabla 3. Nivel de estudios de los padres o tutores**

	Mamá o tutora		Papá o tutor	
	n	%	n	%
Nunca fue a la escuela	25	.7	44	1.2
Primaria incompleta	146	4	156	4.2
Primaria terminada	221	6	168	4.6
Secundaria incompleta	310	8.4	278	7.5
Secundaria terminada	711	19.3	525	14.2
Preparatoria o carrera técnica incompleta	541	14.7	506	13.7
Preparatoria o carrera técnica terminada	564	15.3	525	14.2

Universidad incompleta	177	4.8	234	6.3
Universidad terminada	518	14	508	13.8
Maestría incompleta	41	1.1	33	.9
Maestría terminada	212	5.7	221	6
Doctorado incompleto	3	.1	11	.3
Doctorado terminado	30	1.6	96	2.6
No lo sé	153	4.1	284	7.7
No tengo mamá ni tutora / papá ni tutor	6	.2	97	2.6

**Tabla 4. ¿Alguno de tus padres o tutores trabaja por la noche?**

	n	%
Sí, mi mamá o tutora	321	8.7
Sí, mi papá o tutor	545	14.8
Sí, ambos	111	3.0
Ninguno de los dos	2,710	73.5

**Tabla 5. ¿Alguno de tus padres o tutores trabaja los fines de semana?**

	n	%
Sí, mi mamá o tutora	455	12.4
Sí, mi papá o tutor	1,247	34.5
Sí, ambos	576	15.7
Ninguno de los dos	1,391	37.9

**Tabla 6. Aproximadamente ¿cuántos libros hay en tu casa? Reactivo**

	n	%
Ninguno	779	21.2
1 a 10 libros	1,337	36.3
11 a 25 libros	518	14.1
26 a 100 libros	534	14.5
101 a 200 libros	205	5.6
201 a 500 libros	95	2.6
Más de 500 libros	52	1.4
No sé	159	4.3

**Tabla 7. Razones por las que lees\***

	n	%
Porque me gusta	1,988	81.5
Porque lo considero importante para mi formación	1,484	60.8
Porque fomenta mi creatividad o imaginación	1,580	64.8
Porque veo que mis papás o tutores leen	454	18.6
Porque mis papás o tutores me leían desde que era pequeño	582	23.8
Porque mis papás o tutores me dicen que es importante	1,001	41
Porque en mi casa hay muchos libros	686	28.1
Porque mis papás o tutores me compran libros	661	27.1
Porque me lo piden en la escuela	1,328	54.4

\*Podían elegir más de una respuesta



Tabla 8. Razones por las que no lees

	n	%
Prefiero jugar o salir con amigos	1,316	54
Alto costo de libros y revistas	486	19.9
No tengo idea de que leer	748	30.6
Porque prefiero ver la televisión	712	29.2
Apenas tengo tiempo para hacer las tareas	779	31.9
Prefiero navegar en internet	1,226	50.3
Se me dificulta comprender lo que leo	403	16.5

\*Podían elegir más de una respuesta

Tabla9. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones con tus padres o tutores?

	Nunca		Raramente		Mensualmente		Semanalmente		Diariamente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Me revisan la tarea	1,165	31.7	1,641	44.7	224	6.6	325	8.8	299	8.1
Se aseguran de que vaya a la escuela	325	8.8	305	8.3	94	2.6	132	3.6	2,822	76.7
Me recuerdan que debo estudiar	227	7.5	588	16	370	10.1	654	17.8	1,789	48.6
Se aseguran de que coma	135	3.7	213	5.8	82	2.2	150	4.1	3,096	84.2
Se preocupan por mi higiene personal	194	5.3	200	5.4	101	2.7	228	6.2	2,953	80.3
Me preguntan por mis amistades	362	9.9	1,035	28.2	368	10	710	19.3	1,196	32.6
Me cuidan cuando estoy enfermo	125	3.4	341	9.3	200	5.4	306	8.3	2,701	73.5
Se preocupan cuando estoy triste	442	12.1	765	20.9	219	6	369	10.1	1,873	51.1

Se preocupan cuando tengo problemas académicos	220	6	374	10.2	258	7	365	10	2,451	66.8
Se preocupan cuando tengo problemas con mis amigos	671	18.3	871	23.8	277	7.6	432	11.8	1,409	38.5
Se preocupan cuando tengo problemas con mis maestros	408	11.1	564	15.4	286	7.8	459	12.5	1,957	53.3
Se preocupan cuando tengo problemas con mis hermanos	481	13.2	460	12.6	191	5.2	394	10.8	2,130	58.3
Se preocupan cuando tengo problemas con otros familiares	522	14.3	621	17	228	6.2	392	10.7	1,895	51.8
Se preocupan cuando tengo problemas de salud	127	3.5	230	6.3	177	4.8	245	6.7	2,897	78.8

### Tú y tu vida académica

**Tabla 10. ¿Cuál fue tu promedio general de calificaciones en todas las materias?**

	Primero de secundaria		Segundo de secundaria		Tercero de secundaria	
	n	%	n	%	n	%
De 6.0 a 7.0	147	4	124	3.3	176	4.78
De 7.1 a 8.0	643	17.5	702	19.1	619	16.8
De 8.1 a 9.0	1,295	35.2	1,353	36.7	1,181	32.13
De 9.1 a 10.0	1,307	35.5	1,203	32.6	1,167	31.75
No sé	282	7.6	295	8	532	14.47

**Tabla 11. ¿Cuándo realizas tus tareas escolares en casa ¿Cuál de las siguientes situaciones suceden?**

	Sí		No	
	n	%	n	%
Las hago solo porque no me ayudan	2,095	58.1	1,513	41.9
Me ayuda mi mamá o tutora	1,232	34.5	2,344	65.5

Me ayuda mi papá o tutor	1,002	28	2,571	72
Me ayuda algún hermano	929	26	2,639	74
Me ayuda un familiar	827	23.2	2,736	76.8
Me ayudan mis amigos	1,345	37.7	2,218	62.3
No me dejan tareas	1,508	42.7	2,023	57.3
No me gusta hacer tareas	1,460	41.4	2,068	58.6
No entiendo las tareas que me dejan mis profesores	1,400	39.8	2,117	60.2

**Tabla 12. ¿Cuáles de las siguientes situaciones ocurren cuando tus padres o tutores te ayudan a hacer las tareas?**

	Sí		No	
	n	%	n	%
Me explican lo que no entiendo	2,697	74	947	26
Me explican, pero lo hacen mal	519	14.6	3,038	85.4
Me insultan cuando no entiendo	360	10.1	3,198	89.9
Me gritan cuando no entiendo	450	12.6	3,109	87.4
Me pegan cuando no entiendo	261	7.4	3,290	92.6
Me explican y buscamos información que esté relacionada	2,440	68.2	1,139	31.8
Buscamos ayuda de alguien más	1,518	42.6	2,045	57.4
Buscamos información en libros	1,736	48.7	1,830	51.3
Buscamos información en internet	2,832	78.8	764	21.2

**Tabla 13. ¿Cuál es la expectativa que tienen tus padres o tutores sobre tu educación?**

	n	%
Nunca me lo han dicho	402	11
Desean que termine la secundaria	178	4.9
Desean que termine la preparatoria	180	4.9

Desean que curse una carrera técnica	204	5.6
Desean que termine la universidad	1,037	28.5
Desean que termine un posgrado	1,638	45

## Tú y tu salud

**Tabla 14. Frecuencia con la que consume sustancias nocivas para su salud**

	Tabaco		Alcohol		Drogas ilícitas	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	2,902	79	1,770	48.1	3,294	89.5
Solo una vez en mi vida	402	10.9	601	16.3	172	4.7
Algunas veces al año	192	5.2	858	23.3	92	2.5
Algunas veces al mes	89	2.4	297	8.1	55	1.5
Algunas veces a la semana	46	1.3	116	3.2	31	.8
Casi diario	17	.5	12	.3	15	.4
Diario	24	.7	23	.6	21	.6

**Tabla 15. En tus relaciones sexuales ¿Qué tipo de protección utilizas para evitar embarazos o enfermedades?**

	n	%
No he tenido relaciones sexuales	3,117	85.1
No utilizo ningún método de prevención	120	3.3
Preservativo o condón	363	9.9
Pastillas anticonceptivas	41	1.1
Otros	22	.6

## Conclusiones

En general los promedios de los estudiantes que participaron en este estudio se han mantenido estables durante los tres años de secundaria y superiores a 8.1, aunque ligeramente a la baja. En primero de secundaria el 70.7% presentaban calificaciones en dicha categoría, en segundo el 69.3% mientras que en tercero el 63.8%.

Son diversos los estudios que establecen una relación entre el rendimiento académico y el apoyo y supervisión de los padres de familia (Rumberger, 2011; Alemany *et al.*, 2013; Lyche, 2013). En el presente estudio, llama la atención la importancia de la colaboración que tienen los padres de familia al momento de realizar las tareas, observando con mayor frecuencia la ayuda por parte de las madres de familia (34.5%), aunque es en un porcentaje menor que el de la ayuda que reciben por parte de sus amigos (37.7%). Ahora bien, es importante destacar que los estudiantes relatan que cuando reciben ayuda por parte de sus familiares, éstos les explican aquello que no entienden (74%) auxiliándose en su mayoría de búsquedas en internet (78.8%). Estos datos pudieran estar relacionados con la supervisión que los padres tienen en general sobre las actividades escolares, quienes<sup>ii</sup> de manera ocasional revisan la tarea de sus hijos (23.5%); les recuerdan que deben estudiar (76.5%); se preocupan cuando tienen problemas académicos (83.8%); e igualmente se preocupan cuando tienen problemas con sus maestros (73.6%).

Vemos que se trata de padres de familia que en general están al pendiente de las actividades de sus hijos y también como se menciona en estudios similares, tienen la expectativa de que sus hijos cursen niveles educativos superiores a los suyos, a saber, el 73.5% aspira a que sus hijos concluyan estudios universitarios o de posgrado mientras que solo el 21.3% de las madres y el 22.4% de los padres tienen dicha escolaridad.

Ahora, dentro de los aspectos a nivel individual de los estudiantes, también se identifica que un número importante de ellos tiene interés por la lectura, más del 80% por ciento manifiesta que lee porque le agrada. Se trata de una variable que ha sido estudiada por autores como Martínez, Rayón y Torrego (2017) quienes la definen como esencial al momento de explicar el rendimiento académico. También otros autores indican la importancia de inculcar el hábito en casa, como una estrategia no solo de crear y favorecer el hábito, sino también como un complemento a las actividades escolares de los hijos (González, 2016). Al respecto el 41% de los estudiantes evaluados manifiestan que sus padres mencionan como un aspecto importante la lectura y el 27.1% les compra libros lo

cual es relevante si consideramos que el 28.1% de los estudiantes leen por el solo hecho de que “en mi casa hay muchos libros”.

Otro aspecto a considerar pues ya se ha mencionado en otras investigaciones, es la salud y los hábitos de consumo de sustancias nocivas, así como la sexualidad (Cantú, 2014). Si bien la mayoría de los estudiantes bajacalifornianos manifiesta no haber fumado nunca (79%), ni consumido alcohol (48.1%), ni drogas ilícitas (89.5%), ni haber tenido relaciones sexuales (85.1%), existe una importante cantidad que realiza estas actividades de manera frecuente, lo cual podría poner en riesgo su salud e impactar en su asistencia regular a la escuela o inclusive provocar el abandono escolar.

El contar con datos que reflejan la situación familiar de los estudiantes que están concluyendo su educación básica en Baja California permite identificar cuáles son susceptibles de ser mejorados por cada uno de los actores involucrados en la labor educativa, es decir, dónde puede incidir el profesor en el aula, dónde es necesaria la participación del Sistema Educativo como tal y en qué espacios o momentos interviene la familia. El diferenciar estos ámbitos de acción facilita una mejor intervención y optimiza los resultados.

## Referencias

- Aleman, I., Rojas, R., Gallardo, M. I., y Sánchez, S (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Backhoff, E., Bouzas, A. y González-Montesinos, M (2011). ¿Cómo se evalúa la calidad educativa de un país? Algunos desarrollos recientes. En Edna Luna Serrano (Coord.) *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa.
- Cantú, V (2012). *Temas de salud y logro académico en escuelas secundarias de Baja California*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Baja California: México.
- Gobierno Federal (2007). *Primer informe presidencial*. México.
- González, L (2016). *La lectura: factor del rendimiento académico. Trabajo para obtener el grado de Educación Primaria*. Universidad de La Rioja: España.
- INEE (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: INEE.
- INEE (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados Nacionales 2015*. México: INEE.
- INEE (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Lyche, C (2013). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers, 53, OECD
- Martínez, M.L., Rayón, L. y Torrego, J.C (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón*, 69 (2), 59-78.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa, C (2002). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Editorial Trillas.
- Mexicanos Primero (2013). *Índice de Desempeño Educativo Incluyente. El avance en los estados de 2009 a 2012*. Mexicanos Primero Visión 2030: México.
- Reyes, M.R (2014). *El presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2013-2014*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis, Subdirección de Análisis Económico. Cámara de Diputados: México.
- Reyes, M.R. y Villena, D.S (2014). La distribución del presupuesto público federal para la función educación en México por su clasificación económica, 2013-2014. *Revista trimestral de análisis de coyuntura económica*, 7(2), 33-37.

- Rumberger, R (2011). From Dropping Out. Why students drop out High School and What can be done about it. Boston, EE. UU.: Harvard University Press.
- Salgado, M.C. y Alcántara, P (2015). El presupuesto de egresos de la federación 2015 y el gasto en educación. *Economía actual*, 8(1), 18-23.
- SEP (2010). Enlace, educación básica (Manual técnico 2010). SEP: México.
- SHCP (2015a). Presupuesto de egresos de la federación 2015, versión ciudadana. Consultado el 18 de enero de 2016 en [http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Home/Ultimas\\_Publicaciones/PEF\\_ciudadano\\_2015.pdf](http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Home/Ultimas_Publicaciones/PEF_ciudadano_2015.pdf)
- SHCP (2015b). Transparencia presupuestaria. Observatorio del gasto. Consultado el 18 de enero de 2016 en <http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/>
- Sistema Educativo Estatal (2012). La evaluación Educativa en Baja California. Construcción de una cultura para mejorar. Gobierno del Estado de Baja California: México.
- Zorrilla, M.M. y Romo, J.M (2004). La educación secundaria en Aguascalientes (1999-2002). Un análisis de factores asociados a los resultados escolares en español y matemáticas en el EXANI-I. En Felipe Tirado Segura (Coord.), *Evaluación de la educación en México. Indicadores EXANI-I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación superior (CENEVAL).

---

<sup>i</sup> Es importante mencionar que después de la depuración de los datos fueron eliminadas algunas pruebas por no cumplir con los requisitos mínimos para su análisis. Contando así con un promedio de participación de 3,678 estudiantes.

<sup>ii</sup> Aunque la información de tercero de secundaria es parcial pues al momento de aplicar el instrumento, no había concluido dicho ciclo escolar.



# MODELO DE TOULMIN EN EL DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR MATEMÁTICAS

Arely Morales Ayala  
arelyayala240995@gmail.com  
Dora Karina Pérez Hernández.  
1995perezdora@gmail.com  
Alondra Sánchez Colula.  
alondrasanchezcolula47@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Carmen Serdán".

## RESUMEN

Al llegar al último año de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET), hemos tenido dificultades al momento de plantear secuencias de actividades que promuevan efectivamente los aprendizajes de nuestros alumnos. Aunque las jornadas de práctica intensiva permiten a las futuras docentes conocer las características de los estudiantes y del contexto de trabajo, lo cierto es que en general las propuestas no están fundamentadas en los argumentos necesarios para asegurar buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes.

A partir de esta dificultad, el objetivo de este trabajo es dar a conocer un modelo que puede ser usado en el diseño de propuestas didácticas para fomentar el aprendizaje de las matemáticas. Para ello se muestra la aplicación del modelo argumentativo de Toulmin usado como base para sustentar el diseño de tres propuestas de instrucción. Consideramos una secuencia de actividades para cada grado de telesecundaria, en primero relacionado con el aprendizaje de fracciones, en segundo grado enfocado en el aprendizaje de operaciones algebraicas básicas y en tercero se busca lograr el aprendizaje integral de todos los contenidos curriculares de estadística. Finalmente se presenta un constructo que puede servir como ejemplo metodológico para adaptar estas propuestas a un contexto determinado.

## Palabras clave

Propuestas didácticas, telesecundaria, matemáticas, formación de docentes, Toulmin.

## Planteamiento del problema

En el proceso de formación docente se busca que las futuras profesoras de telesecundaria avancen en el logro del perfil de egreso para satisfacer las necesidades educativas de este nivel, para ello es necesario que integren y utilicen los conocimientos y experiencias adquiridos al diseñar propuestas didácticas que favorezcan experiencias vitales y aprendizajes en sus estudiantes.

Durante el trabajo de prácticas intensivas en los tres grados de telesecundaria de diferentes contextos pertenecientes a la misma región, se detectaron dificultades a partir de diagnósticos aplicados para medir el nivel de aprendizaje que el alumno posee en las

diferentes asignaturas, los resultados revelan mayor área de oportunidad en la asignatura de matemáticas, en la que se observa la falta de dominio de fracciones aritméticas, operaciones algebraicas básicas y contenidos estadísticos respectivamente.

Tomando en cuenta los resultados de las evaluaciones diagnósticas, se ve la necesidad de diseñar propuestas didácticas para favorecer el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en los estudiantes de telesecundaria. Sin embargo, al tratar de diseñar las propuestas se ha notado que hubo dificultades metodológicas para su elaboración, debido a la falta de modelos que orienten esta tarea. En busca de clarificar esta tarea, se realizó una revisión de literatura que permitiera conocer algunas alternativas para orientar y respaldar la construcción de las propuestas didácticas. Se encontró con el modelo argumentativo Toulmin siendo un marco de referencia que puede satisfacer esta necesidad.

### Marco teórico

Para la Secretaría de Educación Pública (2004, pp. 9-14), la matemática se dedica al estudio de las propiedades de los números, símbolos y figuras geométricas. Los temas matemáticos que se estudian en la educación secundaria se presentan en el plan y programas de estudio de educación básica de secundaria, agrupados en diferentes áreas: aritmética (estudio de los números), álgebra (estudio de las estructuras), geometría (estudio de los segmentos y figuras) y estadística (estudia el análisis de datos recolectados).

Según los planes, programas y libros de texto gratuito, en telesecundaria, el estudio de las matemáticas necesita que las actividades y problemas que se propongan consoliden el proceso de estudio de cursos anteriores, consideren el desarrollo intelectual de los estudiantes, los procesos que siguen y las dificultades que enfrentan para adquirir dichos conocimientos y, a su vez, enlacen las experiencias y aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana (SEP, 2004, p. 15).

En toda la educación básica se mantiene el mismo enfoque didáctico para el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en el que la resolución de problemas juega un papel fundamental.

A continuación, se describe la enseñanza y aprendizaje de las áreas en las que se diseñaron las propuestas didácticas:

La aritmética trata de los significados y formas de operar con los enteros naturales, los decimales y las fracciones, así como de sus aplicaciones en la resolución de problemas. Su estudio sirve para que los alumnos desarrollen su sentido numérico, conozcan los significados de los números, se acostumbren a sus diferentes representaciones y exploren sus relaciones (Asociación Fondo de Investigadores y Editores, 2006, pp. 15-16).

A su vez, el álgebra en la educación secundaria representa la transición entre la aritmética y la geometría elementales de la primaria y las matemáticas de grados superiores. El aprendizaje del álgebra es importante para todos los alumnos. En nuestros días, la mayoría de los empleos que se crean requieren de individuos con mayor preparación, capaces de asimilar nueva información y utilizarla para resolver problemas, así como de acceder al uso de nuevos instrumentos y técnicas, que requieren que las personas conozcan y estén familiarizadas con los modos de expresión simbólica y pensamiento abstracto que se desarrollan por medio del estudio del álgebra (Swokowski, 2011, p. 28).

En cuanto a la enseñanza de la estadística, esta ha cobrado gran desarrollo en los últimos años y algunos países han dedicado grandes esfuerzos a diseñar el currículo y los materiales de enseñanza, la razón de interés para su estudio es por ser una parte de la educación general deseable para los futuros ciudadanos adultos, quienes precisan adquirir la capacidad de lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos que con frecuencia aparecen en los medios informativos, se señala que la estadística es un buen vehículo para alcanzar las capacidades de comunicación, tratamiento de la información, resolución de problemas, uso de ordenadores, trabajo cooperativo y en grupo (Batanero, 2001, pp. 127-128).

Para fortalecer el aprendizaje de estas áreas se diseñaron propuestas innovadoras que permitan mejorar la práctica docente y potenciar el aprendizaje en los alumnos, su objetivo común es crear situaciones didácticas donde el alumno resuelva problemas de manera autónoma. De acuerdo con George Polya, aplicar ejercicios es muy valioso en el aprendizaje de las matemáticas: ayuda aprender conceptos, propiedades y procedimientos los cuales se pueden aplicar cuando se enfrente a la tarea de resolver problemas (Polya, 1989, pp. 50-60).

Por lo que se refiere al estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria, tienen propósitos formativos que consisten en desarrollar

habilidades, promover actitudes positivas y adquirir conocimientos, estableciendo situaciones problemáticas que despierten el interés, inviten a reflexionar y encontrar diferentes formas de resolver los problemas argumentando sus resultados (SEP, 2011, pp. 19-20).

En el diseño de las propuestas se emplea la argumentación científica, como una forma de investigación, donde se establecen aseveraciones con el propósito de explicar un fenómeno del mundo natural o social apoyada por al menos un motivo, siendo el medio de investigación para la construcción de las propuestas (Eemeren & Garssen, 2009, pp. 50-90).

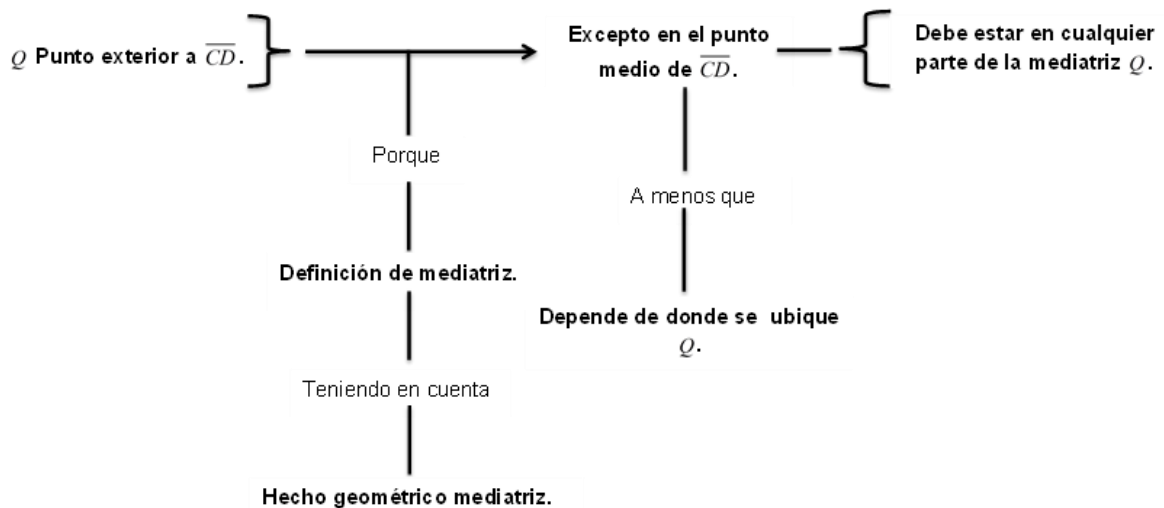
Para su construcción se toma como referencia el modelo argumentativo Toulmin. Stephen I. Toulmin fue un físico matemático que ganó una impresionante reputación en el campo de la teoría de la argumentación, Toulmin presenta un modelo con enfoque novedoso para analizar la forma en que las aseveraciones pueden justificarse, reemplazando viejos modelos (modelo de Van Dijk), su modelo incluye conceptos de reclamo, datos, garantía, cualificador modal, refutación y respaldo. Además, Toulmin es considerado uno de los padres fundadores de la teoría de la argumentación moderna, por el impacto de las ideas sobre la lógica y el razonamiento (Eemeren, Garssen, Snaeck & Verheij, 2014, pp. 203-251).

### Modelo argumentativo de Toulmin

El esquema del modelo opera de la siguiente manera: a partir de una evidencia (datos) se formula una aseveración (proposición). Una garantía conecta los datos con la aseveración y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo. Los cualificadores modales (ciertamente, sin duda) indican el modelo en que se interpreta la aseveración como verdadera, contingente o probable. Finalmente, se consideran sus posibles reservas u objeciones (Toulmin, 2003, pp. 129-180).

El modelo argumentativo Toulmin puede ser considerado como una primera fase para la elaboración de una planeación didáctica argumentada, en él se reconoce la importancia del contexto interno del aula, mediante el diagnóstico del grupo, siendo los referentes para el diseño de actividades didácticas que son sustentados a partir de los referentes teóricos metodológicos analizados (SEP, 2016, pp. 13-25).

En la figura 1 se puede observar un ejemplo de la aplicación del modelo argumentativo Toulmin:



**Figura 1. Esquema argumentativo Toulmin.**

Sin embargo, para este manuscrito hemos usado el formato de tablas, porque es una forma de detallar la información en cada una de las categorías, ya que el esquema de argumento limita el espacio para plasmar los datos.

## Metodología

Este trabajo es de naturaleza documental, y se inicia partiendo de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, fundamentada en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado (Bernal, 2010. pp. 59-60).

La investigación consistió en la revisión de planes y programas de estudio (e.g., SEP, 2011), libros de matemáticas (e.g., Jiménez, 2011), revistas sobre investigación matemática (e.g., Thomas, 2011) y tesis (e.g., Santana, 2017) que aportaron información sobre el tema. Las etapas que se llevaron a cabo para el desarrollo de este estudio pueden verse en la figura 2:



**Figura 2. Etapas del diseño de la propuesta didáctica**

En seguida se detalla cada una de las etapas realizadas para la elaboración de esta investigación:

**Primera etapa:** Se realizó un diagnóstico para determinar el nivel de conocimientos de los alumnos en cada una de las asignaturas, identificando el problema en la disciplina de matemáticas en las ramas de aritmética, álgebra y estadística. Con los resultados se vio la necesidad de proponer acciones que incrementen los aprendizajes de los estudiantes.

**Segunda etapa:** A partir de esta dificultad se buscó el modelo que fue usado en el diseño de propuestas didácticas para fomentar el aprendizaje de las matemáticas. Durante la revisión de literatura se llegó al descubrimiento del modelo argumentativo Toulmin, siendo este la base para sustentar el diseño de tres propuestas de instrucción.

**Tercera etapa:** Ya obtenido el modelo argumentativo Toulmin se diseñaron las propuestas didácticas para mejorar los aprendizajes en matemáticas de los diferentes grados escolares, esperando mejorar los conocimientos de fracciones aritméticas, operaciones algebraicas básicas y contenidos estadísticos, asimismo se tuvo ayuda y orientación de investigadores independientes en la revisión de la investigación.

**Cuarta etapa:** Se hizo un análisis sobre la importancia de diseñar propuestas didácticas de manera rigurosa basándose en evidencias, así como los posibles resultados que se pueden obtener en las tres etapas de cada propuesta. En estos momentos solamente se tiene resultados preliminares de una propuesta que más adelante se describe.

## Desarrollo y discusión

Las propuestas contienen estrategias que consisten en el uso de material didáctico (concreto y software), juegos lúdicos, trabajo colaborativo y autónomo. Estas estrategias se sustentan en la teoría del constructivismo en la cual se menciona que se deben diseñar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales (Schunk, 2012, pp. 228-245).

En las figuras 1, 2 y 3 se presenta la aplicación del modelo de Toulmin como marco para diseñar las propuestas didácticas planteadas.

**Figura 3. Aplicación del Modelo Toulmin para argumentar la propuesta didáctica de aritmética**

Aritmética	
<b>Aserción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de recursos educativos para consolidar el aprendizaje de fracciones en alumnos de primer grado de telesecundaria.</li> </ul>
<b>Evidencia</b>	<p>Al observar la forma de trabajo dentro del aula, se detectan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajos resultados en la evaluación diagnóstica.</li> <li>• Los alumnos no comprenden el concepto de fracción.</li> <li>• No saben resolver ejercicios y problemas de quebrados.</li> <li>• No perciben la relación entre numerador y denominador.</li> <li>• No dominan las operaciones básicas con fracciones (suma, multiplicación, resta y división).</li> <li>• Se entiende que en la escuela primaria no se consolidó el aprendizaje de fracciones.</li> <li>• Dificultades en la representación de fracciones.</li> <li>• No distinguen el uso de las fracciones en el mundo real.</li> </ul>
<b>Garantía</b>	<p>Durante el desarrollo de la propuesta didáctica se espera que los alumnos consoliden el aprendizaje de las fracciones aritméticas, usando material didáctico, representaciones visuales, juegos matemáticos y <i>softwares</i> educativos, de esta manera se pretende lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el trabajo con quebrados no sea complicado y difícil.</li> <li>• El uso de <i>software</i> (PhET y GeoGebra) ayude a entender y resolver las operaciones básicas de una manera más fácil.</li> <li>• Trabajar en equipos los juegos matemáticos para mejorar las habilidades de aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Fortalecer el razonamiento matemático en alumnos para que muestren mejor rendimiento académico en la asignatura de las matemáticas.</li> <li>• Presentar problemas de fracciones sobre contextos del mundo real para que los estudiantes comprenderán el concepto de fracción.</li> </ul>
<b>Respaldo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>software</i> GeoGebra se originó en el proyecto de tesis de la maestría de Markus Hohenwarter en la Universidad de Salzburgo en 2002, es un programa dinámico (y libre) para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para diferentes niveles escolares. Se diseñó para combinar características de aplicaciones computacionales de geometría y álgebra en una sola plataforma</li> </ul>

	<p>integrada y fácil de usar para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. GeoGebra está diseñado con mentalidad colaborativa. Actualmente desde la página oficial se puede tener acceso a ayudas, recursos, foros y wikis que usuarios de todo el mundo mantienen en constante renovación (Santana, 2017, p. 40).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una de las principales ocupaciones del profesorado de matemáticas de alumnado adolescente, es procurar cambiar las actitudes de sus alumnos respecto a las matemáticas, para hacerlas más positivas, y uno de los instrumentos que se demuestran más rentables son los juegos matemáticos (Corbalán, 1984, p. 22).</li> <li>• En los propósitos de las matemáticas se espera que los estudiantes dominen las operaciones escritas con números enteros, fraccionarios o decimales para resolución de problemas aditivos y multiplicativos (SEP, 2011, p. 14).</li> <li>• El eje temático “sentido numérico y pensamiento algebraico” menciona que los educandos resuelvan problemas que impliquen la conversión de números fraccionarios a decimales y viceversa (SEP, 2011, p.16).</li> <li>• El estudio de fracciones es fundamental para el estudio de álgebra porque ofrece a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse con las relaciones matemáticas fundamentales que constituye el corazón de álgebra (Empson &amp; Levi, 2013, p. 7).</li> </ul>
<b>Cualificador modal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar, fracciones.</li> </ul>
<b>Reserva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No contar con recursos tecnológicos dentro del aula.</li> </ul>

**Figura 4. Aplicación del Modelo Toulmin para argumentar la propuesta didáctica de álgebra**

Álgebra	
<b>Aserción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de materiales didácticos desarrollará habilidades para resolver problemas algebraicos en alumnos de segundo grado telesecundaria.</li> </ul>
<b>Evidencia</b>	<p>Al observar la forma de trabajo del grupo, se analizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajos resultados en la evaluación diagnóstica.</li> <li>• Errores detectados en la resolución de ejercicios y problemas que implican la suma, resta, multiplicación y división de monomios y polinomios y el despeje de expresiones algebraicas.</li> <li>• Falta de habilidad para expresar los métodos y procedimientos que se usan para resolver problemas algebraicos.</li> <li>• No le encuentran sentido a la resolución de contenidos algebraicos porque los consideran abstractos y rígidos y poca interacción con el mundo real.</li> </ul>
<b>Garantía</b>	<p>En el desarrollo de la propuesta didáctica se espera que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminen las concepciones de que el álgebra es aburrida y difícil.</li> <li>• Utilicen material concreto y juegos matemáticos (triángulos mágicos y TIC-TALGEBRA) para resolver con mayor facilidad problemas aditivos y de sustracción con monomios y polinomios,</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectúen multiplicaciones o divisiones con expresiones algebraicas utilizando juegos matemáticos (dominó, memorama y carreras algebraicas) y simuladores GeoGebra.</li> <li>• Realicen modelaciones de expresiones algebraicas utilizando los Bloques de Dienes.</li> <li>• Desarrollen el deseo y la motivación en el aprendizaje de contenidos algebraicos.</li> <li>• Se establezcan clases más amenas y didácticas con el uso de las TICS.</li> </ul>
<b>Respaldo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno de los propósitos del estudio de las matemáticas para la educación secundaria, es que los alumnos sean capaces de modelar y resolver problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado, de funciones lineales o de expresiones generales que definen patrones (SEP, 2011, p.14).</li> <li>• Una expresión algebraica es el resultado obtenido al aplicar sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, potencias o sacar raíces de esta colección (Swokowski, 2011, p. 28).</li> <li>• Bravo (2007) menciona que es imperativo disponer de material didáctico como alternativa para conceptualizar y procesar las operaciones con números.</li> </ul>
<b>Cualificador modal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos, operaciones algebraicas básicas.</li> </ul>
<b>Reserva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A menos que los alumnos dominen las operaciones algebraicas básicas.</li> </ul>

**Figura 5. Aplicación del Modelo Toulmin para argumentar la propuesta didáctica de estadística**

Estadística	
<b>Aserción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede mejorar el aprendizaje de estadística por medio de proyectos estadísticos en un grupo de tercer grado de telesecundaria.</li> </ul>
<b>Evidencia</b>	<p>Al observar la forma de trabajo del grupo, se analizaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajos resultados en las pruebas diagnósticas.</li> <li>• Falta de motivación en los alumnos para abordar contenidos estadísticos.</li> <li>• Se promueve muy poco el trabajo colaborativo, o cuando se trabaja en equipo estos no son heterogéneos.</li> <li>• Los contenidos están fuera del contexto de los alumnos, se enseñan de forma aislada, atomizada y no permite una manipulación, más que la observación e interpretación, ocasionando que a los estudiantes les resulten aburridas las clases.</li> <li>• Enseñanza tradicional basada en monólogos y lecciones magistrales.</li> <li>• Poco tiempo en recolección e interpretación de datos.</li> <li>• Bajo nivel en el dominio de Excel por parte del profesor y alumnos.</li> </ul>
<b>Garantía</b>	<p>Lo que se espera con la implementación de proyectos estadísticos es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar al alumno en busca de la autonomía.</li> <li>• Se apliqué la estadística en situaciones de la vida cotidiana, donde se</li> </ul>

	<p>fortalezca y desarrolle la cultura, razonamiento y pensamiento estadístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos.</li> <li>• Fortalecer las habilidades en Excel utilizando fórmulas, gráficos y tablas, además el alumno aprenderá a analizar e interpretar resultados de diversas investigaciones.</li> <li>• Se fortalecerán otras asignaturas, realizando redacciones, traducciones, trabajo colaborativo.</li> </ul>
<b>Respaldo</b>	<p>Los autores que respaldan el trabajo por proyectos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para el desarrollo de una cultura, conocimiento y pensamiento, es el trabajo con proyectos, de acuerdo a los Projects Based Learning (Aprendizaje Basado en Proyectos o por sus siglas en inglés <i>PBL</i>). Un auténtico PBL debe poseer los cinco criterios esenciales: centralidad, pregunta o problema de investigación, investigaciones constructivas, autonomía y realismo (Thomas, 2000, pp. 3-5). Siguiendo el plan de acción hacia una investigación estadística <i>PPDAC</i>: Problema, Plan, Análisis de datos, Conclusiones (Wild &amp; Pfannkuch, 1999, pp. 223-265).</li> <li>• Los proyectos estadísticos deben despertar en los alumnos un alto grado de autoactividad que resuelta a través de una aplicación directa a la vida (Knoll, 2012, pp. 1-45).</li> </ul>
<b>Cualificador modal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza, proyectos.</li> </ul>
<b>Reserva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A no ser que los contenidos sean de un nivel superior al requerido para los alumnos.</li> </ul>

Para implementar las propuestas didácticas pensamos que puede ser útil un constructo de trabajo donde se organicen las estrategias, formas de evaluación, aprendizajes esperados, etapas, contenidos y recursos que al final promuevan el aprendizaje. Aunque no es la parte fundamental de la propuesta didáctica, este constructo contiene lo que desde nuestra perspectiva se debería considerar para una clase de matemáticas en telesecundaria.

Propuestas didácticas						
Etapa	Recursos educativos para consolidar el aprendizaje de <u>fracciones</u> en primer grado de telesecundaria		Material didáctico para promover el aprendizaje de las <u>operaciones algebraicas</u> básicas en segundo grado de telesecundaria		Implementación de <u>proyectos estadísticos</u> para el aprendizaje de contenidos curriculares en tercer grado de telesecundaria	
	Docente en formación	Alumno	Docente en formación	Alumno	Docente en formación	Alumno
<b>Inicio</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuadre</li> <li>2. Aplicación del pretest</li> <li>3. Formar equipos</li> <li>4. Instalación de software</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver el pretest</li> <li>2. Integrar equipos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuadre</li> <li>2. Aplicación del pretest</li> <li>3. Formar equipos</li> <li>4. Instalación de software</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver pretest</li> <li>2. Integrar equipos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuadre</li> <li>2. Aplicación de pretest</li> <li>3. Presentar ejemplos de PE</li> <li>4. Formar equipos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver pretest</li> <li>2. Elección de temas</li> <li>3. Integrar equipos</li> </ol>
<b>Desarrollo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso de material concreto</li> <li>2. Supervisión y evaluación</li> <li>3. Uso de interactivos PhET y GeoGebra</li> <li>4. Supervisión y evaluación</li> <li>5. Uso de juegos matemáticos.</li> <li>6. Supervisión y evaluación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apropriación conceptual de fracción (fracción propia e impropia)</li> <li>2. Manejo de interactivos PhET y GeoGebra con fracciones aritméticas</li> <li>3. Manipulación de juegos matemáticos</li> <li>4. Resolución de problemas de aplicación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso de Bloques de Dienes</li> <li>2. Supervisión y evaluación</li> <li>3. Uso de interactivos GeoGebra</li> <li>4. Supervisión y evaluación</li> <li>5. Modelación en el Laboratorio Didáctico Matemático</li> <li>6. Supervisión y evaluación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acercamiento con el software</li> <li>2. Manipulación de bloques (suma y restas algebraicas)</li> <li>3. Resolver ejercicios</li> <li>4. Manipulación de interactivos GeoGebra (multiplicaciones y divisiones algebraicas)</li> <li>5. Práctica con interactivos GeoGebra</li> <li>6. Manipulación del Laboratorio Didáctico Matemático</li> <li>7. Modelaciones algebraicas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asesorías (no lecciones magistrales) basadas en necesidades específicas de cada equipo</li> <li>2. Revisión de avances</li> <li>3. Gestionar actividades de cierre</li> <li>4. Evaluación procedimental</li> <li>5. Observación del trabajo colaborativo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan de acción</li> <li>2. Problemas y preguntas de investigación</li> <li>3. Recolección de datos</li> <li>4. Análisis y procesamiento de la información en Excel</li> <li>5. Conclusiones</li> <li>6. Elaboración del informe</li> <li>7. Elaboración de su presentación</li> <li>8. Elaboración del poster</li> </ol>
<b>Cierre</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación del postest.</li> <li>2. Socializar la experiencia</li> <li>3. Retroalimentación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver postest</li> <li>2. Socializar la experiencia</li> <li>3. Demostrar lo aprendido</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación del postest</li> <li>2. Socializar la experiencia</li> <li>3. Retroalimentación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolver postest</li> <li>2. Socializar la experiencia</li> <li>3. Demostración de lo aprendido</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación del informe final</li> <li>2. Evaluación de la presentación oral</li> <li>3. Evaluación del poster</li> <li>4. Aplicación del postest</li> <li>5. Retroalimentación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación oral frente a su grupo</li> <li>2. Participación en la sesión de poster en la comunidad escolar</li> <li>3. Resolver postest</li> <li>4. Socializar la experiencia</li> </ol>

**Figura 6. Constructo de las propuestas didácticas**

El tipo de evaluación para cada una de las propuestas inicia con un diagnóstico de los conocimientos que posee el alumno (pretest), continuando con la evaluación formativa: donde se evalúan las actividades y productos obtenidos en cada una de las etapas (inicio, desarrollo y cierre), los instrumentos que apoyan este proceso son rúbricas y

listas de cotejo. Se culmina con la evaluación sumativa que se refleja en la aplicación del postest, que mostrará si el alumno se apropió de los conocimientos planteados en los objetivos de cada una de las propuestas.

## Resultados y conclusiones

El trabajo desarrollado a partir del modelo argumentativo Toulmin ayuda a diseñar propuestas didácticas de matemáticas, ya que permite clarificar sobre qué escribir, cómo enfocar un tema y qué tipo de información extra buscar. Al trabajar este modelo se aprende la importancia de diseñar propuestas de manera rigurosa, basándose en evidencias y argumentos. Los resultados que se pueden obtener al implementar las propuestas didácticas en la enseñanza de las matemáticas de telesecundaria, es que los contenidos curriculares sean más atractivos para su estudio, de tal manera que el alumno aprenda significativamente y pueda llevar estos conocimientos a su aplicación en situaciones cotidianas. Aunque dos de las tres propuestas todavía no se han comenzado a aplicar, se dan a conocer los resultados preliminares de la propuesta de implementación de proyectos estadísticos para el aprendizaje de contenidos curriculares en tercer grado de telesecundaria. Hasta el momento se sabe lo siguiente: el puntaje obtenido por el grupo en la prueba intermedia fueron significativamente mayores a los puntajes obtenidos por este mismo grupo en la prueba de diagnóstico, esto sirve como evidencia para sostener que la propuesta didáctica implementar el trabajo con proyectos diseñada mediante el modelo argumentativo de Toulmin favorece el aprendizaje de los temas curriculares de estadística en los alumnos con los que se aplicó. Por lo tanto, se espera que las otras dos propuestas también puedan dar resultados favorables en los estudiantes para los que fueron pensadas.

Concluimos que además de servir para diseñar propuestas didácticas de matemáticas, este modelo es tan flexible que puede usarse como base para diseñar propuestas didácticas enfocadas en la enseñanza de otras asignaturas (e.g. física y química) que se trabajan en telesecundaria, siempre y cuando se cumpla con cada una de las categorías argumentativas que se proponen en el modelo. Consideramos que el modelo de Toulmin puede ser una herramienta útil y valiosa, principalmente, para las estudiantes de último grado de la LESET que busquen mejorar sus habilidades en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas didácticas. Sugerimos a la comunidad normalista indagar más sobre el potencial de este modelo.

## Referencias

- Arteaga, P. (2013). Desafíos de la enseñanza de la estadística basada en proyectos. *Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria* 173-180.
- Asociación Fondo de Investigadores y Editores. (2006). *Aritmética: análisis del número y sus aplicaciones*. Lima-Perú: LUMBRERAS.
- Batanero, C. (2011). *Didáctica de la Estadística*. Granada: GEEUG.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. Tercera edición). Colombia: PEARSON.
- Bravo, A. F. (2007). *La enseñanza de la matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopegagógicas*. Madrid: CCS.
- Corbalán, F. (1984). *Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato*. México: SINTESIS.
- Eemeren & Garssen. (2009). *Pondering on problems of argumentation*. London: Springer.
- Eemeren, Garssen, Snaeck, & Verheij. (2014). Toulmin's Model of Argumentation. *Handbook of argumentation theory* (pp. 203-251). London: Springer.
- Empson & Levi. (2013). The Importance of Fractions *Foundations to Learning and Teaching Fractions: Addition and Subtraction*. (pp. 7-20).
- Jiménez, R. (2011). Problemas aritméticos y algebraicos. *Matemática I Álgebra* (pp. 14-25). México: PEARSON.
- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas
- Santana, A. (2017). *Uso de GeoGebra en la formación matemática de profesores de telesecundaria*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Politécnica de Puebla, México.
- Schunk, D. H. (2012). Constructivismo. *Teorías del aprendizaje* (pp. 228-247). México: PEARSON educación.
- SEP (2004). *Libro para el maestro matemáticas secundaria*. México: Autor.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011 guía para el maestro. Matemáticas. Educación Básica. Secundaria*. México: Autor.
- SEP (2016). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*. México: Autor.
- Thomas, W. (2000). Implementing Project Based Survey Research Skills to Grade Six ELP Students with The Survey Toolkit and TinkerPlots. *Journal of Statistics Education*, 19, 27.

Swokowski, E. (2011). *Álgebra y Trigonometría con Geometría Analítica*. México: CENGAGE Learning.

Toulmin, S. I. (2003). *The uses of argument*. Barcelona: Península.

Wild & Pfannkuch. (1999). Statistical Thinking in Empirical Enquiry. *International ESTATistical Review*, 67, 223-265.

# PRÁCTICA DOCENTE EN LA PRIMERA GENERACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: CONDICIONES CONTEXTUALES

Alejandro Moreno Lozano  
coordinacion\_posgrados@iespoh.edu.mx  
Aida Edna Amezcua Gutiérrez  
Luzdeluna96@live.com.mx  
Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo.

## RESUMEN

El contexto en que se inserta la escritura, se focaliza en una singularidad denominada Normal Rural "Luis Villarreal"; como un espacio geográfico que tiene sus propias lógicas históricas de existencia institucional. La pregunta que vertebra la investigación, apunta a dilucidar primeramente las condiciones en que se insertó la práctica docente de los académicos de la primera generación de educación especial en el estado de Hidalgo para ocuparse de las personas diferentes dentro de un espacio de conflictos constantes, usando para ello el discurso de actores políticos estudiantiles y estudiantes de la generación en cuestión a través de la cual se refleja la subjetividad y la intersubjetividad de los sujetos que se vierten a través de discursos, como la piedra angular por excelencia para conocer una arista de la realidad sobre un fenómeno social particular.

## Palabras clave

Normalismo Rural, conflictos, tensiones, negociaciones.

## Marco teórico

La corriente teórica que distingue esta investigación pertenece a la estructural funcionalista. Dentro de ella los hombres como seres sociales no tienen significado y no existen fuera de las relaciones, que constituyen y especifican su conducta. La noción fundamental en esta teoría no es el sujeto en solitario, sino inmerso en complejas estructuras de tipo psicológicas, económicas y sociales, que son analizables a través de la descomposición en sus partes "para poder reproducir mentalmente la estructura de la cosa, es decir, para comprender la cosa" (Kosik, 1985, p. 30).

El fenómeno de investigación requiere de una transformación conceptual para abordarlo como una cosa social que muestra en apariencia su esencia, la cual deja entrever algunas relaciones pero que, al mismo tiempo en parte las oculta. Esta característica se supera sólo a través de un rodeo dialéctico por medio de la "crítica revolucionaria de la praxis, la puesta en práctica de un pensamiento dialéctico, útil para

disolver el mundo fetichizado de la apariencia y, por último la realización individual de la verdad como una creación humana” (Kosik, 1985, p. 36). Este proceso tiene la finalidad de destruir el mundo de la pseudoconcreción de la objetividad fetichizada de todo fenómeno de investigación.

El mundo cotidiano, es un mundo social en que “(...) la verdad no está dada ni predestinada, ni está calcada indeleblemente en la conciencia humana; es el mundo en el que la verdad deviene” (Kosik, 1985, p. 36), que se impone por sí sólo, y es “una realidad interpretada por los hombres con un significado subjetivo compartido de un mundo coherente” (Berger & Thomas, 1993, p. 34) presente y objetivada, constituida, dominada por motivos pragmáticos. Desafiar la realidad cotidiana requiere de un esfuerzo deliberado y nada fácil para superar la aparente causa de los fenómenos que son explicados en la vida cotidiana.

Como parte del desafío a la realidad cotidiana y a sus explicaciones de primer orden, la investigación histórica sobre la atención que se ha brindado en el pasado a las personas distintas contribuye a entender la construcción sobre la necesidad de formar personas que las atendieran en el entendimiento cabal que la otredad como la discapacidad es un hecho social construido. En este sentido, Michel Foucault expone sus hallazgos de la época clásica sobre este tema “(...) los locos (...) sufrían un régimen de internados, hasta el día que se les encontró en las salas del Hospital General o en los calabozos de las casas de fuerza (...). Pero casi nunca se precisó claramente cuál era su estatuto ni qué sentido tenía esta vecindad, que parecía asignar una misma patria a los pobres, a los desocupados, a los mozos de correccional y a los insensatos” (Foucault, 1967, p. 79). El encierro al que eran sometidos los locos en esa época, tiene que ver con un mito generador de miedos: “(...) que se formula en términos médicos, pero que en el fondo está animado por un mito moral. La gente se aterra de un mal bastante misterioso que podría esparcirse, según se dice, a partir de las casas de confinamiento para amenazar en breve a las ciudades” (Foucault, 1967, p. 27). El pensamiento sobre los locos<sup>i</sup> en la época clásica de separar a las personas distintas o anormales logra proyectarse históricamente en la vida cotidiana de la práctica educativa de los docentes de educación primaria y en el pensamiento social generalizado, que influye en el pensamiento de las personas para que identifiquen como ideal que se les ofrezca una educación diferente en espacios también diferentes.

## Metodología



El diseño de investigación científica se define como un plan global que intenta dar de manera clara una explicación a las preguntas planteadas y que obliga a acentuar el énfasis en la dimensión estratégica del proceso de investigación con estricto apego cronológico. El tiempo es un plano de realidad de suma importancia que impone la obligación de tazarlo con el mayor de los cuidados en periodos de acuerdo a las necesidades del mismo objeto. “Es una dimensión dialéctica no sólo porque, contrariamente al espacio, es imposible concebirlo en estado de reposo, sino también porque su progresión realiza una síntesis dialéctica que constantemente renace en sus tres dimensiones: Presente pasado y futuro” (Ardoino, 1980, p. 170).

La única técnica utilizadas en esta investigación son procedimientos de recolección de datos que permiten la interpretación del acontecer en el contexto estudiado con la finalidad de dar respuesta a la interrogante general que orienta la investigación (Giroux, 2004). El levantamiento de datos que le dio riqueza al corpus empírico, se centró en la utilización de la entrevista<sup>ii</sup> a profundidad como una herramienta metodológica que hizo posible obtener la interpretación de primer orden del mundo cotidiano de los sujetos que participaron como informantes.

Ser cuidadosos en esta etapa es una consigna que los experimentados en la investigación recomiendan “La investigación de campo exige ser cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1986, p. 199).

La entrevistas representa dentro del diseño de investigación el instrumento más importante para rescatar la explicación del sujeto social, siendo un recurso que permite acceder a información de primera mano, directamente con quien la genera o la posee, a través de un diálogo que favorece el conocimiento de aspectos adicionales y accesorios a la misma información, y que por estas posibilidades facilitan también el conocimiento del contexto necesario para atender mejor la información, con un carácter cualitativo que le otorga flexibilidad y dinamismo.

## Desarrollo y discusión

Los aspirantes que deseaban ingresar a la Normal en el año de 1995, cuando todavía operaba la Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe Hidalgo, provenían de varias partes de la República Mexicana, pero sólo se permitió la participación en el proceso de selección a los del interior del Estado. Las fichas se repartieron en: “[...] puntos clave: Huejutla, Jacala, Molango y para acá por el lado de los llanos de Apan. Me parece que debió haber sido, ahí no recuerdo con exactitud, ciudad Sahagún y Apan, si mal no recuerdo [...]” (Andrade, 2016, pág. 2).

El grupo de profesores que llegó para atender a los alumnos de la primera generación vivieron situaciones particulares que se rescatan por medio del discurso a través de aplicar entrevistas a profundidad para rescatar la memoria de los actores que tuvieron contacto directo con los alumnos y que desde su perspectiva arribaron a un tipo de interpretación sobre las acciones que les veían hacer en las cuestiones que discurrían en la política y la academia principalmente.

El desconocimiento sobre las dinámicas muy particulares sobre el manejo de la normal en el aspecto académico y político es la constante que los llevó de asombro en asombro al comparar sus experiencias previas con la realidad que desafiaba cualquier vivencia experimentada con anterioridad en los espacios de formación de los que habían participado como alumnos o como docentes.

La indicación primera al ser contratados fue que se unieran al equipo de trabajo una vez que llegaran a la Normal, frase que al principio parecía muy clara, pero al llegar a las instalaciones sufrió de severas complicaciones para identificar al equipo con las características señaladas por quienes en primera instancia los habían entrevistado:

Antes de irnos o de que nos enviaran, nos dijeron ustedes tienen que llegar a trabajar muy fuerte y hacer equipo con el director, porque ahí hay problemas y gente que no quiere trabajar, entonces ustedes llegan a trabajar y hacer equipo, entonces yo dije pues a trabajar y a hacer equipo, jajajaja, es muy fácil, vamos a trabajar y a hacer equipo, eh, nos reunimos con el director pero como que, en todo momento yo me sentía un poco rara, porque, yo entendía como que verdades a medias, o mensajes a medias (Moreno, 2016, p. 2).

La inducción a la nueva labor a realizar tampoco resultó ser significativa para el desempeño en el nivel superior, y más en una licenciatura que exigía de mayores conocimientos para atender de la mejor manera a los niños que en ese momento se denominan como con deficiencia en las áreas: intelectual, visual, auditiva y motora, y que hoy se conocen con el término de *discapacidad* en las cuatro áreas mencionadas:

Me acuerdo que estaban probablemente no estrenando esos términos, pero esto de las, de las necesidades especiales y la integración ya eran elementos que sonaban y que eran relativamente nuevos, digamos en la jerga de la, de la educación, digamos toda esta noción de la integración, este, pues ahí estaban, como flotando en los aires, y bueno las asignaturas tenían que ver con eso de pronto (Cruz, 2017, p. 7).

Cubrir las necesidades parecía ser la tónica que alentaba la contratación de profesionales de la educación que tuvieran la preparación más idónea para legitimar su estancia como profesores de los futuros licenciados en educación especial. Pensar que el grado de licenciatura o maestría en alguna especialidad dentro del campo educativo cumplía la exigencia de idoneidad dejaba las esperanzas raídas por los mismos catedráticos que por diversas circunstancias se contrataron, dejando entrever la falta de completud de los elementos que satisficieran primero a ellos, y después a los que dirigían su acción pedagógica.

Pero también incluso te voy a ser honesto, yo no recuerdo que hayamos tenido como una preparación, una inducción, una, una formación que nos diera un panorama amplio y a la vez muy particular de lo que nos tocaba hacer digamos en ese, en ese plan curricular, en esa lógica curricular, esa, eso nunca existió, eeh simplemente pues iniciaba el ciclo escolar y te daban tu folder y este, es tu asignatura, pum, pum y ese día la conocías (Cruz, 2017, p. 7).

La incertidumbre que desata el conocer al momento de la acción docente de jóvenes a nivel licenciatura, se trae a la memoria como un acto de sufrimiento que el profesor en turno padece en su fuero interno, pero que no parece haber sido notado por los pupilos que veían en los *maestros nuevos* competencias académicas superiores a un grupo de profesores conocidos como los *chiviricos*. Quizá la existencia de la antítesis de los primeros, salvó que los percibieran como maestros carentes de conocimientos, o el mismo capital cultural deficiente de los jóvenes estudiantes contribuyó a que no se notaran sus deficiencias.

El proceso de inducción, como incorporación de un desarrollo profesional, conlleva al menos en el campo del normalismo rural “el inicio de la formación continua que acompañará al profesional durante toda su vida”. En este sentido apunta a que “Sería ingenuo acreditar que la formación inicial puede ser el único motor de la profesionalización. Ella solo puede acompañar o preparar una evolución deseada por varios actores colectivos” (Bozu, 2009).

Las visiones de los profesores y de los alumnos en un espacio singular, pronto se vieron confrontados y los conflictos se hicieron presentes con distintas tonalidades, los cuales se expresaron a través de resistencias a las disposiciones generadas por la experiencia de los primeros en sus distintos campos de acción antes de llegar al Mexe. El que destaca a continuación se ejerció antes de llegar el profesor a la primera clase que comenzaba a las 6:30 de la mañana con un profesor venido de la disciplina de la salud, que ejercía el acto educativo a la usanza de esa parcela del conocimiento:

Su molestia de él, fue cuando, nosotros nos tocaba clases, seis veinte con él, y en el escritorio estaba puesto un perro muerto, entonces ahí dijo, ¿quien fue? pues nunca supimos y hasta la fecha no, no supimos quien fue el gracioso que lo hizo, no supimos si fue por molestarnos a nosotros como alumnos o molestar al maestro, al doctor, porque este, me acuerdo que también igual otros compañeros de la normal, como que molestaban a los de educación especial, entonces no sé cuál era la intención (Leyva, 2016, p. 7).

Las reprobaciones como actos de ejercicio de poder de los académicos sobre lo que considera debe reflejar el estudiante como valioso del campo disciplinar de su responsabilidad también fue experimentado como resultado legítimo de la no aplicación de la respuesta esperable por parte de sus docentes. La amenaza siempre latente de una posible reprobación no era algo que agradara a los alumnos, pero que hacía las veces de motor motivante para equilibrar sus responsabilidades académicas, políticas y personales:

Te acuerdas de Samuelito no, que me decía te voy a reprobar Edna, y yo, si profe: pues repruébeme, sino fui a clases en todo un bimestre, porque nos tocaba a la primera hora y a mi nunca me gustó levantarme temprano, no, entonces este, no me levantaba temprano y este, pues no fui a clases en todo casi todo el semestre y este, pues era de levantarse con muchos trabajos temprano, jajajaja (Oca, 2017, p. 3).

El otro grupo como también era conocidos los omnipresentes señalados por alumnos y académicos que no pertenecían a él y los señalaban las más de las veces como “los chiviricos”. Maestros<sup>iii</sup> añosos que habían experimentado un sinnúmero de movimientos estudiantiles y que habían desarrollado alianzas y estrategias que les permitían permanecer mientras la figura más golpeada era la directiva:

Si yo algo que se me pasó en la cuestión política, en la cuestión política interna de los maestros, efectivamente había dos grupos bien delimitados, el grupo de trabajo que así nos denominaban desde el instituto porque siempre nos dijeron van y buscan el grupo de trabajo

y el otro grupo que ya después lo identificaba que eran aquellos maestros que ya tenían dieciocho, veinte años y que fuese lo que pasase en el Mexe ellos eran inamovibles y era un grupo conocido como los chiviricos, maestros iban, maestros venían pero ellos permanecían firmes y al final de cuentas ahorita reflexionando esto fue lo que llevo a a, a la caída de lo que fue la normal del Mexe, porque ellos movieron la estructura (Moreno, 2016, p. 5).

El conocimiento que proporciona el tiempo de estancia en la institución educativa en cuestión, daba pauta a una visión más arraigada a la cultura como modos de hacer las cosas. Saber cómo se hacen y por qué se hace lo que se hace, además de la dirección de los efectos que se podían ocasionar era como se manifestaba el poder del conocimiento situado. Quien tiene acceso a ese tipo de conocimiento, podía sacar las mejores ventajas del juego, y las estrategias empleadas para posicionarse en el juego.

Una de las estrategias del grupo de los chiviricos era mostrarse discursivamente a favor de los alumnos, acceder a la negociación sobre sus resultados académicos, prestar ocasionalmente sus vehículos, hasta llegar al apoyo en la redacción de textos que deberían contener los volantes con contenidos que incitaban a un pensamiento crítico y contestatario de la población hidalguense.

El grupo de trabajo que identificaban los docentes de nuevo ingreso era representado por el director en turno, y su contraparte el subdirector académico, que venía ocupando la función a lo largo de diversas gestiones directivas, al cual se le consideraba como buena persona en la cuestión del trato cotidiano, pero con la facultad de influir en algunas decisiones del profesorado con el que guardaba mayor identificación.

Regresando al asunto de la política y de la academia que también se combinaba el asunto porque estaban con el subdirector aquellos, perdón creo que esté mal, estaban con el subdirector académico todos los que ya formaban parte como de una estructura, ya estaban como no se si de buena o de mala provocación o enquistados,, pero ellos se autodenominaban los que protegían y cuidaban los intereses del Mexe,,,, aja (Cruz, 2017, p. 17).

Situarse de facto como protectores de los intereses del Mexe, como una entidad mítica que se sigue más por fe que por raciocinio, derivada de la dificultad de señalarlo en el terreno de lo concreto o también en el plano de las ideas; les proporcionaba la facultad de situarse en la categoría de “Protectores de los intereses del Mexe” en descuido del interés primordial que debiera ser el buen desempeño académico como una acción que pretende formar al joven para una acción social, la acción de socializar al que no está maduro para la vida social y que tendrá muchas dificultades para hacerlo

por sus limitaciones en el plano físico e intelectual derivadas de su condición de discapacidad.

Y [...] nos veían a nosotros que habíamos llegado, o sea, los nuevos siempre éramos los enviados del gobierno por lo tanto éramos los patitos feos, aparte de ser chivos,,,,, y que llegamos a desestabilizar, si porque esa era la palabra,,,,, desestabilizar, ahorita la recuerdo que llegamos a desestabilizar y yo decía bueno ¿qué de lo que hago desestabiliza?, bueno eso lo pienso ahorita, no lo pensaba en ese entonces ya viéndolo a la distancia (Cruz, 2017, p. 17).

Hacer las cosas de distinta manera en un espacio geográfico determinado, cuando la tónica de proceder estaba medianamente equilibrada, proporciona una característica de incertidumbre para los ya habituados a los modos instituidos de hacer y ver la realidad. La crisis hace que se personalice a los responsables de los cambios que auguran malos presagios de cambiar las prácticas que provocan a los dioses del pasado, acostumbrados a la metódica hasta ese momento imperante siga su curso, y que había sido suficiente para desempeñar un rol profesoral, frente a los jóvenes estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria; situación que queda en entredicho cuando se trata de una licenciatura diferente y con rasgos especializados para la atención de lo distinto, incompleto y errático que exigía un grado de manejo teórico basado en estudios más especializados sobre el tema de la discapacidad.

La desestabilización que otorga lo nuevo, impregnó el ambiente de una lucha por mantener las formas en que se venían haciendo las cosas, frente a las que exigía la nueva licenciatura. Una forma más lógica de subsanar la diferencia, fue que el grupo de los chiviricos siguiera atendiendo a la Licenciatura de Educación Primaria, y los nuevos profesores, la Licenciatura de Educación Especial. Sin embargo, se registraron esporádicas incursiones de uno y otro grupo sin que eso necesariamente marcara la regla del proceder, ya que se argüía en defensa del primer grupo que, para desempeñarse como docente de los de Educación Especial, se requerían otro tipo de conocimiento, argumento con el que se salvaguardaban de las crisis que el estudio para el aprendizaje de nuevo conocimiento inevitablemente proporciona.

Otro aspecto que se trastocaba con los nuevos, era el control sobre las cosas que ya estaban instituidas como su relación con los estudiantes que se explica frente al nuevo panorama, que antes de la llegada del nuevo grupo de profesores, tenían la exclusividad del trato con ellos; lo que es importante si traemos a colación que los alumnos o base

estudiantil como se conocía en ese momento al total de los alumnos, era sobre quién el poder se había posado y permanecía, haciendo breves incursiones para favorecer por periodos muy cortos de tiempo a los directivos. Estar bien con los que detentan el poder ha sido una práctica muy socorrida de quienes pretenden permanecer e influir en la toma de decisiones, práctica que querían seguir asumiendo el grupo de los chiviricos a toda costa.

Ahora entiendo que lo veían en una especie de desestabilización porque ellos ya tenían digamos un, un cetro de poder, un coto de poder, una, ciertos acuerdos con los estudiantes que los hacían convivir de manera armónica y entonces el hecho de que llegáramos personas externas, rompía con esa armonía, yo pie... bueno lo justifico así o lo entiendo así, en su momento no lo entendía, no me quedaba claro pero pues visto desde lejos,,,,, y..., a lo mejor tenían razón, a lo mejor si llegábamos a desestabilizar (Cruz, 2017, p. 17).

En este sentido, subvertir lo establecido concede también una posibilidad de reacomodo de lo que en ese momento había alcanzado un grado de equilibrio. La introducción de una nueva licenciatura con maestros que tenían la característica de ser recién egresados de posgrados con pocos años o ninguno de servicio docente, frente a sus pares que los aventajaban en años de estancia en la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, sentó las bases de un caldo de cultivo donde se guisó una serie de eventos que hubiesen sido de otro modo si el catalizador que activa la serie de eventos alrededor de la primer generación de educación especial no estuviera presente en ese momento coyuntural.

De manera tal que, si bien había una relación profesor novel – profesor mentor, ésta era de tensión, más que de colaboración; pero también de aprendizaje y de enseñanza basada en el contexto, un tipo de “conocimiento situado” que se generaba en una escuela en particular, con actores educativos particulares. Se puede plantear entonces que, existía indiscutiblemente una relación asimétrica entre pares, que de inter-pares o entre iguales (Vélaz de Medrano, 2009).

Retomando la memoria de algunos profesores sobre sus recuerdos que implica a quienes representan el eje nodal de este reporte de investigación y que se ciñen ellos mismos al grupo denominado como de trabajo, muestran diversos matices que traen una tendencia agridulce a sus experiencias y que de haber tenido más conocimiento quizá no se hubieran embarcado en la aventura de trabajar en el Mexe con los distintos momentos de crisis que se entiende en contraposición a la normalidad que aparecía



como bien delineada en la vida al interior del internado que transcurría con regularidad, pues el tiempo se distribuía de manera que cada parte del día estaba destinada a una actividad específica como los honores a la bandera los días Lunes mediante un ritual cívico instituido en las normales rurales que prepara a los futuros profesores, para dedicarse a la educación de la población campesina como una actividad histórica inamovible mientras los sucesos dentro de la escuela se apegaban a la normalidad esperable de lo que debía ser un lugar donde se preparaban a los que se harían cargo de los niños en edad escolar.

## Resultados y Conclusiones

Uno de los hallazgos al finalizar el proceso de investigación sobre el contexto en el que se desenvuelve la práctica educativa de los profesores de la primera generación de educación especial en el estado de Hidalgo, es que la licenciatura se ofertó por primera ocasión en México en una Normal de tipo rural, lo que representó un parteaguas muy interesante si se contrasta con la lógica fundacional de los servicios de educación especial que se ubican en los lugares donde reside la mayor parte de la población.

Las dinámicas internas de la institución formadora de profesores nos descubrieron sus lógicas que por medio del análisis se visibilizaron fenómenos que cimbraron los modos de operar dentro de la organización estudiantil. La primera de ellas fue el ingreso formal en 1993 de mujeres como estudiantes cuando sólo se aceptaban a hombres y el siguiente hecho fue justamente la incorporación de una segunda licenciatura con rasgos distintos a la de educación primaria que, exigía competencias distintas y exclusivas al dirigirse a la educación de niños con características físicas e intelectuales distintas al grueso de población y que hoy se conoce con el término de discapacidad y/o trastornos generalizados de desarrollo en cualquiera de sus manifestaciones.

En consecuencia, se puede decir que, la consideración social e institucional que se comenzó a gestar de y en la licenciatura, fue un hito para romper con paradigmas establecidos, para dar paso a la representación del rol de la mujer en este contexto y con dichas particularidades instituidas.

En dos años, dos cambios sustanciales que desequilibraron las forma de hacer las cosas en el ámbito político, social y académico principalmente, se constituyeron en las tareas inmediatas a las que se tuvo que hacer frente con la nueva camada de profesores que tenía poca o nula experiencia en el ámbito específico de la preparación de futuros



profesionales de la educación especial. En este sentido, los mecanismos de resistencia de los profesores que les antecedían y los propios alumnos denotaron una constante contradicción con la norma impuesta con antelación que se puso en entredicho para sufrir modificaciones nada pacíficas, lo que marcó un fuerte resentimiento de transgresión.

## Referencias

- Andrade, M. (16 de Abril de 2016). La primera generación de educación especial en Hidalgo. (A. Moreno, Entrevistador)
- Ardoino, J. (1980). Perspectivas políticas de la educación. España: Narcea.
- Berger, P., & Thomas, L. (1993). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario Novel. Revista Javeriana, 317-328.
- Cruz, N. (09 de Marzo de 2017). Normal Rural "Luis Villarreal". (A. Moreno, Entrevistador)
- Erickson, F. (1986). Método cualitativo de Investigación de la enseñanza. En M. Wittrock, La investigación de la Enseñanza, II (págs. 196-288). México: Paidós Educador.
- Foucault, M. (1967). Historia de la locura en la época Clasica. I. México: FCE.
- Giroux, H. (2004). Hacia una teoría crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Kosik, K. (1985). Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- Leyva, M. (3 de Diciembre de 2016). Normal Rural "Luis Villarreal". (A. Moreno, Entrevistador)
- Moreno, I. (09 de Marzo de 2016). Normal Rural "Luis Villarreal". (A. Moreno, Entrevistador)
- Oca, E. (20 de Febrero de 2017). Normal Rural "Luis Villarreal". (A. Moreno, Entrevistador)
- Padilla. (2011). Representaciones de a infancia "anormal" y prácticas educativas de la educación especial en México (1890-1914). En Alvarado, Grupos marginados de la educación (págs. 220-269). México: iisue educación.
- Sautu, R., & Boniolo, P. (2005). CLACSO. Recuperado el 21 de abril de 2017, de CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/metodo/RSIntroducción.pdf>
- Taylor, s., & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Paidós.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencia del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. REDALyC, 209-229.

---

<sup>i</sup> El concepto de locos tiene un cambio significativo en el trascurso histórico. Cabe señalar sólo un ejemplo de cómo a finales del siglo XVIII en México se hacía una distinción entre locos e idiotas: "En la clasificación de Sosa, los idiotas eran individuos que, desde su nacimiento, no habían tenido un desarrollo mental en correspondencia con su edad cronológica, por lo que a lo largo de su vida no podían tener un momento de lucidez, en tanto que los locos eran los individuos que en algún momento habían manifestado

---

un desarrollo mental, social y afectivo acorde con su edad pero que debido a diversas circunstancias, entre ellas accidentes o traumas, habían interrumpido su crecimiento natural” (Padilla, 2011, pág. 256).

<sup>ii</sup> La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones. Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma (Sautu & Boniolo, 2005, p. 48) “Las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones y engaños, exageraciones que caracterizan el cambio verbal... no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que una persona cree o dice en otras situaciones” (Taylor & Bogdan, 1990, p. 106).

<sup>iii</sup> La adquisición de conocimientos eficaces exige: “La presencia de unos profesores bien preparados, comprometidos, motivados, con perspectiva de carrera, sensibles a las posibilidades y a la aportación de todos sus alumnos, que operan en un contexto que proporcione las condiciones para una adquisición eficaz y una educación que permita la reflexión sobre lo que hay que adquirir y el modo de hacerlo” (Berstein, 1998, p. 27).

# EVALUACIÓN CON EXÁMENES: ANÁLISIS DE SU PRÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Javier Iván Aguilera García  
Cecilia Aldaz Ponce  
javier\_aguilera\_g@hotmail.com  
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo".

## RESUMEN

En esta ponencia se presentan los avances de un trabajo de investigación referido a la función de los exámenes en la región sur del estado de Chihuahua enfatizados en la ciudad de Hidalgo del Parral, donde se analiza y estudia el sistema por el cual nuestro país evalúa por medio de exámenes fundamentados en los documentos oficiales establecidos dentro de los lineamientos evaluativos que el docente y colectivo de las escuelas utilizan, analizando si el examen es realmente un instrumento que debe ser empleado dentro de la educación primaria.

## Palabras clave

Exámenes, evaluación, sistema educativo.

## Marco teórico

Hoy en día en el sector educativo, y en otros más, es muy común hablar de la evaluación. El desarrollo de la evaluación ha sido producto de dos disciplinas que, posteriormente, convergieron en el camino: la psicología y la educación.

México, a diferencia de los países desarrollados se debate entre dos aguas. Por un lado, está el factor cuantitativo que permita igualdad de oportunidades a todos los mexicanos. Por otro, el tema de la calidad, que haga de nuestro país un sistema competitivo a nivel internacional.

## El sistema educativo mexicano

Las políticas educativas o cualquier iniciativa o acción educativa suelen tener como orientación, una filosofía que las respalda y modelo que las concreta. No se circunscribe exclusivamente al terreno de la economía, la técnica o la producción, sino que abarca quizá más radicalmente una crisis de finalidad y de valores.

México enfrenta la necesidad de definir un modelo educativo capaz de promover el cambio estructural del sistema económico, para hacerlo más competitivo ciencia y tecnología, capacidades, habilidades y actitudes de su gente y desarrollo de la capacidad empresarial y directiva.

Los grandes retos del sistema educativo: equidad, calidad, actualización, pertinencia, vínculo, organización, formación de recursos, armonización y financiamiento, están demandando un tratamiento integrador e integral que, sin romper con el pasado, construya, eleve, resuelva y proyecte, sin perder el tiempo en idealizaciones, ocupándose de implementar estrategias realistas y concretas.

Señalamos antes que la formulación del modelo se mueve en dos planos, la superación del rezago educativo (descentralización, calidad, cantidad, preparación de docente), y un verdadero sentido de desarrollo (necesidad de una visión antropológica, un concepto integral de educación); en el primero, los países desarrollados nos superan, en el segundo, compartimos la misma inquietud.

### **Documentos oficiales**

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene como elemento central la articulación de la Educación Básica, la cual determina un trayecto formativo congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y el sistema educativo nacional. La articulación está centrada en el logro educativo, al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

El Plan de estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. La frase remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a las educadoras, las maestras y los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente.

### **Evaluación en la actualidad**

Evaluar mediante el enfoque formativo implica reconocer que existe una cultura de evaluación que no se limita a la escuela. Tradicionalmente, la evaluación se aplicaba para conocer el desempeño escolar de los alumnos en un nivel cognoscitivo: referir conceptos, hechos, principios, etcétera, adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte del docente permite atender con precisión los aspectos más complejos de la enseñanza y el aprendizaje, y hacerlo de modo que se brinde retroalimentación detallada y oportuna a cada alumno (SEP, 2010).

Se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.

A partir de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos con la intención de medir lo que aprendieron. Los resultados de la medición permiten realizar estimaciones, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas, en el ámbito escolar es la calificación.

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Díaz y Hernández, 2002).

## Metodología de la Investigación

La metodología de la investigación utilizada para la realización de este trabajo detalla los pasos desarrollados durante la tesina, lo que permitió Profundizar en los procesos de evaluación del sistema educativo en México y su impacto en escuelas primarias de la región sur del estado de Chihuahua.

El proyecto va ligado al paradigma de investigación cualitativo reflexionando con Rodríguez (1996):

“La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro lado, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores. En un medio de técnicas o métodos como las entrevistas,

las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros” (Rodríguez, 1996).

Entendiéndose como el proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. Dentro de los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso aprender a adquirir la experiencia para la recolección de datos.

Dos estrategias que se suelen utilizar son el vagabundeo y la recolección de datos. Donde la primera supone un acercamiento de carácter informal, antes del contacto inicial al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo, qué es lo que lo caracteriza rescatando desde un aspecto exterior, opiniones, características de la zona y entorno. La segunda estrategia supone un acercamiento formal con los actores de estudio, en el cual mediante la aplicación de instrumentos como lo son guías de observación, entrevistas y demás, permitirán acceder a la información deseada.

Para la recogida y registro de información se servirá de diferentes técnicas de observación: Grabaciones en audio y video, acción a través de la cual se recogen o registran imágenes, sonidos, datos, normalmente haciendo uso de algún aparato o máquina; Diario, es lo que ocurre o se produce día tras día, o en sentido amplio, lo que ocurre con mucha habitualidad; Observación, técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad; Entrevista, proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas, conversación por el mero hecho de comunicarse, en cuya acción la una obtendría información de la otra y viceversa.

El método utilizado dentro de la investigación social es etnográfico, compaginando con Murillo (2010), “las principales características que la distinguen de otros métodos son: que permite el registro del conocimiento cultural, detallando patrones de interacción social, permitiendo el análisis holístico de sociedades de una manera descriptiva, accediendo al desarrollo y verificación de teorías”.

Dentro del procedimiento la selección del escenario se realiza intencionalmente en base al objetivo de la investigación, aunque durante al acceso y entrada a este se ha de realizar la selección y establecimiento de contacto con los que serán los informantes clave de la etnografía.

Internamente el proceso de análisis de datos se inicia en el momento en que se termina cada recogida de información, consistente a esto se emplea una revisión continua de los testimonios mientras se mantiene el proceso de captura de información, es importante resaltar que dicho método es caracterizado por observar e interpretar paralelamente cada uno de los datos.

En dicho juicio se categoriza por medio de actores los cuales van desde, Directivos, Docentes y Alumnos, rescatando de ellos los datos de mayor relevancia que llegasen aportar información a la investigación.

El primer análisis es realizado a 50 trabajadores de la educación en las escuelas primarias de Hidalgo del Parral, donde su trabajo laboral oscila entre 2 y 32 años de servicio, teniendo un grado de escolaridad de Licenciaturas en Educación Primaria, Pedagogía e Intervención Educativa.

En base a lo anterior se hace un exhaustivo análisis y se informa en base a los resultados obtenidos, cabe destacar que, para plasmar las deducciones de dicha información, se realizó una triangulación de información tomando en cuenta los siguientes elementos y su respectiva codificación: Entrevista a directivo escolares (EDE#); Entrevista a docente de grupo (EDG#); Cuestionario a docentes de grupo (CDG#); Guía de observación (GO).

## Presentación de resultados preliminares y conclusiones parciales

### Directivos inmersos en el proceso evaluativo

Actualmente la educación de los alumnos en escuelas primarias es trabajada bajo el Plan de estudios vigente 2011. El cual es tomado como utilidad en cuanto al desarrollo de aprendizajes y en el ámbito de evaluación es una parte indispensable.

Adentrándose dentro de las labores educativas la evaluación es una exigencia que el Sistema educativo enmarca basada en el control del grado del aprendizaje de los alumnos en cuanto a los aspectos curriculares de los educandos. Contribuyendo con la participación. “Es importante rescatar en los alumnos los siguientes aspectos: conducta, asistencia, participación en clase, tareas, proyectos, diversos textos, examen y colaboración” (ED3).

En el proceso es importante tomar en cuenta los aspectos mencionados con anterioridad donde para la asignación de calificaciones, se es necesario inmiscuirse en



un tipo de evaluación donde se miden los conocimientos (examen), abordando los temas que por un lapso de tiempo se atiendan. Retomando a Malagón (2016), La prueba de desempeño es la estrategia de evaluación más apropiada para determinar si los estudiantes han logrado el dominio de una competencia. Los procesos evaluativos que se llevan dentro de las escuelas primarias de Hidalgo del Parral, son por medio de mecanismos constados en emplear exámenes por bimestre, ya que se creen de gran apoyo para la asignación de las calificaciones del alumnado.

Las exigencias que son enmarcadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en cuanto al personal conformado por maestros buscan que la educación que se imparte sea de manera integral, midiendo los conocimientos como parte del quehacer docente, buscando que la evaluación sea de manera individual tomando en cuenta los conocimientos, habilidades y destrezas que él alumno adquiere, teniendo como referencia los propósitos establecidos en planes de estudio.

Analizando las respuestas de los directivos, se comenta lo siguiente sobre los intereses de la SEP en cuanto a la educación “El único interés es que se arrojen números, esa exigencia hace que nosotros convirtamos la conducta en número al comportamiento en número, siendo cosas cualitativas que se tiene que convertir en cuantitativas” (ED4).

Dentro del sistema hay varios acuerdos que especifican como deben de ser evaluados a los niños, sobre que se debe tomar en cuenta y algunas consideraciones, adentrándonos en el aspecto académico se deja a voluntad de cada uno de los docentes para ejecutar la calificación más sin embargo lo único que pide la SEP es que se haga una evaluación numérica.

La finalidad de evaluar a los alumnos tal y como lo comenta un director, “Para lograr conocer el grado de apropiación de los aprendizajes esperados, de ahí reforzar aquellos conocimientos que no se alcanzaron, Además sirven como diagnóstico para posteriores aprendizajes” (ED2).

Es importante realizar la evaluación con la finalidad de conocer si el alumno es promovido o no, por eso existe dentro del sistema una escala, donde la mínima de calificación para aprobar es 5. Aportando dicha calificación se permite ver el logro de aprendizaje definiendo si el alumno ha adquirido lo suficientes conocimientos para su aprobación al siguiente año escolar.

Analizando con el rector:

“Debería no ser una evaluación tal como la ejercemos, pero los profesores evaluamos y reevaluamos conforme el avance de los estudiantes. Nosotros no estamos de acuerdo a que evalúen a los docentes, pero evaluamos a los alumnos, pero es una forma para medir e interpretar un resultado que la evaluación cualitativa no nos lo da, lo obtenemos de la cuantitativa” (ED4).

Compaginando con Cook (1996), en la siguiente cita “La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad”.

Si bien el número es una escala valorativa que mantiene el alumno de acuerdo a las estadísticas del docente más sin embargo este puede llegar a cambiar de acuerdo al desempeño del alumno acertando que no garantiza la objetividad.

Tal y como el programa enmarca Evaluar para aprender es más que todo para medir avances, autoevaluar y coevaluar evaluando procesos educativos que van desde lo escolar, grupal e individual estando en presencia de algún tipo de examen. Rescatando del directivo:

“El evaluar por medio de competencias tiene muy poca funcionalidad, las competencias que marca el programa están elevadas en un ritmo para que lo logren estudiantes de secundaria, los programas que pone la SEP nos pone políticas de otros países y además ahora que la OCDE nos exige resultados estamos reprobados, pero esto tiene que ver con el banco mundial ya que nos pasa un dinero para infraestructura que pocas veces se ve en las escuelas es maquiavélico la política en las escuelas” (ED4).

La opinión por parte de directivos sobre el trabajo por competencias está en total desacuerdo con el enfoque trabajado ya que se cree que su significado es muy ambiguo surgiendo una incógnita entre ellos “¿para que poner a competir a un niño o medir a un niño?”.

Se es necesario medir no solo conocimientos, sino que también sus habilidades y actitudes, dando la oportunidad de que el niño no solo conozca las cosas si no que las aplica y que les dé un valor.

Por parte de los conocimientos que se tienen en la evaluación de exámenes son considerados como parte de la medición que nos brinda el porcentaje de apropiación de conocimientos. “La única funcionalidad es que miden si se llevan los contenidos” (ED6)

Contribuyendo que difícilmente con un examen se puedan evaluar los conocimientos , se le toma el medir por medio de ellos para establecer un criterio donde se determina la

evaluación o calificación del niño tomándolo como un apoyo para ver que tanto los pupilos retuvieron sus aprendizajes concluyendo que difícilmente te dicen como viene un niño, ya que no se es tomado en cuenta diversos aspectos de lo que sucede en la casa ya que influyen muchos factores que intervienen y que no siempre favorecen el resultado de un examen.

Contrastando con Díaz (1994), “Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto” Díaz, (1994).

### **Los docentes opinan**

Actualmente se hace mención que México se ubica en el último lugar de desempeño educativo entre los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ya que el sistema educativo que comprende a las instituciones de gobierno, en la actualidad no son las apropiadas.

Remitiendo a las participaciones de la sociedad educativa se hace constatar que el sistema educativo con el que México cuenta no es el deseado por parte de ellos, ya que este comprende al modelo como una copia de otros países, aunado a esto la falta de profesionalismo e interés por mejorar a nuestro país no está presente.

Sugerencias de mejora y opiniones por parte de cada uno de los cuestionados nos hacen saber que el desafío en México es construir reformas y modelos que sean congruentes y aplicables a las costumbres que los mexicanos tenemos respecto a la educación, estando a su cargo personas líderes en el ámbito educativo que sepan, quieran y se comprometan por apostar en la educación de nuestro país teniendo presente un enfoque de calidad. Olguín (2016) afirma:

“La educación actual en México, afronta múltiples retos; uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén para la “sociedad de la información”. Los medios de comunicación, han generado un enorme interés en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Su utilización con fines educativos es un campo abierto a la reflexión y sus implicaciones y consecuencias tienen una doble naturaleza” Olguín (2016).

Actualmente la calidad educativa en México, se refiere a aquellas instituciones que promueven el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es aquel que maximiza la

capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados, dentro de la realidad educativa el examen es tomado como pilar fundamental del cual se basa las organizaciones de alto nivel para tener un control del grado de educación. Abocándonos dentro del proceso evaluativo Díaz (1994) comparte la siguiente cita:

“El examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes, ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto, ni a un análisis de sus condiciones materiales. Todos estos problemas, y muchos otros que convergen detrás del examen, no pueden ser resueltos favorablemente sólo a través de este instrumento (social)” (Díaz 1994).

Pero cuando hablamos de educación en nuestro país pensamos en la deficiencia, falta de recursos, enseñanza, infraestructura, personal, modelos, reformas educativas y programas. Estos estándares al no encontrarse en su pleno desarrollo impiden el progreso de una educación de calidad, por lo que se deben centrar estos elementos para permitir alcanzar o dar sentido a las razones que justifican la existencia de los sistemas educativos. Rescatando la participación de un docente:

“Se hace entender que la preocupación por la educación está centrada en la educación para todos y el acceso a la educación básica, posteriormente el foco de atención se centra en los resultados del aprendizaje, mismo que son reflejados en las evaluaciones de los alumnos” (EDG13).

Creando que es necesario formar aproximaciones de calidad educativa que no centren su atención en resultados de la enseñanza únicamente, sino que consideren los procesos que conllevan a dichos resultados, el funcionamiento, la infraestructura de las instituciones, el desempeño docente y de los directivos, al igual que los estudiantes. “No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuenta” (Santos, 1997, p. 20).

Acercándonos a un caso real, al alumno no solo es necesario evaluarlo por medio de pruebas, si no que se tienen que establecer juicios en cuanto a la personalidad de cada estudiante anexando a este un sinnúmero de factores ajenos que intervienen al momento de

dar respuesta a un examen y que de una u otra manera intervienen en la valoración del mismo.

Internamente dentro de las aulas se trabaja con el plan de estudios 2011 de acuerdo al grado de estudio, el cual va ligado a desarrollar competencias en los alumnos de determinado grado con los aprendizajes que en él se enmarcan.

Dentro de los documentos oficiales enmarcados al docente para evaluar van desde el Acuerdo 696, Ley Estatal, Ley General, reglamentos de la SEP, hasta el Plan de estudios 2011.

Es ahí donde los Pedagogos dejan de ver a la evaluación como una exigencia, y la toman como obligación para checar y tener un control del conocimiento de sus alumnos, además de servir como autorregulación en las maneras de impartir las clases. Los docentes de grupo evalúan por medio de exámenes, trabajos en clase, participaciones, asistencias, actitudes, exposiciones y tareas. Donde para el registro de ello utilizan instrumentos como escalas valorativas, rubricas, listas de cotejo, exámenes orales y escritos.

El docente evalúa por competencias y se basa en los aprendizajes que el programa de estudios vigente les enmarca para el desarrollo de estas, la utilidad que ellos le brindan a los instrumentos para la evaluación son de suma importancia para ver el grado de avance y logro, como bien se menciona en el documento Orientaciones para la evaluación de docentes p.9. “La evaluación de las competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como de los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro”.

Es aquí donde el docente cree apropiado que el examen sea el instrumento utilizado en el proceso de evaluación empleado con la finalidad de medir el logro de apropiación de cada uno de los alumnos.

Dentro de nuestro país existe una institución denominada Secretaria de Educación Pública (SEP), la cual tiene como funcionalidad tener el registro de aprendizaje de los alumnos de educación pública.

### **Analizando al profesor**

“La exigencia que se tiene por parte de la dirección y que la SEP le exige es subir la calificación del alumno en número, de ahí el trabajo docente donde se nos brinda la oportunidad de evaluar el proceso y examen del niño” (EDG5).

El didacta dentro del aula escolar es el encargado de poner en práctica los procesos que él cree considerados y acata las exigencias que como empleado educativo se le piden en dirección.

### **Evaluando a los alumnos**

Los alumnos de la escuela primaria están dentro de un proceso de evaluación donde tienen estipulada la manera en que serán calificados, para ellos el examen es visto como un requisito que tendrán que llevar dentro del proceso educativo, en el cual se dará respuesta a una serie de reactivos que los guiara a la respuesta correcta.

Es importante tomar en cuenta que durante la resolución de exámenes los alumnos muestran nerviosismo, ansiedad e inclusive movimientos extraños al leer y releer el examen, cabe destacar que esto se manifestaste únicamente en los grados de 3°, 4°, 5° y 6° donde los alumnos ya están un poco más familiarizados con este tipo de pruebas y que a su vez los padres les manifiestan mayor exigencia por obtener una buena calificación.

Dentro de los primeros y segundos grados los niños aun no conocen del todo el objetivo de la prueba ya que ellos contestan su examen a consideración, no reflexionan ni piensan en cualquier otra opción de respuesta, si no la que ellos creen que es correcta.

En el proceso el docente de cada grupo es encargado de avisar con días de anticipación sobre las pruebas que se han de aplicar dentro del aula, dando indicaciones sobre dar un repaso a los temas abordados durante el bimestre.

El interés que demuestran los padres de familia por que sus hijos salgan bien es muy notorio, ya que mediante comentarios de los pupilos de que si no se sacan buena calificación sus padres no les comprarán el juguete que ellos desean, o simplemente recibirán un castigo. En términos simples son los alumnos que mejor calificación obtienen, ya que días antes ellos se comieron los libros o repasaron. Anteriormente se mencionaba que se observa el nerviosismo que tienen los alumnos al momento de contestar su prueba. Retomando a Rosales (1995):

“Para la sociedad (familia y comunidad) los resultados de la evaluación, plasmados en algún sistema de calificaciones vienen a constituir una expresión de éxito o fracaso de los alumnos en el aprendizaje, lo cual, además, se relaciona estrechamente con la capacidad del alumno para desenvolverse con mayor o menor fortuna en el futuro, dentro de la vida laboral” Rosales, (1995).

Dentro de una sociedad competitiva el resultado de los exámenes aplicados en una escuela primaria se toma como una prueba que indica fracaso, astucia o inteligencia que determina y etiqueta al alumno en base a los resultados obtenidos.

La manera en que los profes dan las ordenes a sus alumnos para la contestación del examen es un poco tradicional se les pide que saquen su lápiz y borrador en el caso de que su banca sea de dos compartimientos se les pide que pongan una mochila o libros para que no se copien, las indicaciones de cada docente deben ser claras y precisas, de manera general se les informa que no se debe copiar, que deben de leer, y que se quitara el examen a quien se distraiga o copie. Analizando el instrumento de observación:

“El tiempo que se les da a los alumnos depende del titular de cada grupo en ocasiones suele ser libre o de manera grupal se contesta. La manera en que van terminando los alumnos permite que ellos conversen se estiren e inclusive compartan su experiencia de cómo les fue en el examen” (GO1).

Cada docente del aula es encargado de modular un ambiente en el cual el alumno pueda dar resolución al examen, más sin embargo cada maestro transmite la seguridad a su grupo.

## Referencias

- Chuayffet, E. (2013). Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, México: SEP.
- Díaz, A. (2001). El Examen, textos para su historia y debate p. 15, México UNAM, Plaza y Valdés.
- Díaz, A., Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Técnicas e instrumentos de evaluación, p.12, México, Mc Graw.
- Díaz, A., (1994). Revista Iberoamericana de Educación Número 5 Calidad de la Educación, Una polémica en relación al examen, México OIE.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM.
- Rosales, C. (1997), Criterios para una evaluación formativa, Objetivo. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos. Madrid, Narcea S.A.
- Rodríguez, G. (1996), Metodología de la investigación cualitativa p.62, Granada, España: Aljibe.
- Santos, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Málaga: ALJIBE, S.L.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011, educación básica, p.31, México, D. F. SEP.





# LA EVALUACIÓN COMO COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Sergio Adolfo Dueñas García  
sermalo75@gmail.com  
Néstor Ricardo Vega Medina  
nestorvega2002@yahoo.com.mx  
Francisco Rodríguez Gómez  
pacojasso@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos".

## RESUMEN

El presente trabajo representa un avance parcial del proyecto de investigación denominado "Saberes, Haceres y Deshaceres de la Evaluación como Competencia Profesional en la Formación Docente Inicial" el cual hace referencia al significado de la evaluación desde la perspectiva empírica de los alumnos en formación de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México. Se percibe en los primeros hallazgos encontrados que los estudiantes de la generación 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, saben que existen técnicas e instrumentos de evaluación como herramientas que tienen una finalidad en los procesos de aprendizaje de sus alumnos en la escuela primaria. El insumo que permitió la recogida de datos fue a través de los cuestionarios aplicados a los propios estudiantes como una manera de conocer sus concepciones con respecto a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

## Palabras clave

Evaluación, Aprendizajes, Formación Docente.

## Planteamiento del problema

Haciendo un análisis retrospectivo a los antecedentes de evaluación en los Planes de estudio que han transitado durante las últimas décadas (Plan de estudio 1984, 1997 y 2012) podemos encontrar que la evaluación no se establece como un punto nodal o con un claro y explícito momento dentro de la actividad y la formación; así en el Plan 1984 dice:

Acercarse a los procesos reales que se desarrollan en las aulas supondría un tratamiento muy diferente al que se está dando en las normales a la observación y análisis de las prácticas educativas. Ese tipo de observación tampoco entrena realmente para la Investigación, ya que ésta no se reduce a la aplicación de técnicas, Además, el supuesto entrenamiento para la Investigación se ve limitado porque las observaciones responden a concepciones altamente

evaluativas sobre lo que pasa en las escuelas, en las aulas y aun en las comunidades. (Mercado, 1997, p. 21).

Se considera que esta tendencia evaluativa tiene por un lado un sentido crítico que los normalistas van a otorgarle y, por otra parte, tiene raíces en la tradición prescriptiva normativa que ha acompañado a la educación normal desde sus orígenes. Mercado ha escrito:

La tendencia a la calificación de lo observado, a partir de los valores propios, ocurre en las normales como consecuencia de dos aspectos principalmente. Por un lado, así se concibe el carácter "crítico" que supuestamente debe darse a la formación de los alumnos, según el plan actual. Por otro lado, ese énfasis evaluativo se deriva de trasladar prácticas que tienen cierto sentido en el ámbito de la Investigación, al espacio particularmente prescriptivo de la formación de los maestros (Mercado, 1997, p. 21).

Así también en el Plan de estudio 1997 ya considerado como una competencia didáctica se dice que el estudiante al terminar su carrera es una persona que: "Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permite valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

En agosto de 2012 se signa el acuerdo 649, que establece un nuevo Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Dicho plan se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa, en consonancia con los modelos y enfoques de todo el sistema educativo nacional (SEP, 2012). Asimismo plantea un nuevo perfil de egreso, y se configura alineado con las seis competencias genéricas y nueve profesionales; las primeras expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto, mientras que las segundas expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales (SEP, 2012).

El Plan de Estudios 2012 plantea un currículo con un enfoque basado en competencias que poseen los siguientes atributos: tienen un carácter holístico e integrador; se

encuentran en permanente desarrollo; se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación; se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica; varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y dominio; operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Por lo que en este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2012).

Para efectos del presente trabajo en proceso que se desarrolla actualmente en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, hacemos alusión a una de las nueve competencias profesionales que se establecen en el perfil de egreso y que a la letra dice: "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa". En esta, se establecen cinco unidades de competencia, por lo que en este avance de investigación damos cuenta solamente de una de ellas la cual le permite al estudiante de la escuela normal establecer niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias en sus alumnos de la escuela primaria.

## Marco teórico

Los pronunciamientos de organismos internacionales sobre formación docente y en especial los realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como los proyectos internacionales de educación como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica (Beneitone, et. al. 2007), implican y exigen que el docente se desempeñe con un enfoque basado en competencias. Actualmente en México cobra sentido este enfoque de idoneidad en las instituciones formadoras de docentes y particularmente en las Escuelas Normales.

Al hacer una breve revisión de la literatura sobre el concepto de competencias hemos encontrado que, por ejemplo, Tobón (2005) las define como "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto con responsabilidad". Así mismo, César Coll (2007) las define como "la capacidad para responder a las exigencias individuales y sociales o para realizar una actividad o una tarea". Mientras tanto para Perrenoud (2007) la competencia es "la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Monereo (2011) afirma que "las competencias son el conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual el ejercicio profesional se le presentan" El Plan de Estudios 2012 de la LEP establece que "las competencias profesionales expresan

desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios y contextos reales. Estas competencias permitirán al futuro docente atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (SEP, 2012).

Se destaca la organización de los cursos en una malla curricular constituida por cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y optativas. El primero de ellos está constituido por dieciséis cursos, entre los que destaca el de Evaluación para el Aprendizaje a cursar en el cuarto semestre y que representa una dimensión de análisis del proyecto de investigación que tiene que ver con la formación docente y la evaluación como competencia profesional. Por otro lado, McDonald et. al. (1995) plantea la necesidad de que "en la formación profesional, los docentes necesitarán una formación adicional en evaluación".

Como parte de una competencia que "incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética". En tal sentido, suponemos que un curso diseñado en la malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria sobre evaluación, resulta insuficiente en el cuarto semestre de formación docente inicial en las Escuelas Normales, porque en la medida en que a los normalistas se les dote de una formación en evaluación y de instrumentos para su realización, se contribuirá a impulsar el desarrollo de competencias que sobre evaluación se establecen en dicho Plan de Estudios como una necesidad exigente de focalizar a la evaluación como competencia profesional del futuro docente.

Así, para que el nuevo docente sea competente con el saber evaluar y tenga una claridad comprensiva de dicho proceso evitando llegar a ser considerado como un "analfabeta funcional de la evaluación", referida ésta a solo utilizarla como un sistema de medición intermitente como son exámenes, pruebas o trabajos presentados, etc. (Estéves, 1997), es necesario que la competencia profesional con respecto al conocimiento sobre evaluación que señala el Plan de Estudios de la LEP no sea un curso más en su formación inicial como docente sino que sea consciente de que evaluar va más allá de estos entornos cuantitativos, haciendo de la evaluación un ente temeroso y tedioso, que sea verdaderamente un espacio de construcción y consolidación de procesos visto como la valoración, apreciación y un análisis retrospectivo de los logros y la movilización de

conocimientos donde los acontecimientos del aula transitan hacia el descubrimiento cualitativo de los sujetos, identificando los conocimientos, los objetivos y las habilidades, no con la intencionalidad de ejercer una nota laudatoria, sino el propiciar la formación integral y no solamente calificar un valor numérico (Estéves, 1997).

El nuevo docente debe ser competente de considerar los alcances de la evaluación y no solo desde la heteroevaluación, sino de generar procesos donde el mismo educando llegue a ser parte de su formación, a través de la autoevaluación y la coevaluación, logrando que el mismo educando sea consciente de su rango de acción, comprensión y consolidación de aprendizajes, dando paso a la evaluación formativa, donde docente y alumnos construyen un proceso formativo a través de la valoración de sus competencias, su funcionamiento cognitivo frente a las tareas que logra emprender propuestas desde luego, por el docente, gestionando todas y cada una de las representaciones mentales que a través de las estrategias implementadas para el aprendizaje, logran salir a la luz al hacer uso de una evaluación para el aprendizaje y no para la acreditación de saberes (Sanmartí, 2012).

La contextualización del aprendizaje es otra de las partes fundamentales de la evaluación, ya que al hacer uso de instrumentos y técnicas de evaluación se debe de gestionar una evaluación auténtica, entendida ésta como el saber situar los conocimientos en el estudiante y que a su vez el mismo docente logra ser parte de dicho entorno de formación; ya que al hacer una evaluación auténtica se evidencia la capacidad del estudiante para hacer vivo el conocimiento en el ámbito cotidiano de su vida en comunidad, ya que la resolución eficiente de tareas complejas, en las que se emplean los conocimientos hacen de la evaluación un proceso significativo y funcional del desempeño del aprendiz (Ahumada, 2010).

Por esta razón en este acercamiento del proyecto de investigación referido a la evaluación y los procesos que siguen nuestros alumnos del cuarto semestre, después de haber transitado por algunos acercamientos a la práctica educativa en la escuela primaria, sus concepciones sobre la misma, demuestran que la evaluación para los aprendizajes que ejercen están plagadas del sentido común y las prácticas intuitivas que ellos desde sus imaginarios docentes ejercen para lograr interpretar procesos de los educandos al desarrollar una actividad de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, y que al hacer una retroalimentación con sus docentes formadores y sus iguales denotan una necesidad de contar con cursos complementarios sobre la evaluación para que al internarse en la

práctica educativa desde la observación y la misma práctica, no vayan a la deriva sino que lleven sus primeros acercamientos al entorno de la evaluación.

## **Metodología**

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo de corte descriptivo, bajo un paradigma fenomenológico, ya que solo permite ver la realidad que vive el docente en formación a través de la evolución conceptual de la evaluación. Siendo éste parte de un proyecto de investigación más amplio, no terminado, que pretende hacer una nueva visión de la evaluación en los docentes en formación. Este proyecto de investigación se inició durante el periodo comprendido de febrero a julio de 2016, que corresponde al cuarto semestre que cursan los estudiantes la Licenciatura en Educación Primaria, en tanto que este reporte parcial representa un primer momento de lo aquí presentado y que habrá de culminarse con un segundo momento cuando los mismos alumnos encuestados se encuentren cursando el octavo semestre correspondiente al periodo febrero a julio de 2018.

## **Hipótesis**

Los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria demuestran y determinan un nivel conceptual a través de la deconstrucción de la evaluación de los aprendizajes durante su proceso de formación docente inicial.

## **Pregunta De Investigación**

¿Cuáles son las concepciones que tienen los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la evaluación de los aprendizajes como parte de su proceso de formación docente inicial?

## **Objetivo General**

Conocer el nivel de desempeño que demuestran los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la evaluación de los aprendizajes como parte de la competencia profesional que van desarrollando durante su proceso de formación docente inicial.

### **Objetivos específicos**

Develar los retos y desafíos que enfrentan los alumnos que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria al realizar la evaluación de los aprendizajes durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas como parte de su proceso de formación docente inicial.

Descubrir el alcance de los procesos de reflexión que los estudiantes del cuarto semestre de la escuela normal realizan acerca del papel que tiene la evaluación de los aprendizajes en su formación docente inicial.

Caracterizar los rasgos del proceso de la evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes que cursan el cuarto semestre en la Escuela Normal durante el desarrollo de su práctica pedagógica en la Escuela Primaria.

### **Desarrollo, Discusión y Resultados**

En el desarrollo de esta investigación sobre los procesos de evaluación que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural de San Marcos, se focalizó a la generación 2014-2018 con una población de 127 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra aleatoria de 21 alumnos que cursaban entre febrero a julio de 2016 el cuarto semestre de la carrera.

Es necesario mencionar que dicho cuestionario consta de 10 ítems, bajo las sugerencias de análisis y reflexión que menciona Rojas (1981), bajo un muestreo probabilístico de la población aleatorio, con la técnica de encuesta regido bajo el instrumento de Cuestionario o cédula de encuesta.

El procedimiento consiste en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón. Así, un patrón constituirá una categoría de respuesta. Para cerrar las preguntas abiertas, se sugiere el siguiente procedimiento, basado parcialmente en Rojas (1981):

1. Seleccionar determinado número de cuestionarios mediante un método adecuado de muestreo, asegurando la representatividad de los sujetos investigados.
2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta a la pregunta



3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un criterio lógico, cuidando que sean mutuamente excluyentes.
5. Darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta).
6. Asignarle el código a cada patrón general de respuesta (p. 150-151).

De esta manera el ítem analizado ¿Qué es la evaluación? Como un primer momento de reflexión sobre la concepción que tienen los estudiantes, hemos logrado establecer 3 categorías que se estructuran en la siguiente tabla 1:

**Tabla 1 Frecuencias del primer ítem sobre la concepción de evaluación**

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS
1	La evaluación como un proceso continuo y sistemático.	10
2	La evaluación como un medio o herramienta.	8
3	Ausencia conceptual de evaluación.	3

El 47.6% de la población encuestada dice que la evaluación es un proceso continuo y sistemático dando muestra de que cuentan con los conocimientos sobre el sentido de la evaluación; el 38.1% menciona que la evaluación es un medio o herramienta que permite visualizar resultados al desarrollar una actividad académica; por otro lado el 14.2% evidencian que tienen un vago sentido de la evaluación diciendo que es un ejercicio continuo, que es una retroalimentación por lo que se encuentran categorizadas como ausencias conceptuales.

Con respecto a la pregunta ¿Cuál es la función y finalidad de la evaluación?, se encontró que los alumnos tienen una percepción que se encuentra inserta en las categorías que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 2 Frecuencias sobre el segundo ítem sobre función y finalidad de la evaluación**

CÓDIGO	CATEGORÍA SOBRE LA FUNCIÓN	FRECUENCIA
1	La evaluación como área de oportunidad para identificar fortalezas y debilidades en torno al aprendizaje.	5

2	Comprobación de conocimientos aprendidos.	5
3	Brindar una retroalimentación de saberes.	4
<b>CATEGORÍA SOBRE FINALIDAD</b>		
4	Repensar el proceso de enseñanza para crear oportunidades de aprendizaje.	3
5	Saber qué es lo que conoce el alumno.	5
6	Ausencia conceptual sobre la función y finalidad	19

Se lograron identificar 6 categorías distribuidas en los conceptos que solicita la cuestión con respecto a la función y la finalidad de la evaluación. Dichos conceptos definidos desde el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica señalan que la evaluación tiene la función “de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEP, 2011, 35).

Desde los planteamientos establecidos en el Plan de Estudio 2011 y concretamente en uno de sus principios pedagógicos (Evaluar para aprender) se establece que la funcionalidad de la evaluación y por los momentos de que se emplea se encuentra la siguiente categorización: a) diagnóstica, b) formativa y c) sumativa (SEP, 2011, p. 36).

De las categorías construidas a través de la propuesta de Rojas Soriano (1985) podemos observar que, en la tabla anterior, existe una gran “ausencia conceptual” con respecto a la función y la finalidad de la evaluación (90%), esto significa que los alumnos no tienen claridad con respecto a este tema, lo que representa el 90% de la muestra selecta. Otra de las categorías construidas a partir de las respuesta de la muestra se denominó “La evaluación como área de oportunidad para identificar fortalezas y debilidades entorno al aprendizaje” habiéndose encontrado que un 24% de los alumnos logran darle sentido a la función con respecto a que a través de la evaluación se abren las posibilidades para gestionar oportunidades donde el docente construye y reflexiona sobre las posibles variables que pueden intervenir para la mejora de la calidad del aprendizaje la búsqueda de una evaluación auténtica (Ahumada, 2010).

De igual forma se encuentra otro 24% que argumenta que la función de la evaluación es la “Comprobación de conocimientos aprendidos”, dicha categoría nos hace ver en un mínimo porcentaje que estos estudiantes logran percibir que solo a través de la evaluación se pueden verificar si los saberes propuestos en el aula logran ser aprehendidos por sus alumnos; en cambio solamente el 19% hace mención que a través de la evaluación se puede “bridar una retroalimentación de saberes”, haciendo del proceso mismo de

evaluación un espacio débil y poco apreciado para el verdadero valor de la enseñanza, aunado a este porcentaje tenemos un 14% que a partir de brindar una retroalimentación la finalidad de la evaluación es “Repensar el proceso de enseñanza para crear oportunidades de aprendizaje”, de esta manera el análisis de la investigación en curso arroja que el 24% de la muestra seleccionada dice que la finalidad de la evaluación es “Saber qué es lo que conoce el alumno” lo que deja muy desprotegido el verdadero sentido de la evaluación cuando el docente es consciente del gran apoyo que le brinda este tipo de recurso educativo.

Para efectos de la tercera pregunta del cuestionario aplicado y que hace referencia a: ¿Cuáles son los momentos de la evaluación y en qué consiste cada uno de ellos?, se lograron identificar 5 categorías con respecto a las respuestas dadas por la muestra de 21 alumnos:

**Tabla 3 Frecuencias del tercer ítem sobre los momentos de la evaluación**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Diagnóstica: Conocimientos previos.	15
2	Formativa: Durante el proceso de aprendizaje.	12
3	Sumativa: Toma de decisiones para emitir un juicio o acreditación	11
4	Evaluación de productos o resultados.	6
5	Ausencia conceptual.	19

Según el Plan de Estudio de Educación Básica (SEP, 2011) los momentos de la evaluación se establecen en tres que son la diagnóstica “que ayuda a conocer los saberes previos de los estudiantes” (p.36); la formativa “que se realiza durante el proceso de aprendizaje y son para valorar los avances” (p.36) y la sumativa “cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación” (p.36). Los argumentos se muestran de la siguiente manera:

Los alumnos encuestados dicen que la evaluación diagnóstica es para recuperar los conocimientos previos por lo que de acuerdo al muestreo nos representa un 71% de los argumentos emitidos, en cuanto a la evaluación formativa un 57% dice que es durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que muestra una ligera conceptualización sobre el momento de hacer uso de ella; y finalmente el 52%, dice que la evaluación sumativa es para tomar decisiones y para emitir un juicio o acreditación, dando evidencia de que tienen un conocimiento o comprenden que este tipo de evaluación le permite al docente decidir que cierto educando acredite o no el proceso por el cual transcurrió una parte de su

escolaridad. De igual forma se encuentra un 29% que argumenta que los momentos de la evaluación solo se enfocan a la evaluación de productos y resultados, pero lo preocupante sigue siendo la gran ausencia conceptual que se logra hacer evidente ante las respuestas de los jóvenes donde no clarifican dichas etapas o momentos para evaluar teniendo como resultado que en este nivel conceptual hay un 90% que no logra identificar tal proceso.

Las preguntas 4 y 5 plantean los siguientes cuestionamientos: ¿Qué instrumentos diseñaste para la evaluación de los aprendizajes, en la pasada jornada de práctica docente, explica las características de cada uno de estos? y ¿Cuáles son los referentes que utilizaste para diseñar los instrumentos de evaluación? En la tabla siguiente se recuperan las categorías de análisis encontradas:

**Tabla 4 Frecuencias sobre el diseño de instrumentos y sus características**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Instrumentos para la evaluación.	12
2	Características de los instrumentos.	21
3	Referentes para el diseño de instrumentos.	12
4	Ausencia conceptual sobre qué referentes tomar para la evaluación con ese tipo de instrumentos.	9

El programa del curso “Evaluación para el Aprendizaje” de la Licenciatura de Educación preescolar y primaria (DGESPE, 2012), está conformado por tres unidades de aprendizaje y en la tercera de ellas se plantea un propósito que textualmente dice:

A partir de las competencias a desarrollar en la educación básica, diseñar situaciones didácticas donde los estudiantes establezcan: los niveles de desempeño deseables a alcanzar en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica; los criterios de evaluación a considerar; la selección y elaboración de instrumentos, mecanismos y dispositivos congruentes con la evaluación auténtica de competencias. (SEP, 2012)

De estas dos preguntas se lograron construir 4 categorías que dan muestra de las variadas concepciones, usos y referentes que el estudiante normalista le da a los instrumentos que se recomiendan y señalan en los documentos oficiales de la Educación Básica, que le permiten tanto la construcción, el diseño y la recogida de información puntual para la evaluación de los aprendizajes. De esta manera en el cuadernillo No. 4 “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo” (SEP, 2013):

[...] se señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo [...] Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Los **métodos** son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las **técnicas** son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los **recursos** son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje (p.18).

De tal manera que los instrumentos utilizados por los alumnos encuestados en su formación docente inicial, quedan ubicados en las denominadas Técnicas de Análisis de Desempeño (Portafolio, Rúbricas y Listas de Cotejo). Así pues de las categorías identificadas se puede mencionar que un 57% de los estudiantes hace mención que logra hacer uso de solamente 2 de los instrumentos que arriba se refieren que son la rúbrica y la lista de control o cotejo, mencionando que sí los saben elaborar y tienen conocimiento de que son instrumentos para recuperar información valiosa para evaluar el desempeño del educando; pero por otra parte se pudo detectar que el 100% de la muestra seleccionada no logra definir los alcances de la utilidad de dichos instrumentos.

Así también el mismo porcentaje señalado (57%) manifiesta que sus referentes para poder darle un sentido al diseño de los instrumentos tomó como referencia a los Aprendizajes Esperados que se establecen al interior de los contenidos temáticos correspondiente a cada asignatura de los programas de estudio, también se observa en los resultados obtenidos que un 43% de los estudiantes cuestionados confunden los referentes para su diseño observándose como una ausencia conceptual.

En la siguiente pregunta ¿Qué otros aspectos consideraste en el momento de evaluar los aprendizajes de los niños?, pudimos encontrar cinco categorías que se muestran en la tabla posterior:

**Tabla 5 Frecuencias de los aspectos considerados al momento de evaluar**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Evidencias de actividades	3

2	Las características del grupo.	1
3	Conocimientos previos.	2
4	Ausencia metodológica.	7
5	Trabajo en clase.	8

En tal sentido podemos observar que existe un gran porcentaje con respecto a utilizar los trabajos que realizan los niños en el salón de clases como parte fundamental en el momento de la evaluación de los aprendizajes (38%); así mismo se logra identificar un alto porcentaje (33%) de ausencia metodológica que le permita sistematizar la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto a las preguntas ¿Qué dificultades y limitaciones encontraste para el diseño y aplicación de los instrumentos de aprendizaje? ¿Consideras que la evaluación es una actividad compleja y por qué? pudimos encontrar las siguientes categorías:

**Tabla 6 Frecuencias sobre dificultades y limitaciones en el diseño y aplicación de instrumentos**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Conocimiento limitado sobre la evaluación.	12
2	Desconocimiento de las características individuales del grupo escolar.	5
3	Ausencia teórico metodológica.	2
4	No hay un posicionamiento (indefinición).	1
5	Uso inadecuado del tiempo.	1

Es preocupante el alto porcentaje que arrojan las respuestas de los alumnos evidenciando su poco conocimiento (57%) que tienen sobre el tema de evaluación, impactando este hecho en el desarrollo de la competencia profesional.

Cuando se le pregunta al estudiante normalista: ¿Cuál es el uso que le diste a los resultados de la evaluación de los aprendizajes durante tu práctica docente?, se logran evidenciar 4 categorías sobre las respuestas emitidas:

**Tabla 7 Frecuencias sobre el uso dado a los resultados de la evaluación de los aprendizajes**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
--------	-----------	------------

1	Elaboración de gráficas.	3
2	Ausencia en el uso y manejo de la información.	9
3	Adecuación de actividades didácticas.	3
4	Identificación del logro de los Aprendizajes Esperados.	6

Llama la atención el alto porcentaje de desconocimiento con respecto al uso y manejo de la información (43%) y que tiene que ver con una de las competencias para la vida que se plantea en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, que para su desarrollo el docente requiere “[...] identificar lo que necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético”. (SEP; 2011, p. 42)

En la última pregunta: ¿Consideras que el enfoque de la evaluación debe ser formativo? ¿Por qué?, se obtienen cuatro categorías:

**Tabla 8 Frecuencias sobre si el enfoque de la evaluación es formativo**

CÓDIGO	CATEGORÍA	FRECUENCIA
1	Se logra identificar el nivel de desempeño del alumno.	1
2	Ausencia conceptual.	13
3	La evaluación trasciende el espacio escolar.	1
4	Porque evalúa los procesos.	6

Pudimos encontrar que la totalidad de los encuestados consideran que la evaluación es formativa, pero cuando se cuestiona el por qué, solamente un reducido porcentaje de alumnos (29%) logra identificar una de las tres grandes características de la evaluación formativa:

Evalúa procesos no resultados

Función orientadora y de ayuda

Se utiliza con fines retroinformación que puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la enseñanza impartida (SEP, 2011).

## Conclusiones

La evaluación como competencia profesional se expresa con un desempeño que deben demostrar los futuros docentes de educación básica y se forman al integrar conocimientos, habilidades y valores, necesarios para poder ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales, ya que la formación en competencias es uno de los objetivos esenciales de la escuela normal hoy en día. Los resultados obtenidos hasta este momento de la investigación desarrollada nos permiten inferir lo siguiente:

Se advierte un limitado conocimiento que tienen los estudiantes normalistas sobre el tema de evaluación y que refleja al mismo tiempo una gran debilidad con respecto al desarrollo de la competencia profesional que sobre este rubro debe tener en su proceso de formación docente inicial.

Se presenta un reducido porcentaje (14.2%) que logramos denominar como ausencia conceptual sobre evaluación, esto significa que los estudiantes de licenciatura tienen un conocimiento elemental sobre el proceso de la evaluación pedagógica. Así mismo se detecta un vacío conceptual (90%) sobre la función y la finalidad con respecto a la evaluación, este mismo vacío se presenta al definir y explicar los momentos de la evaluación conocidos como diagnóstica, formativa y sumativa, al expresar que dichos momentos corresponden a inicio y desarrollo y cierre, que son más propios para el diseño de una secuencia didáctica.

Los Estudiantes en formación si logran dar claridad al tipo de instrumentos útiles para la evaluación, pero no logran concretar las características propias de los instrumentos mencionados, además de que existe una ligera ausencia sobre los referentes para el diseño y aplicación de los instrumentos.

Consideramos entonces que hasta este momento la evaluación como competencia en la formación docente inicial representa un área de oportunidad que los formadores de docentes deben apostar al desarrollo de dicha competencia profesional fincada desde los diferentes saberes de manera integral como lo plantea Tobón (2010): saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir para que el nuevo docente logre consolidar esta competencia y hacerla evidente en su práctica profesional.

## Referencias



- Ahumada, P. (2010). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México, Paidós, pp. 160.
- Beneitone, Pablo. et. al. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa, 161. Consultado en <http://www.ub.edu/grintie>
- DGESPE (2012). Programa del Curso Evaluación para el Aprendizaje de la Licenciatura Preescolar y Primaria. México
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill.
- Estévez, C. (1997). Evaluación Integral por Procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio”, págs. 142.
- McDonald, Rod. et. al. (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. UNESCO, París 1995. Boletín Cintrefor. No. 149, mayo-agosto de 2000.
- Monereo, C. (2011). Las competencias profesionales de los docentes. Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en <http://www.sinte.es/identites/>
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. México.
- Rojas, R. (1981). ¿Cómo se codifican las preguntas abiertas? Recuperado de: [www.tecnicas-de-estudio.org/investigacion/investigacion55.htm](http://www.tecnicas-de-estudio.org/investigacion/investigacion55.htm). El 11 de mayo de 2017.
- Sanmartí, N. (2012). 10 ideas clave. Evaluar para Aprender. Barcelona, Grao, págs. 142.
- SEP (2011). Plan de Estudios Educación Básica. México.
- SEP (2012). Acuerdo 649. Diario Oficial de la Federación, Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. 16 agosto 2012. México, D.F.
- SEP (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México D.F.
- Tobón, S. (2005). Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones. Colombia.
- Tobón, S. (2010). Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.

# TIPO E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EMPLEADO POR ESTUDIANTES NORMALISTAS EN SECUNDARIA

Isaac Abisai Hernández Mijangos  
Escuela Normal Superior C. I.  
dreamnet@live.com.mx

## RESUMEN

El presente estudio pretende explorar el proceso de evaluación que realizan los estudiantes con especialidad en secundaria, identificando el tipo y los instrumentos que utilizan; no existen estudios previos, se elabora un instrumento virtual en escala Likert validado y sus resultados son analizados con estadística descriptiva y mediante el diagrama de Pareto, mismo que nos permite identificar la preferencia de la heteroevaluación, siguiendo la coevaluación, en menor proporción la autoevaluación. En cuanto a los instrumentos evaluativos las técnicas de desempeño tienen un resultado sobresaliente, superado en lo individual por las preguntas sobre el procedimiento y el registro anecdótico; en contrario, con menor uso se encuentran instrumentos como el diario de clase, escala de actitudes y las preguntas abiertas. Lo anterior permite conocer la configuración actual de esta dicotomía y dar pauta para continuar con investigaciones para fomentar y alcanzar la calidad de la educación.

## Palabras clave

Evaluación, valoración, instrumentos.

## Planteamiento del problema

El INEE emite un documento de Demandas Específicas del Sector al CONACYT (CONACYT-INEE 2017-1), donde el instituto indica necesidades que están sujetos a ser atendidos por la comunidad científica, en el presente documento se atiende a la demanda primera "Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica" del Área 1: Evaluación de estudiantes y los resultados de Aprendizaje", cuyo objeto es el análisis de procesos de evaluación, los resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, los usos que se le dan para mejora continua, así como los factores asociados que influyen en este proceso.

Se tiene como objeto de estudio el proceso de evaluación que los estudiantes practicantes realizan en sus aulas en su jornada de Observación y Práctica Docente (OPD), identificando el tipo y la herramienta de evaluación empleados.

La investigación responde a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el estado actual del uso de los instrumentos de evaluación de docentes practicantes de OPD?

¿Cómo se evalúa a partir de la tipología de evaluación desde la práctica de estudiantes en su OPD?

¿Qué configuración tiene actualmente en la práctica de evaluación entre el uso de instrumentos y tipo de evaluación en estudiantes en su OPD?

Dando sustento a las siguientes hipótesis:

Hipótesis de Trabajo: Entre herramienta y tipo de evaluación está presente una preferencia de uso dominante en la práctica de OPD.

Ha: Entre herramienta y tipo de evaluación existe una correlación en su uso en las jornadas de OPD.

Ho: El uso de instrumentos y el tipo de evaluación no está presente una preferencia de uso dominante en la práctica de OPD.

## Marco teórico

El presente trabajo de investigación explora el proceso de evaluación mediante el uso de los instrumentos y del tipo de evaluación empleado, cabe señalar que no existen estudios previos específicos en este tema o son escasos. La problemática se ha definido porque el acto de evaluar es elaborado por todos los estudiantes practicantes en formación matizados por el modelo vigente, además si se extiende todo profesional de la educación de cualquier nivel realiza esta práctica para poder valorar, por lo que es pertinente conocer lo que ocurre. El docente genera una valoración de su alumnado, la configuración que utiliza para esto es importante porque permite interpretar como utiliza el modelo educativo o si su gama que aplica incide en la monotonía.

Existen múltiples autores y la propuesta que realiza la Secretaría de Educación Pública sobre el tema de evaluación en su tipología y de los instrumentos para recaudar los datos que puedan servir para la interpretación de resultados. Es importante señalar que estos temas se encuentran en la malla curricular para la instrucción de los estudiantes en formación hacia la docencia, aunque se desconoce el estado actual de esta práctica.

La evaluación no solo es un número que permita acreditar o una medición de conocimiento aleatoria, es un proceso que implica una base, sistematización y objetividad en su resultado, como Horbath & Gracia expresa:

La evaluación supone la acción de evaluar, es decir, atribuir o determinar el valor de algo o alguien. La evaluación "evaluada" con base en la medición consiste, para algunos autores como Thorndike y Hagen (1961), en la introducción de una racionalidad conferida por "buenas técnicas de medición [que proporcionarían] una base sólida necesaria para una sana evaluación" a los juicios intuitivos e informales a fin de proveerlos de objetividad. (2004, pág. 61)

Es conveniente precisar que la evaluación en su tipología partiendo de Bonvecchio de Aruani & Maggioni (2006) principalmente se puede agrupar según los propósitos y en otra modalidad en según el sujeto evaluador. En la primera se conoce la diagnóstica, procesual y resultados.

En la diagnóstica se busca información sobre el estado en el que se encuentran los estudiantes respecto a contenidos conceptuales, procedimental y actitudinal se utiliza antes de comenzar un nuevo aprendizaje puesto que su propósito es emplear la información recolectada para tomar decisiones respecto a la enseñanza.

El segundo en esta tipología es la evaluación procesual, que recaba información sobre el proceso de aprendizaje que sigue un alumno a lo largo de este proceso; siendo sus técnicas e instrumentos comunes la observación de las actividades en clase y trabajos praxis rutinarios; en general su propósito es tomar decisiones fundadas e inmediatas respecto al proceso en cuestión para guiar el aprendizaje y hacer las adecuaciones pertinentes.

Finalmente se encuentra la evaluación de resultado, cuya función es recabar información al cumplirse cualquiera de las etapas de aprendizaje sobre conocimientos, capacidades o competencias alcanzadas; el propósito es la verificación la integración de conocimientos, la maduración de los contenidos procesuales que superan lo que se evalúa con instrumentos más acotados, es decir usualmente su meta es la determinación de las calificaciones que hacen a la acreditación y promoción.

El autor Bonvecchio de Aruani & Maggioni (2006, pág. 45), expone que los tipos de evaluación según el sujeto evaluador quien desempeña la función evaluadora se encuentran tres tipos que son la hétéro, co y autoevaluación, mismas que son los elementos considerados como variables del documento.

“La heteroevaluación consiste en la valoración del rendimiento escolar por parte de personas distintas al propio alumno”. (Bernardo Carrasco & Basterretche Baignol, 2004, pág. 159) este tipo de evaluación a la vez puede ser individual y colectiva. Según Castillo Arredondo (2002, pág. 288) “la heteroevaluación combina la autoevaluación, la

coevaluación y la supervisión del profesor, con lo que aumenta el campo de discusión y de gestión de errores compartida”.

La coevaluación como describe Díaz Alcaraz: “consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios”. (2007, pág. 46) Expresado en otras palabras es la que se realiza los alumnos entre sí, los alumnos con el profesor y profesores de un mismo nivel.

En la autoevaluación de acuerdo con Rueda Beltrán “es un mecanismo de regulación interna” (2013, pág. 114), de vital importancia para aprovecha el potencial de la experiencia.

De acuerdo con EDUCREA (2018) los instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje su uso depende de las competencias a evaluar, entre las que propone las escalas de valoración, listas de control, registro anecdótico, cuaderno, exámenes tradicionales, pruebas de composición y ensayo, preguntas de respuesta corta, de texto incompleto, de correspondencia, opción múltiple, falso-verdadero, analogías, interpretación o elaboración de gráficos, que están integrados en la clasificación previa. Sin embargo, para poder entender los instrumentos, es conveniente clasificarlos y entender su propósito.

Continuando con la segunda variable, de acuerdo con Rodríguez Diéguez & Tejedor Tejedor “resulta difícil hacer una clasificación de los instrumentos existentes en este ámbito, precisamente por la falta de definición del campo de estudio”. (1996, pág. 105); sin embargo, se ha publicado para el uso de docentes una serie de 4 técnicas con instrumentos de medición agrupadas realizado por SEP (2012):

**Tabla 1 Técnicas e instrumentos de evaluación SEP (2012)**

Técnica	Instrumento de medición	Descripción
<b>Técnicas de observación</b>	Guía de observación.	Instrumento basado en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas para observar en el aula aspectos relevantes.
	Registro anecdótico.	Informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas relevantes para el alumno y/o grupo.
	Diario de clase.	Registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en diferentes actividades que realiza.
	Diario de trabajo.	Registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares que influyen en el desarrollo del trabajo.
	Escala de actitudes.	Lista de enunciado o frases seleccionadas para medir una actitud personal.

<b>Técnicas de desempeño</b>	Preguntas sobre el procedimiento.	Obtienen información de los alumnos, acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, procedimiento y reflexión de la experiencia.
	Cuaderno de los alumnos.	Instrumentos de evaluación, que permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y docentes, sirve como medio de comunicación entre familia y escuela.
	Organizadores gráficos.	Es una representación visual que comunica una estructura lógica de un contenido.
<b>Técnicas para el análisis del desempeño</b>	Portafolio.	Es un concentrado de evidencias estructurada que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos.
	Rúbrica.	Instrumento con base en una serie de indicadores que permite ubicar el grado de desarrollo de competencias en una escala determinada.
	Lista de cotejo.	Lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes a evaluar.
<b>Técnicas de interrogatorio</b>	Tipos textuales orales y escritos.	Valoran la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de diferentes contenidos de distintas asignaturas, se apoya de la rúbrica.
	Debate.	Discusión estructurada acerca de un tema determinada para presentar posturas a favor o en contra con argumento y elaborar conclusiones.
	Ensayo.	Producción escrita cuyo propósito es exponer las ideas del alumno en torno a un tema que se centra en un tema concreto.
	Pruebas escritas.	Se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas o respuesta breve.
	Pruebas de respuesta abierta.	Conocidas como pruebas de ensayo subjetivas, se construye a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno.

Fuente: Elaboración propia

López-Portillo (2017) señala que la evaluación desde el enfoque formativo y el octavo principio pedagógico del Modelo Educativo es importante enfatizar:

En un modelo de evaluación formativa la recogida de información puede ser más o menos instrumentada, pero lo que sí es importante es que las actividades propuestas evalúen aquello que hemos trabajado y que sirvan para que el alumno progrese y mejore. (Díaz Lucea, 2005, pág. 141)

Es necesario tener la precisión de lo que se pretende valorar, además de saber el qué y el objetivo o repercusión que esta tendrá la cual debe superar a la subjetividad a la forma más objetiva de tal forma que quien evalúa tenga la certeza y seguridad esperada, misma que describe Rosales en su libro:

Es necesario fortalecer en el profesor el sentimiento de autonomía profesional a través de una más sólida formación, pero también, mediante el desarrollo de su confianza en la propia capacidad para evaluar al alumno en función de criterios pedagógicos y didácticos, cuya fundamentación puede y debe explicar claramente (2000, pág. 92)

## Metodología

El estudio se realiza por su naturaleza como un tipo no experimental con un corte transversal/transaccional en la fecha de la última jornada del ciclo anterior, de las dos más recientes del semestre par 2018, donde se recolecta la información de OPD de estudiantes de la Escuela Normal Superior Federal C. I. abarcando un 80% de la población como muestra para generar un dato más preciso, utilizando como variables para medir el uso del tipo de evaluación y de la herramienta que utilizan.

La característica del nivel de profundidad del presente estudio busca explorar, reconocer, indagar puesto que el estudio no tiene antecedentes o bien ha sido poco estudiado, cuya premisa es apoyar a investigadores a formular problemas para su desarrollo, categorizándose en el rango exploratorio; en cuanto al paradigma empleado o enfoque se atribuye por retomar características de estudios cuantitativos y cualitativos en la modalidad mixto.

Esta información describe parcialmente el método de evaluación y la tendencia en la práctica de la enseñanza, la obtención de los datos a través de la técnica de campo elegida se realiza a través de un instrumento de recolección de información electrónico con el motor de Microsoft Excel, mismos que se concentran en la nube manteniendo la confidencialidad y seguridad de la información proporcionada por los participantes, los datos se almacenan en general y están codificados a través de una escala Likert que permite realizar un análisis con estadística descriptiva e interpretar el resultado a partir de fundamentos teóricos, brindando las características oportunas de la práctica evaluativa. Participan los grupos de Especialidad de Formación Cívica y Ética (9), Matemáticas (5) y de Español (8) el muestro es no probabilístico tipo decisonal.

De igual forma se realiza un análisis de un Histograma conocido como Diagrama de Pareto, se complementa la reflexión a través del Diagrama de Ishikawa, para comprender las causas y consecuencias de las características indicadas en el párrafo anterior. En cuanto a la metodología del presente documento es analítico por identificar y separar



elementos de la evaluación para ser estudiados en cuanto a uso y examinar el dominio, pero a la vez no son elementos independientes.

## Desarrollo y discusión

El trabajo se desarrolló durante el semestre impar de la Escuela Normal Superior Federal C.I. del ciclo 2017-2018, primero se realizó la indagación de diferentes problemáticas que existen en el sector educativo, por el que se elige el tema de evaluación explorada a partir de sus instrumentos, técnicas y del tipo para conocer su estado actual particularmente en el nivel de educación para especialidad en secundaria. Posteriormente se realizó una revisión documental junto con una Espina de Ishikawa para realizar la delimitación del estudio y de un modelo para definir las variables del presente trabajo, se seleccionó el mecanismo de recolección de información a partir de la realización de un instrumento diseñado en modo virtual, de la cual participaron 22 personas que rellenaron de forma confidencial el cuestionario del 12 al 16 de enero de 2018, previamente invitándolos en persona en su aula y enviando el correo con la invitación a participar en la investigación. Cabe enfatizar que, para llevarlo a cabo, se solicita el permiso a la institución educativa y a cada participante, respetando los lineamientos y ética.

Una vez obtenida la información se iniciaron los procesos de análisis donde se obtienen los datos de estadística descriptiva: media, frecuencia, modo, para generar un preanálisis que luego se describe a través de un histograma llamada Diagrama de Pareto donde se visualizan el orden desde el mayor uso al menor y que permite analizar el tipo más frecuentemente utilizado y el de menor, indagar a través de los resultados porcentuales su estado actual, mismo proceso que se realiza para examinar los tipos de evaluación. Sin embargo, referente al estudio de la configuración de las técnicas se tiene que hacer un uso de realizar un ajuste estadístico para identificar una proporcionalidad y posteriormente sigue el proceso de los elementos anteriores obteniéndose un estudio sobre su estado actual.

Finalmente, obtenidos los resultados, elaborado de las gráficas y procesos matemáticos correspondientes se realiza la interpretación fundamentada en los componentes teóricos y se describe el uso actual de las variables descritas, estas a la vez permiten la apertura para nuevos estudios, que busquen comprender el desarrollo de este proceso a partir de estos o de elementos que investigadores decidan.



La hipótesis de trabajo enunciada se somete a la exploración de la situación actual del uso de instrumentos de medición y de la preferencia del uso de los tipos del mismo fin, que destaca que la información obtenida fue funcional, sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que existe un balance entre el uso de los recursos para obtener información con el objeto primario de evaluar.

En sí, los resultados fueron completamente diferente a esperar un dominio del modelo tradicional, ya que existe la aplicación de la diversidad de los tipos de instrumentos de medición algunos en mayor grado otros con ligera reducción en su uso con una diferencia significativa de 4.37% pero que sí son utilizados en el desenvolvimiento de la práctica docente.

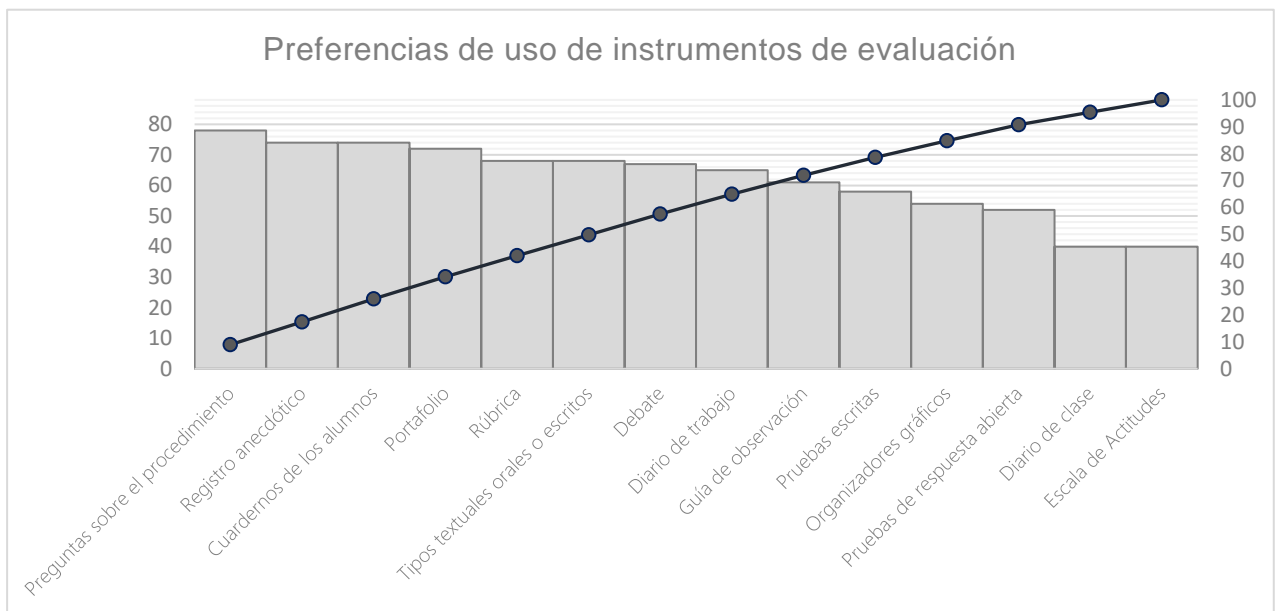
Los resultados que se obtuvieron generó asombro resultó parcialmente como se esperaba porque la práctica de exámenes escritos de respuesta abierta y cerrada eran las que se preveía con mayor diferencia en frecuencia y dominio sobre las demás, que no obstante y similar queda ocupando el primer lugar de la Preguntas sobre el procedimiento, que es una práctica que puede ser verbal o escrita y que por lo regular no emplea materiales didácticos personalizados más que libreta y lápiz y en ocasiones solo verbalmente. Realmente se requiere mayor investigación y trabajo en la materia para ampliar más la práctica evaluativa del docente practicante en formación y ampliarlo al que se encuentra en servicio para conocer si se mantiene en la misma proporción o existe una diferencia significable entre los grupos de muestra, estos resultados por sí mismos permiten una intervención y generar conclusiones pertinentes que conlleven a una mejor guía en la formación de las nuevas generaciones que estarán al frente de la educación de estudiantes adolescentes.

Los métodos aplicados que van desde la aplicación electrónica, la realización del cuestionario con el sustento metodológico que permite la objetividad, el uso de la estadística descriptiva da pautas para la veracidad de la información y su coherencia, además del uso del histograma que permite un ordenamiento como la identificación de los componentes involucrados y su configuración o estado actual de forma ilustrada que en su combinación ilustran una interpretación formal de los resultados con el sustento teórico. Los datos fueron obtenidos con la mayor parte de la población de estudiantes para contar con un margen de error menor.

El estado actual de los instrumentos de evaluación se muestran en el siguiente orden con los resultados porcentuales siguientes: Guía de observación (7.00%, 69.32%),

Registro anecdótico (8.50%, 84.09%), Diario de clase (4.59%, 45.45%), Diario de trabajo (7.46%, 73.86%), Escala de Actitudes (4.59%, 45.45%), Preguntas sobre el procedimiento (8.96%, 88.64%), Cuadernos de los alumnos (8.50%, 84.09%), Organizadores gráficos (6.20%, 61.36%), Portafolio (8.27%, 81.82%), Rúbrica (7.81%, 77.27%), Tipos textuales orales o escritos (7.81%, 77.27%), Debate (7.69%, 76.14%), Pruebas escritas (6.66%, 65.91%), Pruebas de respuesta abierta (5.97%, 59.09%).

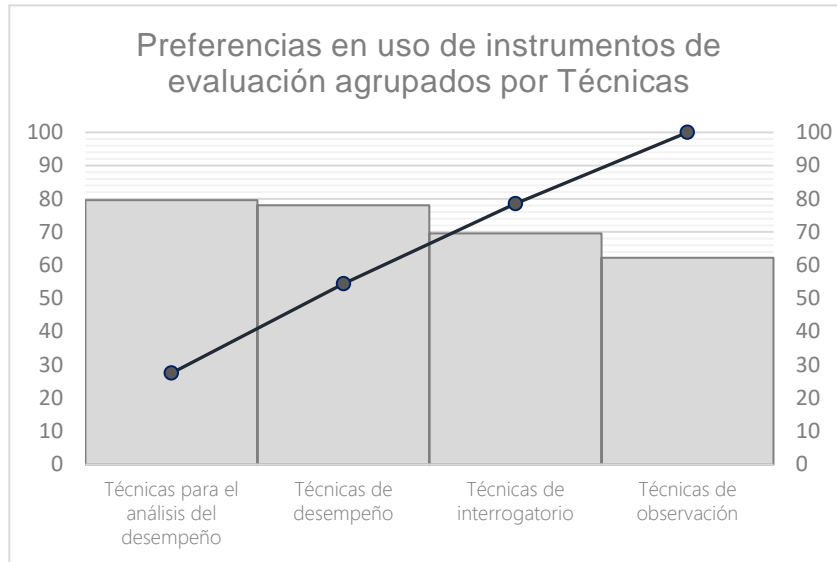
**Ilustración 1. Preferencias de uso de instrumentos de evaluación**



Fuente: Elaboración propia.

El resultado conferido a los factores anteriores se puede realizar una agrupación de acuerdo con la técnica que se utiliza, considerándose 4 grupos importantes y que quedaron con los siguientes puntajes estadísticos: Técnicas de observación (21.50%), Técnicas de Desempeño (26.96%), Técnicas para el análisis del desempeño (27.49%) y las Técnicas de Interrogatorio (24.05%).

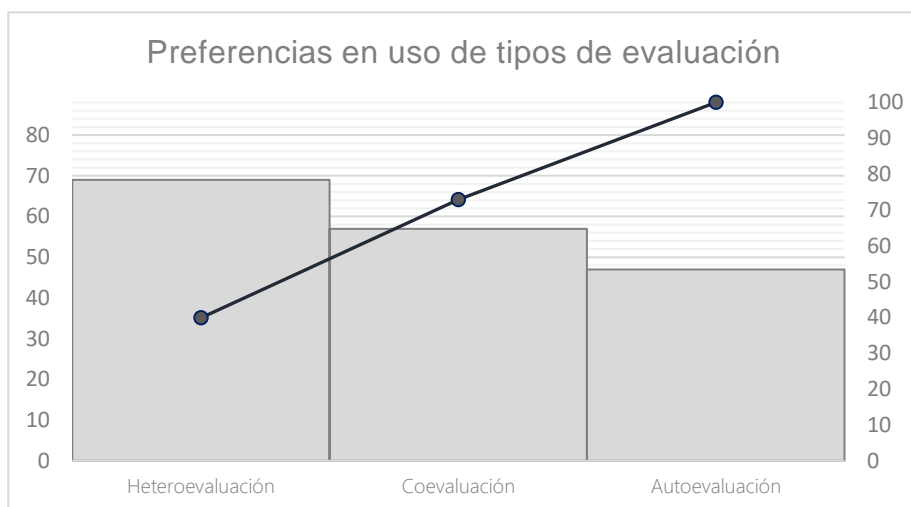
**Ilustración 2. Preferencias en uso de instrumentos por Técnicas de Evaluación**



Fuente: Elaboración propia.

La configuración actual que tiene la práctica de la evaluación entre sus instrumentos y el tipo de evaluación que emplean los estudiantes en su OPD se encuentra la coevaluación con 57%, la autoevaluación con 47% y la heteroevaluación con 69%.

**Ilustración 3 Preferencias de uso de tipos de evaluación**



Fuente: Elaboración propia.

Los gráficos anteriores se muestran en el modo del Diagrama de Pareto, donde la parte izquierda muestra los resultados en relación con los puntajes máximos alcanzados y el lado derecho la conversión al percentil que corresponde proporcional a la sumatoria del 100% y mostrando ordenadamente de mayor a menor de izquierda a derecha por impacto o frecuencia de uso.

## Resultados y conclusiones

De acuerdo con los resultados la tendencia los estudiantes practicantes utilizan preguntas sobre el procedimiento, realizan anotaciones de eventos importantes o relevantes para el alumno o grupo, manejan significativamente el cuaderno de los alumnos para hacer la valoración de calificación, un elemento que utiliza en un lugar posterior a estos es el portafolio de evidencias.

En punto contrario la menos empleada es la escala de actitudes, el diario de clase y las pruebas de respuesta abierta, aunque las dos primeras tienen una diferencia notable a comparación de ésta última. Al momento de agrupar por técnica de uso el más utilizado es el de análisis de desempeño que ocupa el portafolio y rúbrica, se omitió la de lista de cotejo; es importante indicar que presentaron menor utilización en puntaje las técnicas de observación, guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes, aunque individualmente: las preguntas sobre el procedimiento y el registro anecdótico son los más preferidos como herramientas para evaluar.

Como se esperaba en el planteamiento del problema, la heteroevaluación es la que surgió en primer lugar de preferencia con un margen amplio que los separa de la coevaluación y ocupando el tercer puesto el ejercicio de la autoevaluación entre los estudiantes; se puede suponer a partir de ello que existe cierto dominio por ser el docente quien determina desde su perspectiva la interpretación final de resultados.

La característica del practicante es que realiza una estructuración para obtener información sobre sus estudiantes preferida a través de la experiencia que ocurre en la enseñanza y aprendizaje, de igual forma tiene un comportamiento de recolectar evidencias de las actividades que se desenvuelven en el aula; frecuenta las actividades verbales o escritas donde el estudiante argumenta o explica el proceso para la resolución de problemas o bien explica el tema que atiende.

Es conveniente por aparecer en menor rubro el uso de las técnicas de observación el fortalecimiento y promoción de su importancia ya que permite valorar a partir de procesos

de aprendizaje en el momento que se producen, donde se pueden observar como utilizan el conocimiento en la aplicación en el tiempo real; por el contrario de forma individual los que salen con bajo índice de uso son los diarios de clase y de la escala de actitudes, la última se utilizaría en cursos como Formación Cívica y Ética o bien para valorar el comportamiento e integración en los trabajos que requieren de una organización en cooperación. Se nota a manera individual que el diario de clase logra un uso por debajo del esperado y es donde plasma el alumno su práctica de lo que ha realizado en un momento dentro del aula.

La hipótesis inicial de trabajo queda en estado de positiva, dado que realmente existe una preferencia dominante que matiza la característica del proceso para valorar; y alternativamente también la presencia de un grupo que con una diferencia significativa se da en menor proporción, misma que caracteriza el comportamiento evaluativo desde la visión del docente principalmente, sistematizado, con evidencias y con una leve resistencia al uso de instrumentos de observación en tiempo real al igual que el uso del diario de clase, significativo para el aprendiz y su experiencia.

## Referencias

- Bernardo Carrasco, J., & Basterretche Baignol, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: RIALP.
- Bonvecchio de Aruani, M., & Maggioni, B. E. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para evaluar la práctica docente*. Madrid: 2007.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- EDUCREA. (23 de enero de 2018). EDUCREA. Recuperada de EDUCREA: <https://educrea.cl/instrumentos-de-evaluacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>
- Horbath, J. E., & Gracia, M. A. (2004). *La evaluación educativa en México*. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, 59-85.
- López-Portillo, E. (10 de Octubre de 2017). INEE. Recuperado de INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2997-la-evaluacion-en-el-plan-y-programas-de-estudio-2017>
- Rodríguez Diéguez, J. L., & Tejedor Tejedor, F. J. (1996). *Documentos didácticos*. Salamanca: IUCE.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rueda Beltrán, M. (2013). *La autoevaluación educativa: Análisis de sus prácticas*. México: Díaz de Santos.
- SEP (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

# IDENTIDAD PROFESIONAL, RASGO A FORTALECER EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Nancy Miriam Salmerón Mosso  
licenamiri@hotmail.com  
Josefina HerdosaySalinas  
chepy\_herdosay@hotmail.com  
Rosa Iris Soberanis Serrano  
irisobe@hotmail.com  
Mauricio Córdova Portillo  
cordova\_m@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez".

## RESUMEN

La identidad profesional es un rasgo que el estudiante que ingresa a la escuela normal debe adquirir y fortalecer a lo largo de su formación, esta le permite identificarse con su ser y hacer docente; mismo que desempeñará para contribuir al desarrollo de una educación eficaz y eficiente en nuestro país. La temática surge de la observación en las aulas con los normalistas, en el desempeño académico profesional, mismo que se conforma de fortalezas y debilidades, identificando la identidad profesional como una de estas últimas, al detectar que el practicante normalista no siempre se identifica con la labor que está desempeñando. Es una investigación de corte descriptivo, donde se observa y describe sobre lo que viven y experimentan emocionalmente los docentes en formación de la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" en Chilpancingo, Gro., México.

El desarrollo del tema se plantea con un marco teórico y el resultado de entrevistas con los sujetos de investigación (docentes en formación de semestres nones); las entrevistas se fundamentaron en 3 preguntas ejes, grabadas como relatos de vida y analizadas como descripción de casos con entidad propia, lo anterior da lugar a un informe conjunto que es complementado con la contribución grupal. Finalmente, se exponen algunas conclusiones extraídas (en video). La investigación puede considerarse, en conjunto, un estudio de caso colectivo abordado como estudio de caso múltiple.

## Palabras clave

Identidad profesional, formación docente, desempeño docente, educación.

## Planteamiento del problema

Al inicio de cada ciclo escolar, los formadores de docentes se ocupan de conocer al sujeto con el que trabajarán a lo largo de su formación profesional, es importante identificar la disposición con la que esta cuenta para desempeñarse, y una de las interrogantes primordiales que se hacen es saber si se identifica con la profesión que él ha elegido, porque esto se supone, facilita la formación profesional del futuro docente. Por lo que al encontrar alumnos con debilidades académicas y deficiencias en el desempeño frente a grupo, se llega a cuestionar e indagar el porqué de ello, y los coordinadores de las

diferentes asignaturas se enfrentan a la problemática de que algunos llegan a la normal por decisión de sus padres, otros porque no tenían otra opción de estudio y en el trayecto de su formación les resulta difícil identificarse con esta profesión en la que se están formando, situación que debe enfrentarse al fortalecer dentro y fuera del aula de las escuelas normales la identidad profesional.

## Marco teórico

Existen diversos estudios sobre identidad profesional, los cuales comparten algunas opiniones con respecto a que se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida.

En los últimos tiempos ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad. En una conceptualización que compartimos se señala que:

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (Giddens, 1995, p.72).

Las personas construyen su identidad individual haciendo un auto-relato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible, por lo que en la presente investigación descriptiva se resalta la centralidad del relato en la constitución del personaje que somos:

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p.147).



La importancia de conocer el rasgo de identidad en los docentes en formación llevo a grabar entrevistas, con la finalidad de que los sujetos de estudio se sintiesen cómodos dando respuesta de manera narrativa a las tres preguntas que con anterioridad se elaboraron. Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. Es decir, desde que los docentes en formación ingresaron al plantel, hasta el momento en que se encuentran ahí, así como sus expectativas para cuando sean profesores titulares de un grupo; constituye la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, que relatando la propia las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole & Knowles, 2001).

De este modo, la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación (Cattonar, 2001).

La identidad profesional del docente en formación, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo en el que llevan a cabo sus prácticas de 1° a 6° semestres y servicio social en la modalidad de trabajo docente para el caso de 7° y 8°, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. La identidad profesional se presenta, entonces, con una parte común a todos los docentes en formación de cualquier normal con la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, la investigación llevada a cabo con base a entrevistas narrativas permite analizar las identidades profesionales de los docentes en formación, su eventual "crisis" y desarrollo, así como dar cuenta de sus expectativas, esta línea de investigación (descriptiva) se ha constituido en un enfoque propio (y no sólo una

metodología cualitativa más), que altera algunos supuestos y el lenguaje de la investigación sobre la enseñanza, y que reivindica la legitimidad de construir conocimiento de este otro modo (Bolívar & Domingo, 2001).

## Metodología

La investigación realizada es de corte descriptivo, la cual consistió en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, se parte de la observación de los formadores de docentes y se continua con la entrevista realizada a una muestra integrada por 12 alumnos, de los cuales se obtuvo información real. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

La investigación descriptiva se clasifica en dos: Estudios de medición de variables independientes e investigación correlacionar, se trabajó con la primera porque su misión fue observar y cuantificar la medición de una o más características en un grupo, sin establecer relaciones entre éstas. Es decir, cada característica o variable se analiza de forma autónoma o independiente. Por consiguiente, en este tipo de estudio no se formulan hipótesis, sin embargo, es obvio la presencia de variables.

## Desarrollo y Discusión

Desde la observación en las aulas, en primer semestre se percibe la falta de identidad con la profesión que los estudiantes normalistas están iniciando, esto en más de la mitad de ellos. Cuando en un primer momento se les conoce y cuestiona sobre el hecho de identificarse con la profesión que han elegido, expresan diversas causas que los obligaron a estudiar la escuela normal.

Algunos jóvenes normalistas mencionan que fue la única opción que les dieron sus padres para estudiar, en la mayoría de los casos es por la falta de recursos económicos lo que los lleva a tomar esta decisión, pero otro grupo de alumnos manifiestan que cuando acudieron a la normal no tenían ni idea de lo que era la carrera, pero con el paso de la misma les va agradando lo que van aprendiendo.

Cuando inician la profesión, menos de la mitad de los alumnos que ingresan se identifican plenamente con la profesión, están en la escuela por decisión propia, siendo la docencia su primera y única opción.

En tercer y cuarto semestre los normalistas se enfrentan a sus primeras prácticas, situación que los expone a dudas, nerviosismo, inseguridad y con ello debilidad en su identidad como docentes. Es aquí donde los formadores de docentes deben contribuir a fortalecer este rasgo y cerrar la brecha para adquirir un desempeño profesional en su hacer educativo.

Nuestros estudiantes en quinto y sexto semestre generalmente experimentan una sensación de angustia al verse ya próximos a ser Licenciados en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, se enfrentan al dilema respecto a si han desarrollado sus competencias profesionales para hacer frente a lo que en el futuro será su campo laboral o si aún les falta mucho para ello, es cuando con seriedad analizan si su identidad profesional la han fortalecido o logrado adquirir.

Cuando los normalistas llegan a quinto y sexto semestres, el colegiado de la escuela normal urbana federal "Profr. Rafael Ramírez" les invita a que revaloren sus aspectos éticos para dar a cada uno los medios para comprender al semejante en su individualidad, haciendo hincapié en que deben empezar por comprenderse a sí mismos; se ha notado un gran avance de quinto al semestre que sigue, en el sexto, se muestran más seguros, son más formales, más honestos en su autoevaluación y muestran un mayor compromiso en su rol como normalistas.

Al término del sexto semestre en su mayoría, los docentes en formación muestran una preocupación ética sobre su desempeño en el aula, tienen una mayor conciencia de la importancia de la práctica docente, de sus fortalezas, así como de sus áreas de oportunidad.

Cuando ingresan a séptimo semestre los jóvenes normalistas han adquirido habilidades profesionales que les permiten valorar la profesión, y con la realización del servicio social en la modalidad de trabajo docente durante once semanas en cada semestre, fortalecen su estilo de enseñanza, generando así su identidad profesional.

Este estilo de enseñanza no es fácil de lograr, porque precisamente a quienes ingresaron sin identificarse con la docencia les cuesta trabajo tener dominio de su profesionalismo, sin embargo, esto no es una regla, porque hay a quienes no les agradaba la profesión y al largo de la formación docente adquieren ese gusto por dirigir el proceso de aprendizaje.

## Resultados y Conclusiones

De acuerdo a observaciones realizadas con los estudiantes de primer semestre de la carrera de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, estas se puntualizan en tres momentos; al inicio, durante y al final del semestre. A continuación, se presentan los resultados sobre el escenario de los jóvenes al ingresar a la profesión docente:

### Inicio del semestre

Escenario	Muestra
Jóvenes que buscan alternativas para poder continuar sus estudios y consideran la docencia como las más adecuada a sus condiciones económicas	70%
Se siente atraídos por las causas sociales, culturales	60%
Estudian la escuela normal por indicaciones y recomendación de familiares y amigos.	90%
Proviene de zonas rurales del estado de Guerrero	60%
Sus padres son maestros, comerciantes, campesinos y amas de casa	70%
Carecen de conocimientos en áreas de las ciencias, matemáticas, física y tecnología.	70%
Trabajan medio tiempo para mantener sus estudios	30%
Consideran la docencia como la segunda y tercer opción para estudiar.	80%
La participación en clases es muy superficial y limitada, debido al desagrado por la lectura	80%
Están en espera de la oportunidad para estudiar otra carrera	30%

### Durante el desarrollo del primer semestre

Escenario	Muestra
Adquieren el gusto por la docencia conforme se avanzan en los contenidos de las asignaturas	60%
Empiezan a motivarse cuando asisten a la jornada de observación docente.	75%
Participan en clases con opiniones más razonadas y críticas	60%
Se involucran en la investigación y profundizan más sobre el tema	60%
Empiezan a relacionar contenidos de diferentes asignaturas del primer semestre	60%

### Final del Semestre

Estos resultados permitieron reflexionar sobre la importancia de fortalecer la identidad

Escenario	Muestra
Tienen conocimiento de la docencia y sus implicaciones	70%
Desarrollan estrategias que le permiten ser mejores estudiantes.	70%
Piensan que la docencia es lo que realmente quieren estudiar	70%
Empiezan a utilizar la tecnología como herramienta de estudio	70%

docente en la formación inicial de los mismo, situación que puede generar que de las escuelas normales egresen profesionales que logren la eficiencia y eficacia en la educación.

Al realizar las entrevistas a una muestra de alumnos, los resultados fueron siguientes:

Entrevistado	Situación inicial	Actualmente
<b>Rosa Isela Mendoza Cantoran</b>	<p>Influencia de mis padres</p> <p>Quería estudiar ingeniería matemática</p> <p>Me gustan las matemáticas</p>	<p>Conforme paso el tiempo me gusta la carrera, valoro mi identidad profesional.</p> <p>Considera cambiar de profesión, si no se acopla a ser maestro.</p>
<b>Josué Eduardo Domingullo Patolzin</b>	<p>No quería esta profesión como proyecto de vida</p> <p>Quería ser contador público</p>	<p>Cree que es su profesión, le ha tomado cariño.</p> <p>A partir de tercer grado se da cuenta que quería ser maestro, el ver cómo sus alumnos van aprendiendo. Se siente satisfecho por los conocimientos adquiridos en la ENUF</p>
<b>Adolfo Basilio Basilio</b>	<p>No eligió esta profesión</p> <p>Quería algún campo de la medicina.</p> <p>Se precipito para elegir carrera y no quería estar separado mucho tiempo de su familia.</p>	<p>Ha tratado de buscarle sentido a la profesión de maestro, pero le da trabajo. Quiero dedicarme a ser maestro. Mi identidad profesional está avanzando, está en proceso de encontrar esa pasión que cualquier docente debe tener.</p>

Entrevistado	Situación inicial	Actualmente
<b>Melisa de Jesús Martínez</b>	<p>NO quería ser maestra</p> <p>Quería estudiar enfermería</p> <p>Quería tener trato con otras personas para cuidarlas.</p>	<p>Complicado el proceso para integrarse. Le gusta el trato con alumnos cuando realiza prácticas docentes. No considera a la docencia como una pasión, pero no piensa ser maestra toda la vida. CONSEJO: si no les gusta esta carrera, practiquen un poco, aguanten y busquen su sueño.</p>
<b>Martin Uriel Cabañas de Jesús</b>	<p>Decidió estudiar para maestro.</p> <p>Le gusta enseñar</p>	<p>Está fortaleciendo su formación como docente. Su identidad profesional es más sólida.</p>
<b>Alejandro Barrios Jerónimo</b>	<p>Eligió ser maestro.</p> <p>Forma parte de su proyecto de vida</p> <p>Tiene vocación para maestro.</p>	<p>La normal le dieran las herramientas para ser un buen maestro, principalmente la asignatura de práctica docente. Ha crecido más su vocación para maestro.</p>
<b>Irizuadi Díaz</b>	<p>Desde pequeña quería ser maestra.</p> <p>Toda su familia son maestros.</p> <p>Le gusta el contacto con los niños.</p>	<p>Se emociona el contacto con los niños. Siente que cada día está más convencida de ser maestra.</p>
<b>Abilene Jiménez Pineda</b>	<p>No decidí ser maestra</p> <p>Quería ser médico</p> <p>Quería romper la rutina de maestros en sus familia</p>	<p>Los alumnos le han tocado el corazón y ya le gusta ser maestra. Ser maestra es la mejor carrera que puede haber vivido. Le gusta motivar y ayudar a sus alumnos a alcanzar sus sueños. Aprendió el gusto por la profesión, cuando se vio identificada y reflejada con algunos de sus alumnos.</p>

Entrevistado	Situación inicial	Actualmente
<p><b>Erick Celedonio Barbomiano.</b></p>	<p>Tenía curiosidad por ser maestro. En su lugar de procedencia no tienen acceso a la educación y por ello se preguntaba dónde y cómo se forma un maestro</p>	<p>A partir de las jornadas de prácticas, tomo conciencia de la labor del docente. Para sus clases utiliza como referentes los estilos de enseñanza de sus maestros, pero los mejora. Considera que la identidad docente está en proceso.</p>
<p><b>Gilberto Javier Vargas Vázquez</b></p>	<p>Eligió ser maestros como proyecto de vida Sus padres son maestros</p>	<p>La escuela normal cambio su vida. Considera un antes y un después de la normal. Valora mucho esta carrera</p>
<p><b>Eloina Ambrocio</b></p>	<p>Proviene de una comunidad indígena. Quiere modificar algunas costumbres de su comunidad Quería ser maestra</p>	<p>Le han servido mucho las prácticas docentes y las relaciona con situaciones en su comunidad. Valora su identidad profesional como excelente.</p>
<p><b>Cardenia Casimiro Chona</b></p>	<p>Quiso ser maestra La mayoría de sus familiares son maestros.</p>	<p>Quiere fortalecer su identidad profesional y seguir preparándose. Se siente satisfecha siendo maestra. Aprende mucho de alumnos y maestros.</p>
	<p>Estudiaba enfermería y no la apoyaron Sus padres decidieron que fuera maestra</p>	<p>Con el paso de tiempo, ya le va gustando la profesión. Cuando estuvo frente a grupo y observando a los maestros le empezó a gustar la profesión. La está motivando esta carrera por el salario, tiempo de trabajo, tardes libres, etc.</p>
<p><b>Luis Gerardo Nabor Moreno</b></p>	<p>Siempre quiso ser maestro</p>	<p>Si siente diferente conforme pasa el tiempo en la escuela normal Considera que la situación social actual está deteriorando el normalismo, pero invita a quienes quieren estudiar esta carrera lo hagan, no se van a arrepentir</p>



Desde hace mucho tiempo en las escuelas formadoras de docentes, el ejercicio de la profesión de enseñar ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos, así como a integrar el saber que se debe transmitir a través de la práctica en la clase, sin embargo hoy en día la misión de formar a los normalistas toma otra connotación, por ello se detectó la relevancia de rescatar la identidad profesional de los docentes en formación, porque la esencia de tan noble profesión permitirá fortalecer los atributos que los reconocen como integrantes del sector educativo.

Cuando se llevan a cabo reuniones de trabajo tanto dentro como fuera del plantel, relacionadas con la identidad profesional, esta aparece como uno de los grandes mitos, en la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" de Chilpancingo, Gro., se considera que tiene sus raíces en la formación de los normalistas, implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, involucra acciones, intenciones y deseos de ser reconocido profesional y socialmente. Lejos de limitarse a lo profesional, la identidad en este ámbito invade todos los ámbitos y todos los niveles de responsabilidad, buscando que sea en forma permanente.

En las plenarios de evaluación en la que participa el colegio de maestros, así como intercambiando opiniones con compañeros de otras normales, se ha discutido y analizado que la problemática de la identidad profesional es la misma en cualquier contexto, se han buscado los porqués, traduciendo las insuficiencias a innumerables motivos, por lo anterior existe la necesidad de una redefinición de la identidad profesional, una necesidad de articular y equilibrar una identidad profesional que contemple aspectos relacionados no solo con las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza y evaluación, sino también el fomento de relaciones personales que establezcan una concordancia entre la teoría y la práctica.

Por lo anterior seguimos buscando una identidad profesional que responda a todas las interrogantes, es decir, que generen un cambio social y personal en nuestros normalistas.

## Referencias

- Bolívar, A., & Domingo, J. &. (2001). *La investigación biográfica narrativa*. Madrid: La Muralla.
- Cattonar, B. (20 de Diciembre de 2001). *Cahiers de Recherche du Girself*. Obtenido de <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahier10.pdf>
- Cole, A. (20 de diciembre de 2001). *Forum: Qualitative Social Research*. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/-3-4-e.htm>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

# LA WEB 2.0 COMO RECURSO PARA ELEVAR EL NIVEL DE APROPIACIÓN TECNOLÓGICA

Angélica Fabiana Oviedo Mandujano

aoviedo@adm.edubc.mx

Arnoldo Lizárraga Juárez

arnoldo.lizarraga@uabc.edu.mx

Coordinación General Operativa de Formación y Desarrollo Docente  
del Sistema Educativo Estatal de Baja California.

Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

## RESUMEN

Resultados de investigación sobre las Escuelas Normales del estado de Baja California reportan que los docentes utilizan las TIC principalmente para gestionar y presentar información, dejando de lado usos más significativos que promuevan la actividad constructiva del estudiante. Estas características se asocian a un nivel bajo de apropiación tecnológica, por lo que resulta necesario transitar a niveles superiores partiendo de la capacitación y empleo de herramientas que permitan la participación activa y colaborativa del alumno, como lo son los recursos que aporta la web 2.0. En este trabajo se retoman los resultados de la investigación de Lizárraga (2017) analizándolos desde la óptica del acceso a las TIC, capacitación y uso de recursos web 2.0 por parte de los docentes de las Escuelas Normales. Finalmente se presenta una serie de recomendaciones que eventualmente podrían orientar las intervenciones que se realicen para elevar el nivel de apropiación tecnológica de los docentes que repercuta en la mejora de su práctica.

## Palabras clave

Docentes, práctica pedagógica, niveles de apropiación de las TIC, web 2.0

## Planteamiento del problema

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han adquirido un papel cada vez más relevante en las políticas, modelos y propuestas educativas en el mundo, al ser consideradas recursos que contribuyen a lograr objetivos como el “acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo” (UNESCO, s.f., párr. 1).

Ante el panorama social, educativo y tecnológico actual, resulta necesario que los docentes de las Escuelas Normales de México, que por su vocación son las principales instituciones encargadas de formar a los educadores de Educación Básica (EB) del país, desarrollen nuevas habilidades relacionadas con la incorporación de las TIC en los procesos formativos, para así ejercer una práctica más pertinente y acorde a las necesidades formativas del siglo XXI.

En el caso del estado de Baja California, a partir de la tesis “La apropiación de las TIC en el manejo de competencias digitales en las Escuelas Normales de Baja California”, de Lizárraga (2017), se han obtenido precisiones sobre la situación actual de los docentes en términos de los niveles de apropiación tecnológica en que se ubica su práctica pedagógica apoyada en las TIC. Los resultados indican que los docentes se encuentran en el nivel más bajo, correspondiente al nivel de integración, según el estándar empleado en el estudio.

Esta situación motiva a realizar un análisis detallado de las prácticas docentes en relación a los recursos que emplean, cómo los emplean y la naturaleza de la capacitación que reciben sobre las TIC, con el fin de visualizar las necesidades de formación y promover un uso más significativo de las tecnologías en concordancia con el modelo educativo y con los planes y programas de estudio. Para ello se retoma la literatura que evidencia a las herramientas web 2.0 como impulsoras de la actividad constructiva del alumno y se presenta una propuesta orientada a fomentar la transición de los docentes a un nivel de apropiación tecnológica más elevado a partir del uso de este tipo de recursos.

## Marco Teórico

### Niveles de apropiación de las TIC

En el marco del debate educativo contemporáneo relativo a las TIC, autores como Valencia et al. (2016) han señalado la importancia de trascender las reflexiones que giran en torno a los aspectos técnicos, para en su lugar centrar las disertaciones en las estrategias educativas apoyadas en las tecnologías. En ese sentido, en las últimas décadas han sido publicados diversos estándares e investigaciones basados en la propuesta de los niveles de apropiación de las TIC, también llamados niveles de apropiación tecnológica, en el ámbito de la labor docente. De acuerdo a Valencia et al. (2016), este término se refiere a “la manera en que los docentes incorporan las TIC a sus actividades cotidianas de clase” (p. 11). Dicha propuesta organiza el uso de las tecnologías en escenarios educativos con base en tres niveles de desempeño: *integración, reorientación y evolución*.

Cuando las prácticas pedagógicas se ubican en el nivel de *integración*, las TIC son utilizadas principalmente para aprovechar su potencial como herramientas que permiten el manejo eficiente de grandes cantidades de información, es decir el acceso a ella, su

búsqueda, almacenamiento, comunicación, etc. En este nivel no se demanda la interacción novedosa del alumno con la información, ni se requiere su participación activa en situaciones didácticas mediadas por la tecnología, por lo que el escenario educativo no cambia significativamente en relación a la manera en la que se llevaría a cabo tradicionalmente una clase (Valencia et al., 2016).

En el nivel de *reorientación* las TIC pasan a ser concebidas de herramientas que permiten el manejo rápido y fácil de información, a recursos que promueven la participación activa y la construcción de conocimiento por parte del alumno. Esto ocurre gracias al aprovechamiento de sus características particulares, a saber: conectividad, dinamismo, interactividad, multimedia e hipermedia, las cuales permiten la planificación, regulación y orientación de los procesos intra e intermentales implicados en la construcción de conocimiento (Valencia et al., 2016).

Por último, en el nivel de *evolución* las TIC son utilizadas para promover la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo por parte del alumno, pero además de mediar las relaciones alumno-docente, alumno-alumno y alumno-contenidos, también son utilizadas para mediar las relaciones entre el docente y otros colegas, grupos de investigación e instituciones. En este nivel el docente se preocupa por mantenerse actualizado en relación a los usos pedagógicos de las TIC, por innovar en cuanto a dichos usos y por compartir sus conocimientos en torno a la construcción de escenarios educativos apoyados en las tecnologías (Valencia et al., 2016).

En suma, mientras más elevado sea el nivel de apropiación de las TIC en las prácticas educativas de los docentes, más significativo es el uso que otorgan a las tecnologías en su labor pedagógica y profesional.

### Web 2.0 y su relación con los niveles de apropiación

En términos generales, se entiende a la web como un “ambiente de desarrollo y ejecución de programas o servicios a través de una forma de interfaz gráfica para usuarios” (Zempoalteca, 2017, p.84). Sin embargo, a partir del año 2004 se inició una diferenciación entre lo que se conoce como web 1.0 y 2.0, concediendo a esta última aspectos relacionados con “la creación colectiva de contenido, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad colaborativa entre usuarios” (Ribes 2007, en Pérez-Mateo et al. 2014, p.16).

Aunque el uso de la web 1.0 es esencial, en términos educativos la web 2.0 ha cobrado importancia en su implementación dentro los procesos de enseñanza-aprendizaje al percibirse más acorde a un modelo constructivista, caracterizada por permitir que los estudiantes se conviertan en una parte activa de su propia formación (Moreno, 2012), ya que las actividades pasan de la simple lectura, a oportunidades para que el estudiante opine, discuta, valore, proponga, publique, intercambie y comparta contenidos y servicios en un ambiente de aprendizaje (Nafría, 2007).

Para clarificar la diferencia entre la web 1.0 y 2.0, se recuperan algunas de las herramientas que las caracterizan, para el caso de la web 1.0 se encuentran los procesadores de texto, navegadores y motores de búsqueda, hojas de cálculo, correo electrónico, bibliotecas digitales, bases de datos y editores de imágenes o gráficos. Por otra parte, algunas herramientas de la web 2.0 son los editores de video y sonido, herramientas de trabajo en grupo, plataformas LMS, chats, redes sociales, videoconferencias, editores de blogs, webs, wikis, entre otros (Zempoalteca et al. 2017).

De acuerdo con los niveles de apropiación de las TIC anteriormente expuestos, la literatura sugiere que el uso de herramientas pertenecientes a la web 2.0 contribuiría que los docentes accedan a niveles más altos de apropiación, de manera que las TIC se conviertan en herramientas novedosas y que su integración en el aula vaya más allá de economizar tiempo y recursos, y se adhiera a aspectos de planificación y orientación de procesos implicados en la construcción de conocimiento (Valencia et al., 2016).

Tal es el caso de diversas investigaciones que evidencian la necesidad de conducir las prácticas docentes a ambientes web 2.0, relacionándolas con un mejor rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, los resultados muestran una dificultad de los docentes para transitar del uso de herramientas convencionales a herramientas más dinámicas y colaborativas. Entre las investigaciones se encuentra la de Pedraza, Farías, Lavín & Torres (2013), que reportan que los docentes en su afán de incorporar los cambios tecnológicos en su quehacer, caen frecuentemente en prácticas pobres de digitalización de información, obteniendo altos saberes en el manejo de procesadores de texto y presentaciones, y no así en lo referente a material multimedia o diseño de sitios de internet.

Por su parte Zempoalteca et al. (2017), en su estudio realizado en Instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Querétaro, reportan que en la misma proporción que los docentes utilizan la web 2.0, los estudiantes también lo hacen y esto

repercute en un mayor aprovechamiento escolar, pues encuentran una alta relación de la calificación promedio con referencia a las actividades en web 2.0.

También se encuentra la investigación de Pérez-Mateo et al. (2014) que evalúa el impacto de la metodología de proyectos colaborativos digitales en estudiantes de diferentes carreras de la Universitat Oberta de Catalunya. Los estudiantes desarrollan el proyecto empleando herramientas de la web 2.0 (situándose la wiki como herramienta base) y sus percepciones resultaron altamente positivas en la utilización de estas herramientas y el trabajo colaborativos en relación con la adquisición y desarrollo de competencias digitales.

## Metodología

El análisis que presenta este documento se contextualiza en el estado de Baja California, retomando la investigación de Lizárraga (2017) que identifica el nivel de apropiación de las TIC en el manejo de tres competencias digitales –diseño, implementación y evaluación de escenarios educativos apoyados en la tecnología– de los docentes de las Escuelas Normales de la entidad. Los resultados indican que la práctica de dichos docentes se ubica en el nivel más bajo de apropiación, es decir el de integración.

Para el análisis se seleccionaron los ítems que se consideraron relevantes en relación con los usos que los docentes otorgan a la web 2.0 en su práctica pedagógica y cómo se perciben en términos de capacitación. La investigación empleó un cuestionario para la recolección de información compuesto por 23 ítems y fue aplicado a 151 docentes de las diez Escuelas Normales de sostenimiento público del estado. La muestra se calculó utilizando una fórmula de cálculo poblacional cuando se conoce el número total de la población, con un nivel de confianza del 95%.

Por otra parte, se realizaron acercamientos con las autoridades educativas locales para obtener información relacionada con los cursos de formación y capacitación que se han otorgado a los docentes de las diferentes Escuelas Normales durante los últimos cinco años, a fin de identificar si su orientación responde a usos de la web 2.0 que contribuiría a que los docentes transiten del nivel de integración al nivel de reorientación de acuerdo con el modelo de niveles de apropiación tecnológica.

## Desarrollo y discusión

## Sobre el acceso de los docentes a las TIC

Tabla 1 - *Dificultades en términos de acceso que suelen encontrar los docentes al momento de utilizar las TIC como apoyo a su práctica*

Dificultad	Porcentaje
Problemas de conexión a internet en la institución donde laboran	75.5%
Falta de mantenimiento al equipo tecnológico de las aulas	35.1%
Problemas de acceso a recursos tecnológicos en la institución donde laboran	31.8%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

El tema del acceso a las TIC en las escuelas normales es de suma importancia, ya que es el primer paso para que los docentes puedan integrar estas herramientas a sus clases. La tabla 1 muestra que el 31.8% de los docentes reportan problemas de acceso a recursos tecnológicos en la institución y un 35.1% falta de mantenimiento de los mismos. Sin embargo, el dato alarmante se refleja en un 75.5% de docentes que informan problemas de conexión a internet en su institución, situación que limita el acceso a herramientas dinámicas y colaborativas como las pertenecientes a la web 2.0 que se han referido anteriormente.

## Sobre la capacitación de los docentes en recursos de la Web 2.0

Tabla 2 - *Falta de capacitación docente para utilizar las TIC como apoyo a su práctica*

	Porcentaje
Falta de capacitación	15.9%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

Solo un 15.9% de docentes reportó problemas de falta de capacitación para utilizar las TIC como apoyo a su práctica, situación favorable, ya que como lo menciona Zempoalteca et al. (2017) “cuando se tiene una mayor formación en TIC, la competencia digital y el uso de las TIC también aumentan” (p.89).

Tabla 3 - *Histórico de cursos de capacitación en TIC otorgados a los docentes (2010-2017)*

Curso/ taller	Año	Web 1.0	Web 2.0
Habilidades Digitales para Todos	2010		X



<b>Usos de las TIC en la formación docente</b>	2010	X	
<b>Herramientas TIC web 2.0 que promueven las competencias del docente y del alumno</b>	2011		X
<b>Herramientas para la organización de la información</b>	2011	X	
<b>Internet para investigar</b>	2011	X	
<b>Diseño de plataformas wiki en instituciones formadoras de docentes</b>	2012		X
<b>Certificación del uso de las TIC (web 3.0)</b>			X
<b>Google apps for education</b>	2015		
	2016	X	X
	2017		
<b>Certificación de competencias digitales Testing Program</b>	2017	X	

Nota. Recuperado de Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación del Sistema Educativo Estatal de Baja California (DESPE) (2017).

De acuerdo con el reporte proporcionado por la DESPE en relación con los cursos y/o talleres otorgados a los docentes, se identificaron cinco de ellos relacionados con la web 2.0 desde el año 2010 a la fecha. Herramientas como los blogs, foros de discusión, wikis, plataformas educativas formaron parte de los contenidos, aplicadas a escenarios educativos (Tabla 3).

Tabla 4 - *Percepción del docente sobre su nivel de capacitación en el uso de recursos de la Web 2.0 para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.*

Recursos de la web 2.0	Niveles de capacitación	
	Nada capacitado o poco capacitado	Capacitado o muy capacitado
<b>Servicios de alojamiento de archivos (como Google Drive, One Drive, Dropbox, etc.).</b>	48.3%	51.0%
<b>Plataformas para administrar el aprendizaje en línea (como Classroom, Blackboard, Moodle, etc.).</b>	58.3%	41.0%
<b>Equipo y software para editar videos multimedia (como Windows MovieMaker, AVI Video Editor, etc.).</b>	61.5%	37.8%
<b>Herramientas web para realizar presentaciones creativas y dinámicas (como PowToon, authorSTREAM, Pixton, etc.).</b>	67.5%	31.8%
<b>Herramientas para diseñar y publicar blogs y páginas web (como Blogspot, Blogger, Wix, Weebly, etc.).</b>	70.2%	29.1%

<b>Herramientas web para diseñar y publicar wikis (como Wikispaces, DokuWiki, MediaWiki, etc.).</b>	73.5%	25.8%
<b>Herramientas web para diseñar posters digitales e infografías (como Canva, Piktochart, Glogster, etc.).</b>	74.1%	25.2%
<b>Software para crear organizadores gráficos (como Cmap Tools, Coggle, Mindmeister, etc.).</b>	74.2%	25.1%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

No obstante que aproximadamente la mitad de los docentes se percibe capacitado en el uso de recursos relacionados con servicios de alojamiento de archivos y plataformas de aprendizaje en línea (51%y 41% respectivamente), es significativamente menor su percepción de capacitación en otras herramientas empleadas para la edición de videos multimedia (37.8%), realización de presentaciones creativas y dinámicas (31.85%), diseño y publicación de blogs y páginas web (29.1%), diseño y publicación de wikis (25.8%), diseño de posters digitales e infografías (25.2%) y creación de organizadores gráficos (25.1%) (Tabla 4).

### **Sobre el empleo de recursos de la web 2.0 en la práctica docente**

Tabla 5 - *Criterios que los docentes consideran al planear y organizar sus clases apoyadas en TIC, relacionadas con los usos de la web 2.0*

<b>Criterios</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>El diseño de actividades mediadas por las TIC donde los alumnos participen activamente.</b>	38.0%
<b>La posibilidad de usar las TIC de formas novedosas e innovadoras durante el desarrollo de las clases.</b>	34.4%
<b>Las posibilidades que ofrecen las TIC en términos de interactividad, dinamismo, hipermedia y multimedia.</b>	30.7%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

Al momento de planear y organizar las clases apoyadas en TIC, un 38% de docentes reporta considerar actividades donde los alumnos participan activamente, el 34.4% considera la posibilidad de usar las TIC de formas novedosas e innovadoras y solo un 30.7% considera las características de las TIC: interactividad, dinamismo, hipermedia y multimedia –distintivas de los ambientes 2.0-.

Como se observa en la Tabla 5, los porcentajes en los tres criterios son bajos, resultados que reflejan una reducida familiarización del docente con la web 2.0, ya que de

utilizarla en las clases, la participación de los estudiantes, la innovación y las posibilidades de interactividad, dinamismo, hipermedia y multimedia no podrían soslayarse en su práctica docente (Chávez & Caicedo, 2014, Valencia et al., 2016).

Tabla 6 - Frecuencia con que docentes y alumnos utilizan recursos de la Web 2.0 a lo largo del desarrollo de la asignatura para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Utilización de recursos web 2.0	Frecuencia de uso		
	Nunca o Rara vez	Algunas veces	Casi siempre o Siempre
<b>Intercambio de información entre alumnos y docente utilizando chats, grupos de Facebook, u otros medios digitales.</b>	8.7%	19.3%	72.0%
<b>Elaboración de organizadores gráficos por parte del docente utilizando aplicaciones o programas informáticos.</b>	19.4%	28.7%	52.0%
<b>Elaboración de organizadores gráficos por parte de los alumnos utilizando aplicaciones o programas informáticos.</b>	22.6%	30.0%	47.4%
<b>Diseño de presentaciones, materiales o productos digitales por parte del docente utilizando herramientas web (como animaciones, comics digitales, infografías, posters digitales, etc.).</b>	59.3%	19.3%	21.3%
<b>Diseño de presentaciones, materiales o productos digitales por parte de los alumnos utilizando herramientas web (como animaciones, comics digitales, infografías, posters digitales, etc.).</b>	52.0%	22.0%	26.0%
<b>Diseño de blogs, wikis o páginas web por parte del docente.</b>	64.0%	18.7%	17.3%
<b>Diseño de blogs, wikis o páginas web por parte de los alumnos.</b>	60.0%	16.7%	23.3%
<b>Colaboración por parte del docente con colegas en el diseño de estrategias y actividades pedagógicas mediadas por las TIC.</b>	56.6%	26.0%	17.3%
<b>Discusiones y participaciones de los alumnos a través de foros, chats, videoconferencias u otros recursos TIC.</b>	54.7%	20.0%	25.4%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

Se observa que de los recursos web 2.0 enlistados, el mayor uso se concentra en la utilización de chats, grupos de Facebook y otros medios digitales para el intercambio de información entre alumnos y docentes (72%). En el caso de la elaboración de organizadores gráficos, el 52% de docentes reporta emplearlos casi siempre o siempre, así como un 47.4% comenta solicitar esta misma actividad a sus estudiantes (porcentajes similares).

El uso del resto de los recursos web 2.0 es muy reducido, no superando el 26% de utilización en la frecuencia “casi siempre y siempre”, sin embargo, se observa que al igual que en la elaboración de organizadores gráficos, se presentan porcentajes similares de uso entre docentes y estudiantes en el diseño de presentaciones, materiales o productos digitales utilizando herramientas web (docentes 21.3% y estudiantes 26%) y en diseño de blogs, wikis o páginas web (docentes 17.3% y estudiantes 23.3%), resultado que coincide con el estudio de Zempoalteca et al. (2017) que indica que “en la misma proporción que los docentes utilizan la Web 2.0, los estudiantes también lo hacen” (p. 92), no obstante, se observa una utilización ligeramente mayor por parte de los estudiantes, aspecto positivo dada la importancia de su participación activa en el proceso de aprendizaje.

En el caso del empleo de foros, chats, videoconferencias u otros recursos TIC para la discusión y participación de los alumnos, el 25.4% de los docentes reportan utilizarlos en sus clases.

Los datos que se reportan en la tabla 6 reflejan un panorama poco asertivo que manifiesta la necesidad de generar otro tipo de intervenciones con los docentes para apoyarlos en la implementación de estas herramientas en su práctica.

Tabla 7 - Empleo de recursos de la web 2.0 la evaluación de aprendizaje

Utilización de recursos web 2.0	Porcentaje
<b>Enviar, publicar o comunicar las calificaciones a los alumnos (p. ej. a través del correo electrónico, grupos de Facebook, etc.).</b>	69.5%
<b>Aplicar pruebas o exámenes en línea a través de herramientas web (p. ej. en Formularios de Google, Learningpod, Blackboard, etc.).</b>	27.5%
<b>Monitorear y/o dar seguimiento a los niveles de participación de los alumnos durante las clases o actividades (p. ej. utilizando listas de Excel, foros de discusión, etc.).</b>	22.1%
<b>Evaluar productos de la Web 2.0 diseñados por los alumnos, como blogs, wikis o páginas web.</b>	13.7%

Nota. Recuperado de Lizárraga (2017).

En la tabla 7 se retoman cuatro usos de la web 2.0 para la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, los primeros dos usos enlistados referentes a enviar, publicar o comunicar las calificaciones a los alumnos (69.5%) y aplicar pruebas o exámenes en línea a través de herramientas web (27.5%), aunque contemplan herramientas pertenecientes a la web 2.0 como lo son las redes sociales y plataformas virtuales de aprendizaje, para obtener los beneficios de los ambientes 2.0 deberán priorizar la

participación activa del estudiante, de no ser así las prácticas docentes continuarían teniendo un alcance solamente al nivel de integración de las TIC.

Por otra parte, las opciones de monitorear y/o dar seguimiento a los niveles de participación de los alumnos durante las clases o actividades y evaluar productos de la web 2.0 diseñados por los alumnos, como blogs, wikis o páginas web, que propiamente responden a prácticas dentro de los niveles de reorientación y evolución (Valencia et al. 2016), solo un 22.1% y un 13.7% respectivamente, afirma utilizarlos.

## Resultados y conclusiones

Debido a los acelerados avances tecnológicos y transformaciones que han traído consigo las TIC en el marco educativo, es necesario emprender acciones en las Escuelas Normales encaminadas a su acceso y uso pedagógico que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados de investigación indican que los docentes de las Escuelas Normales se localizan en el nivel de integración tecnológica, es decir, emplean el uso de las TIC para la economización de recursos y facilitación de manejo de grandes cantidades de información, sin embargo, es necesario que los docentes transiten a un nivel más alto de apropiación de las TIC que les permita emplear las tecnologías como verdaderas herramientas para el aprendizaje (Lizárraga, 2017). La adquisición de conocimientos y habilidades para el uso de herramientas web 2.0 se propone como una vía para esta evolución de la práctica docente (Lizárraga, 2017; Valencia et al., 2016; Moreno, 2012; Nafria, 2007). A partir del análisis de resultados, en relación con los usos y capacitación docente sobre la web 2.0 se obtienen tres conclusiones generales:

- 1) Las Escuelas Normales presentan dificultades en el acceso a las TIC que limita la utilización de las herramientas más novedosas para el aprendizaje, debido principalmente a problemas de conexión a internet, requisito indispensable para el uso de la web 2.0.
- 2) Los esfuerzos emprendidos desde la DESPE en términos de impartición de cursos y/o talleres a docentes en herramientas web 2.0 no es proporcional con el nivel de capacitación que los docentes consideran poseer. Retomando el estudio de Zempoalteca (2013) los colectivos docentes que se sienten mejor formados son los que más tienden a usar la Web 2.0, además de ser las instituciones las que mejores

resultados obtienen de sus alumnos” (p.93), experiencia que motiva a fomentar los usos de la web 2.0 en la práctica docente.

- 3) Los docentes reportan emplear de manera muy reducida herramientas pertenecientes a la web 2.0 que garantizan la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, aspecto que requiere atención, ya que es en las Escuelas Normales donde se forman profesionistas que muy probablemente se desempeñarán en la función docente. La formación inicial de los docentes en escenarios educativos mediados por las TIC, correspondientes a niveles de apropiación más altos, puede impactar de manera positiva sus prácticas docentes futuras, así como repercutir favorablemente en la recepción de la oferta de formación continua en línea, una vez que se encuentran en servicio.

De acuerdo con lo expuesto, se plantea una serie de recomendaciones que eventualmente podrían orientar intervenciones para elevar el nivel de apropiación tecnológica de los docentes, considerando las herramientas de la web 2.0:

- 1) Las direcciones y áreas académicas de las Escuelas Normales, las instancias encargadas de dictar e implementar políticas educativas y los docentes deben reconocer el nivel de apropiación tecnológica en que se ubican estos últimos y al uso de herramientas web 2.0 como una pieza clave para acceder a un nivel más alto de apropiación, que contribuya a mejorar su práctica docente.
- 2) Tener conciencia que el transitar a un nivel mayor de apropiación tecnológica, es un proceso que requiere tiempo y acciones formativas pertinentes.
- 3) Generar certeza en los docentes que las acciones a emprender tienen su base en el conocimiento científico, y no en una moda. Los resultados de la investigación de Lizárraga (2017) pueden ampliarse en las Escuelas Normales interesadas en conocer con mayor profundidad la situación desde la que parten, al momento de planear las intervenciones correspondientes.
- 4) Identificar en las instituciones los docentes que dominan el uso de las herramientas web 2.0 y generar espacios para que éstos reproduzcan sus saberes entre sus colegas, priorizando esta acción sobre la impartición de cursos aislados.
- 5) Garantizar que en los espacios referidos en el inciso anterior, se privilegie el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas sobre el meramente instrumental, así como se promueva el trabajo colaborativo que permita generar propuestas a la planeación didáctica, impartición de clase y evaluación de aprendizajes incorporando

los recursos web 2.0 Esta recomendación sugiere que los docentes estarían realizando prácticas pertenecientes al nivel más alto de apropiación tecnológica -nivel de evolución-

- 6) Considerar dentro de las evidencias de las acciones que se implementen, la opción de que los docentes elijan al menos una de las asignaturas que imparten y modifiquen su práctica docente empleando los recursos web 2.0.
- 7) Promover que se documente la experiencia del trabajo docente relacionada con la implementación de la web 2.0 en las asignaturas, favoreciendo la generación y difusión de conocimiento que concluya en mayores certezas para los docentes y para la institución de cómo orientar acciones hacia la mejora.
- 8) Proponer que las acciones a implementar involucren diferentes Escuelas Normales, situación que permitiría el intercambio y la visualización de qué medidas funcionan en determinados contextos. Esta recomendación, de igual forma que la planteada en el inciso cinco, estaría generando oportunidades para que los docentes accedan al nivel más alto de apropiación tecnológica.
- 9) La difusión de las acciones debe de privilegiar la transición que se pretende lograr entre niveles de apropiación tecnológica, más que las herramientas de la web 2.0.

## Referencias

- Chávez, J. D. & Caicedo, A. M. (2014). TIC y argumentación: Análisis de tareas propuestas por docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 83-100. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art05.pdf>
- Lizárraga, A. (2017). *La apropiación de las TIC en el manejo de competencias digitales en las escuelas normales de Baja California* (tesis de maestría). Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos, Baja California, México.
- Moreno, A. J. (2012). La web 2.0. Recurso educativo. *Observatorio Tecnológico*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos>
- Nafría, I. (2007) *Web 2.0, el usuario, el nuevo rey de internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J. & Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en el área de negocios y contaduría. *Perfiles educativos*, 35(139), 8-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a2.pdf>
- Pérez-Mateo, M., Romero, M. & Romeu, T. (2014). Collaborative Construction of a Project as a Methodology for Acquiring Digital Competences. *Comunicar*, 21 (42), 15-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4524685/2.pdf>
- UNESCO (s.f.). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts>
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. M., Montes, J. A. & Chávez, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana; UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F, González, J. & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9 (1), 80-95. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/92>



# EL PORTAFOLIOS: EVALUACIÓN DE VIDEOS DE PRÁCTICA DOCENTE BENFT

Berta Pacheco Villavicencio  
berta\_\_villavicencio@hotmail.com  
Pedro Andrés García Pacheco  
andypacheco@hotmail.com  
Edith Nallely Ramos García  
edith.ramos@benft.edu.mx  
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.

## RESUMEN

El portafolios como exigencia de nuestro tiempo y el aparato del pensum académico de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) seleccionó como parte de las estrategias de innovación en la formación docente, el portafolios para certificar las competencias profesionales alcanzadas, cumpliendo con el objetivo de socializar los conocimientos en las Escuelas Normales que en este contenido se está documentando mediante descripciones, el tratamiento y evaluación de un grupo de práctica docente de educación primaria, con alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) grabadas en video. Se trata de un estudio de casos tiene su proceder a través de cinco etapas (ver metodología), mismas que fueron el punto de partida para adentrarse en la revisión donde se describen las tres fases para la elaboración del portafolios y su contenido, así como los aspectos percibidos de la planeación y su congruencia en la práctica, las competencias profesionales señaladas en el Plan de estudios para las Escuelas Normales de la Secretaría de Educación Pública 2012, para apreciar el resultado del desempeño del alumno en formación docente, como lo requiere el perfil de egreso. Para tal fin se relacionaron las fases en la elaboración del portafolios y se estableció una gradación, ubicándolo según su cumplimiento. Se identificó también el estilo de enseñanza donde muestra lo que ha aprehendido, además, el liderazgo como conductor en la actitud del practicante mediante la interacción con sus alumnos, así como el clima del aula. Finalmente se exponen los resultados y conclusiones.

## Palabras clave

Portafolios, formación docente, video, competencias, evaluación.

## Planteamiento del problema

Desde el punto de vista normativo cada vez que se pretende reformar el plan y programa de estudios, existe una reestructuración para modificar el currículo buscando para ello estrategias didácticas innovadoras para evaluarlo, de tal forma que, de gran influencia son las tendencias universitarias que logran altos niveles en la preparación profesional utilizando el portafolios como una producción genuina individualizada que da cuenta de los logros obtenidos.

Para muchos, existe una preocupación referente al complicado consenso para unificar criterios sobre qué o cómo documentar la experiencia de práctica docente, y que asegure

que la formación que recibe el alumno en la escuela normal para que esté a la par de cualquier universidad. Es así, que recibimos con beneplácito el portafolios, pero cabe comentar como antecedente que en los planes de estudios normalistas de la década de los sesenta y setenta, para evaluar la práctica del alumno se utilizó la demostración de clase en las escuelas primarias anexas a las normales u otras, donde a juicio de experto, un maestro de técnica de la enseñanza o didáctica que observaba la clase, redactaba un informe para determinar si había aptitud docente por parte del alumno practicante.

Es hasta el año 2013 cuando se solicita el portafolio, ya que se seguía con la práctica de antaño, para la evaluación de la práctica docente, donde lo que existía era un reporte psicopedagógico de la conducta del alumno y su escolaridad. Entonces no había portafolio de evidencias de la práctica docente. Sin embargo, como formadores se emprendió la tarea de buscar una forma de evaluar el contenido del portafolios de los estudiantes y analizar la experiencia de práctica, asignar un valor y predecir si tendría acceso al servicio profesional docente. Después de lo anterior se formuló el siguiente problema. ¿Qué se evalúa en el portafolios de video del futuro docente?

## Marco Teórico

El portafolios es una estrategia didáctica innovadora en el campo de formación docente. Según Barragán (2012) , el portafolios sobresale como procedimiento evaluativo en virtud de que provee información sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Para empezar, es de suma importancia llevar un registro de los alumnos en cuanto a la mejora de su desarrollo en el aula, y conocer el potencial del estudiante, aun cuando se diga que son adultos auto- responsables de su formación, como docentes se asume la corresponsabilidad en el binomio indisoluble enseñanza–aprendizaje. Hoy la exigencia es mayor pues más grande es el compromiso para mejorar los estándares de calidad de los maestros que se producen. Es necesario que el alumno revise su práctica frente a grupo pretendiendo que crezca en ideas de sí mismo, cambie convicciones, aprenda, se habitúe a reflexionar e internalizar nuevos aprendizajes.

De acuerdo con Klenowski (2005), el portafolios cuando se usa para el aprendizaje, facilita el desarrollo profesional, ya que permite reflexionar sobre el trabajo propio, a través de pruebas que se producen y se graban, lo que ayuda a comprender diferentes estilos y necesidades de aprendizaje.

El portafolios de evidencias, como formadores de docentes, ayuda a supervisar la evolución en la planificación, elaboración y resultados de la práctica docente. Conviene como base para conocer hasta donde se ha contribuido en esa formación, es decir, analizar los logros que deben ser habituales e internalizados. Sobra puntualizar, que el portafolios es prioritario en la formación docente pues concentra las evidencias propias de cada alumno y aunque juzgadas por otras personas, le permite la auto-evaluación y la auto-corrección, ya sea mediante vivencias volcadas en escritos o por videos fundamentados en la teoría que son autenticados por ellos mismos. De esa manera el formador emite su propio criterio de evaluación.

En este caso el portafolios se utilizó para la selección de candidatos y certificación de competencias (suposición fundada en que se efectuó dos meses antes de egresar).

En palabras de Monereo (2009) , el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional.

Para tal fin se pretendió saber, si el alumno normalista había adquirido las competencias profesionales requeridas con eficacia y eficiencia, a la vez para constatar si estaba siendo congruente en teoría y práctica.

Bunk (1994), introdujo el término competencias en el ámbito educativo a principios de los años setentas y se refiere, entre otros, a la formación y perfeccionamiento profesional. El maestro se caracteriza por demostrar sus habilidades conocimientos, destrezas, manejo conceptual, es capaz de resolver problemas trabajar bajo presión, ha desarrollado autonomía, se adapta a las vicisitudes, es colaborativo, cuenta con principios y valores.

Además, parte del perfil de egreso de establece en Plan de Estudios 2012 (SEP, 2012) en diferentes ámbitos: de planeación del aprendizaje, de organización del ambiente en el aula, de evaluación educativa, de promoción del aprendizaje de todos los alumnos, de compromisos y responsabilidad con la profesión, así también las competencias genéricas

Apoiados en Bozu (2012) , la implementación del portafolio se lleva a cabo en tres fases, con las adecuaciones necesarias de la formación docente normalista. Para la 1ª fase, denominada previa o de preparación, es necesario en primer término, se integren diversos documentos, entre ellos, la orden de presentación como practicante, el acta de nacimiento, la CURP y la credencial de elector, así como, los formatos de planeación de la clase que incluyan elementos necesarios y suficientes para este fin como lo son la

secuencia didáctica, estrategias, recursos y formas de evaluación con alumnos. En la segunda fase, desarrollo seguimiento y evaluación de la práctica, se consideró la secuencia didáctica, la aplicación de estrategias, recursos y evaluación de los niños, así como la congruencia total en tiempo y planeación grabada de la clase. Para la tercera fase de nombre, presentación final, cierre y evaluación de la experiencia, se requirió de la videograbación en un dispositivo DVD, de su clase planeada con los alumnos y de un ensayo sobre su práctica docente.

En la evaluación se asignaron tres grados. El alumno accedió a el grado 1°, cuando reunió los documentos completos, ordenados y bien presentados, el video con una grabación nítida de acuerdo a las especificaciones de DGESPE, su planeación contó con todas las especificaciones para tal fin, en la práctica cumplió con congruencia lo planeado con lo ejecutado. Alcanzó el grado 2°, cuando los documentos estuvieron completos, pero sin orden o en la presentación en su planeación todavía hubo correcciones antes y en la práctica, y cuando, además, no controló el grupo totalmente. El grado 3° se obtuvo, cuando la documentación estuvo presentada fuera del tiempo establecido, en su planeación hizo correcciones finales, en su práctica falló en el dominio de contenidos y en el control de grupo.

De suma importancia resulta identificar también, qué estilo de enseñanza adoptó el estudiante en su preparación ya que es parte fundamental en la docencia. Así que dados a la tarea de investigación, se encontraron varios estilos de acuerdo con Capella (2014). El estilo autoritario es dominante, arrogante, engreído, unidireccional, ofensivo, narcisista. El estilo permisivo es descuidado sin organización, no tiene autoridad, desconoce su profesión es irresponsable, no tiene interés en el proceso enseñanza- aprendizaje. El estilo democrático diseña su planeación, organización y control de sus contenidos recursos y grupo, es innovador, su actitud es positiva se relaciona con alumnos padres y maestros de manera eficiente.

Se eligieron los casos de practicantes de una generación para adquirir conciencia de la realidad, pues no sería justo decir que todo está perfecto, sino habría que preguntarse cuestiones como: ¿Qué debo corregir del proceso de formación? ¿Cómo conocer cuáles son los puntos fuertes y cuales los débiles en la formación?

Por otra parte, el encargo de orientar las acciones en la formación lleva a pensar, qué otro aspecto de la personalidad, es importante para un profesional de la educación. Según Lewin, Lippit y White (1939) citados por Murrillo (2006) existen tres tipos de líderes: el

autoritario, el democrático y el denominado “laissez faire”. En un aula de clases, el responsable del clima es el profesor, por lo que un liderazgo democrático es el recomendable, pues delega la autoridad es sensible y tiene como objetivo crear condiciones que permitan la participación del grupo en la elaboración y ejecución de las tareas.

Las actitudes de un docente con los alumnos son propulsores que fomentan o dificultan la interacción que, según las actividades, van cambiando las emociones, en el clima del aula de acuerdo a la secuencia didáctica, donde el practicante toma el liderazgo. De acuerdo con Vaello (2011), se ha dado un paso más al liderazgo democrático a partir de las recientes aportaciones de la inteligencia emocional, siendo ahora una de las tendencias más defendidas el liderazgo socio emocional.

Seguidamente de la lectura de las teorías, el enfoque, fue la observación de videos de la práctica docente mediante la coevaluación con los compañeros normalistas para identificar del clima en el aula. La escala de valoración de actitudes es un instrumento que aprecia y mide la disposición (a favor o en contra) del estudiante hacia un objeto, grupo o situación con las definiciones que se enuncias a continuación. Tenso, cuando las personas se sienten presionadas; hostil agresivo, existe el impulso y el maltrato a otros intimidantes, fastidiado, manifiesta enfado; aburrido, manifiesta desatención; confundido, le falta organización y orden; apático, nunca le interesa lo que el grupo diga ni piense; dudoso, plantea un panorama de duda hacia el futuro; relajado, cuando existe la actitud tranquila, cordial; cuando utiliza los modales de cortesía en forma urbana; entusiasta, un carácter alegre, de buen humor, optimista; divertido, se gana la confianza, es dinámico; aclarador, emplea manejo conceptual; propositivo, presenta otras alternativas al grupo, y visionario, se prepara en la actualidad con miras a tener éxito futuro.

### Escala de valoración de actitudes

De acuerdo a las definiciones de actitudes que asume el estudiante se han descrito 7 actitudes negativas y 7 actitudes positivas que son las más frecuentes en una secuencia didáctica. Por lo tanto, en la evaluación del clima del aula: si la suma de respuestas positivas es de 7 frecuencias el clima es óptimo, si la suma de respuestas negativas son 7 frecuencias el clima del aula es pésimo, si existe un balance de frecuencias de diferente estimación se encuentra en transición.

**Tabla 1. Escala de valoración de actitudes**

Respuestas	Frecuencia	Clima del aula
<b>Positivas</b>	7	<b>Óptimo</b>
<b>Negativas</b>	7	<b>Pésimo</b>
<b>Balance (positivas y negativas)</b>	3 positivas y 4 negativas o viceversa	<b>En transición</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Metodología

La metodología que se siguió para el desarrollo de la investigación fue la de estudio de casos propuesta por Wasserman (1999), la cual ha sido adaptada para el contexto de la escuela normal donde se llevó a cabo el estudio. Consta de cinco etapas.

De acuerdo con el autor, la Etapa 1 debe contar para su construcción con un ensayo sobre lo adquirido en práctica docente en forma narrativa, coherente, relacionando los contenidos curriculares con los conceptos o contenido temático, fuentes de consulta en bases de datos, apéndices, estadísticas, que puedan contribuir a la elección del caso y la clase video-grabada.

En la Etapa 2, hay generación de preguntas. El estudio se introduce en el caso permitiendo elucidar los conceptos básicos y de análisis particular, es decir, organizar la discusión para abordarla desde los pasos técnicos y metodológicos. Los resultados de la sesión permiten determinar la postura asumida, acuerdos y hallazgos.

Durante la Etapa 3, se trabaja en grupos pequeños por grado de práctica, hay que argumentar, fundamentar la toma de decisiones, auspiciar el diálogo, llegar a acuerdos. Se resalta la importancia y beneficio de la experiencia del trabajo colaborativo. En la Etapa 4, se hace una discusión e interrogación sobre el caso, hay que jerarquizar las necesidades por prioridades con una actitud respetuosa. En la Etapa 5, se da seguimiento al caso a través de un proyecto de evaluación conjunta fundamentada teórica y metodológicamente. Se elige un modelo metodológico de investigación para integrar el portafolio que contendrá datos generales de cada grupo, resultados de instrumentos de campo y observación participante, justificación de la práctica, identificación y selección del

contenido temático, las estrategias metodológicas puestas en práctica en la grabación, la autoevaluación y coevaluación, así como la presentación de resultados.

## Discusión

Posiblemente las preguntas relativas al proceso sean con relación a los videos revisados. Se contó con la descripción, diálogos e interpretación de la práctica docente de ésta generación, así como también con la coevaluación del grupo, ya que, en las fases anteriores documentaron debidamente la práctica, que diseñaron, planearon y aplicaron temas de contenidos de enseñanza-aprendizaje, las frecuencias representativas o la agrupación en categorías fueron una idea particular.

En otro orden de cosas, éste congreso brinda la oportunidad de exponer los pensamientos acerca de los resultados del trabajo en una escuela normal, aportar datos para contribuir a que el alumno mejore su práctica e intercambiar experiencias, ya que lejos de hacer polémica o contradecir, esa la razón que motiva a exponer los procesos que se llevaron a cabo. Asimismo, la inquietud fue saber si la formación docente es la adecuada para el desempeño profesional y en dónde se ha fallado partiendo de la realidad. Éste trabajo de revisión, además, surgió de la necesidad de saber si el desempeño de los alumnos que estarían próximos a egresar, era adecuado y a la postre, entrevistarlos para ubicarlos en el servicio profesional docente. Se procedió a la revisión y para ello se consideraron las categorías más representativas, pues cabe mencionar que se evitó ser exhaustivos, ya que metodológicamente hablando no se puede, ni se debe abordar tantas categorías, sino orientarse y ubicarse en un trabajo de investigación específico, dejando para un futuro trabajo otros elementos.

## Resultados

**Tabla 2. 1ª Fase Previa o de preparación**

Integración del portafolio de experiencia docente	Frecuencia
Oficio de adscripción, señalando escuela, grado y grupo	13
Registro de asistencia oficial	13
Autorización de su planeación	13
Documentos de identificación personal y fotografías con número de folio de inscripción	13
Grabación en DVD de su clase planeada con los alumnos	13

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3. 2ª Fase Desarrollo seguimiento y evaluación de la práctica**

Actividades de la secuencia didáctica	Frecuencia
En el inicio indagó los conocimientos previos	13
Las actividades son congruente a la planeación	12
Tomó el tiempo de trabajo en el aula (50 min)	9
Dominó los contenidos de aprendizaje	11
Utilizó los recursos didácticos	13
Realizó una revisión final del trabajo con sus alumnos	12

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 4. 3ª Fase Evaluación de la experiencia.**

Presentación final y cierre	Frecuencia
Registros del diario de campo	<b>13</b>
Escrito sobre la reflexión de práctica docente	<b>13</b>
<b>Evaluación de la aprobación del curso</b>	<b>13</b>
<b>Autoevaluación</b>	<b>13</b>
Coevaluación de la práctica en grupo	<b>13</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5. Cumplimiento de las fases integración de su portafolio (Gradación)**

Grado	Frecuencia
1°	<b>9</b>
2°	<b>3</b>
3°	<b>1</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6. Identificación del Estilo de enseñanza**

Estilos identificados en los videos	Frecuencia
Democrático	<b>12</b>
Permisivo	<b>1</b>
Autoritario	<b>0</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7. Identificación del Clima en el Aula**

Actitud del practicante en interacción con alumnos	Frecuencia
Óptimo	9
En transición	3
Pésimo	1

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8. Ex alumnos que aprobaron el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente**

Docentes frente a grupo de Educación Primaria	Frecuencia
En el estado de Tamaulipas	11
En otro estado de la República	1

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

El empleo del portafolio, debe ser un instrumento aplicable durante todo el trayecto de formación del profesorado. Para este año que es una de las modalidades de titulación el portafolio en el grupo actual 7°sem ningún alumno lo eligió.

En estos casos estudiados y analizados se evaluaron las evidencias de competencias profesionales en la práctica docente.

Las fases que deben cuidarse para evaluar el portafolios son necesarias.

Los puntos fuertes del formador de docentes son el compromiso, la responsabilidad, la profesionalización y la experiencia.

Los puntos débiles son tareas urgentes de los colectivos y colegiados docentes: investigar, consensuar las categorías, la estimación para la evaluación del portafolios docente, llegar a acuerdos, compartir saberes y colaborar.

La experiencia del análisis del portafolios orienta sobre qué debemos corregir en el proceso de formación y que son: habilidades docentes para la práctica.

Ya en el análisis del portafolios nos llevó conocer cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles en la formación, para planear, aplicar, actuar y evaluar de manera diferente a lo usual para garantizar el acceso el servicio profesional docente.

De éste grupo y generación sólo una exalumna no se encuentra laborando.

## Referencias

- Capella, J. (junio de 2014). Características del docente investigador. *Investigación Educativa*, 3(5), 5-11.
- Barragán, R. (2012). *El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio de Educación Superior*. España: Octaedro.
- Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un Portafolio para mejorar la Docencia Universitaria una experiencia de formación del profesorado novel*. España: ICE y Octaedro, S.L.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. España: Narcea, S.A.
- Monereo, C. (2009). Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de Encuentro Práctico ELE: <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 4(4e), 11-24.
- SEP (2012). *Plan de Estudios de Educación Normal*. México: SEP.
- Vaello, J. (2011). Recuperado el 14 de 12 de 2017, de El clima de clase: problemas y soluciones: <https://www.uv.es/moarog/MATERIALCOMPLEMENTARIO/EI%20clima%20de%20clase.pdf>
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Argentina: Amorrortu.

# LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA BENEJPL

Perla Lizeth Córdova Valenzuela  
pcordova@benejpl.edu.mx  
Jihan Ruth García-Poyato Falcón  
jihan.gpoyato@gmail.com  
Nayeli Jesús Soto López  
nayelisotolopez@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Estatal, "Profesor Jesús Prado Luna".  
Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

## RESUMEN

La Investigación Educativa (IE) es esencial en el quehacer docente, pues obliga al profesional a reflexionar sobre su labor. Desde esta perspectiva, el objetivo del presente trabajo es describir las experiencias en IE de los estudiantes de cuatro generaciones de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) (2012-2016, 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019) de la "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna" (BENEJPL) a partir del análisis de sus opiniones acerca de su formación inicial dentro del plan 2012. El estudio se realizó considerando un método combinado, pues se aplicó un cuestionario vía correo electrónico con preguntas cerradas, analizadas mediante estadística descriptiva, y abiertas en las cuales se utilizaron técnicas de análisis de contenido cualitativo. Se encontró que las experiencias académicas que acercan a los estudiantes a la IE en quinto (un foro) y sexto (un coloquio) semestre de la LEPRIM en la BENEJPL fueron significativas para los participantes. Los cursos en los que se proponen dichos eventos (Trabajo Docente e Innovación, Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, Proyecto de Intervención Socioeducativa y Diagnóstico e Intervención Socioeducativa) se consideran fundamentales en la formación integral de los futuros profesores de educación primaria.

## Palabras clave

Investigación Educativa, Formación Inicial, Escuela Normal.

## Planteamiento del problema

De acuerdo con Monje, la investigación "es el más importante instrumento con que cuenta el hombre para conocer, explicar, interpretar y transformar la realidad" (2011, p. 7). Es por ello que, en un mundo en constante cambio, es necesario que los individuos desarrollen habilidades que les permitan comprender los hechos con los que lidian día a día y, por medio de ellas, logren solucionar las situaciones adversas que se les presenten.

Específicamente, la Investigación Educativa (IE) debe ser considerada parte fundamental de la formación de los profesores (Uribe, Márquez, Amador y Chávez,

2011), ya que, a través de su práctica, se convierten en agentes participantes de la transformación social. En este sentido, es importante desarrollarla desde la formación inicial del profesorado.

Por lo tanto, es imprescindible que las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD), específicamente las Escuelas Normales (EN), se comprometan a formar profesionales de la educación que interactúen y mejoren el mundo en el que están inmersos, al utilizar productos de la IE y produciendo los propios. Se convierte entonces en uno de los retos para las EN, las cuales se han visto afectadas durante los últimos años, con descenso en la cantidad de aspirantes, baja en la matrícula, desprestigio y abandono por parte de las autoridades educativas (García-Poyato, Cordero y Jiménez, 2017; Méndez, 2017; Poy, 2016).

En el caso de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL) a partir de la implementación del plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) se realizaron esfuerzos para fortalecer la formación en investigación de los estudiantes, desde lo planteado en los diferentes cursos de la malla curricular que promueven la investigación y con la aplicación de estrategias didácticas que favorecen las habilidades para investigar.

En general, el proceso de IE que se promueve en la BENEPJPL específicamente en el tercer año de la licenciatura, se basa en la identificación de un problema, la indagación en fuentes para la propuesta de una solución, la puesta en práctica de este plan y la reflexión de la experiencia para su evaluación y conclusiones. Esto, aunado a la realización de eventos académicos para socializar los productos académicos resultantes del ejercicio.

En consecuencia, en la institución se desarrollan dos eventos académicos centrales en la formación en IE de los estudiantes de la LEPRIM. En el quinto semestre se lleva a cabo el Coloquio: ‘La investigación para el ejercicio reflexivo de la práctica docente’ donde se vinculan los cursos de Trabajo Docente e Innovación (TDI) y Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE). En este evento los estudiantes presentan una ponencia elaborada de forma individual resultado del proceso de Investigación-Acción de una problemática identificada en la propia práctica docente en el grupo de educación primaria al que fueron asignados.

En el sexto semestre de ambas licenciaturas, se realiza el Foro: ‘La intervención socioeducativa como parte de la labor docente’, con la vinculación de los cursos

Diagnóstico e Intervención Socioeducativa (DEISE) y Proyectos de Intervención Socioeducativa (PISE). El foro tiene el propósito de presentar los resultados de los proyectos de intervención realizados por equipos de estudiantes en las diferentes escuelas primarias ubicadas en zonas vulnerables de la localidad, donde desarrollaron sus prácticas docentes e identificaron problemáticas socioeducativas, las cuales atendieron a través de la aplicación de acciones concretas.

En los dos casos, la ponencia y el informe de resultados son presentados en una exposición de 15 minutos. Los textos son elaborados bajo la asesoría de los docentes responsables de los cursos mencionados, quienes también evalúan el proceso, el informe escrito y la presentación. Además, se realizan siguiendo los lineamientos de forma y fondo a nivel de un evento académico profesional.

El objetivo de esta ponencia es describir las experiencias en IE de los estudiantes de las últimas cuatro generaciones de la LEPRIM (2012-2016, 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019) a partir del análisis de sus opiniones acerca de su formación inicial dentro del plan 2012.

Se espera aportar al conocimiento sobre un campo poco estudiado hasta el momento, es decir, el papel de los estudiantes normalistas en la IE. Además, se busca brindar información a las autoridades educativas correspondientes para el diseño de estrategias y actividades para favorecer la IE en la formación de docentes, de manera que sea concebida como herramienta valiosa y fundamental de cualquier agente educativo cuyo objetivo sea transformar la realidad.

## Marco teórico

Desde la postura planteada por De Lella (2003), la formación es “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función” (p. 21). En este sentido, se entiende que la formación se desarrolla durante toda la vida. Loya (2008) hace referencia al concepto respecto a la formación docente y la define como:

Una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas (p. 2).

Dichas finalidades responden a las necesidades de una sociedad cambiante, por ello, es igual de importante que los modelos de formación también evolucionen en función de los cambios sociales. Existen diversos modelos de formación docente, cada uno con sus características, fundamentos y finalidad. De Lella (2003) identifica tres modelos de formación: práctico-artesanal, adopción de la cultural profesional e institucional; academicista, formación disciplinaria y pedagógica; y tecnicista-eficientista, transmisión de conocimientos de un campo disciplinar específico.

Se plantea un modelo alternativo, el *hermenéutico-reflexivo*, el cual explica que “el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar” (Castillo y Montes, 2012, p. 50). En este sentido, la formación docente hermenéutica reflexiva, se encuentra bajo la perspectiva teórica crítica y de transformación social.

Desde este paradigma, se reconocen las funciones complejas de la docencia y se percibe a la enseñanza como una actividad en la que intervienen una serie de valores éticos y políticos (De Lella, 2003). Por lo que surge la necesidad de una formación docente no solo académica, sino profesional, para intervenir en el aula y en el contexto que le rodea, siendo un docente investigador y reflexivo (Rodríguez, 1996).

El plan de estudios 2012 para la LEPRIM se basa en el desarrollo de un perfil de egreso compuesto por nueve competencias profesionales, específicas para la profesión docente, y siete competencias genéricas, referidas a aquellas que todo profesional debe poseer. Este estudio se enfoca directamente al desarrollo de la Competencia Profesional #8 (CP8): Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.



## Metodología

El quehacer científico necesita reglas que conduzcan a los investigadores hacia la producción de conocimiento certero, es así que surgen los paradigmas. Este término se define como el “grupo de creencias que se comparten en una comunidad científica en cuanto a los métodos, técnicas y formas de investigar” (Ortiz, 2013, p.6). Dos son los paradigmas que conforman la generación del conocimiento de la realidad social: cuantitativo y cualitativo.

A partir del avance logrado por la ciencia, actualmente se considera que las aportaciones que cada paradigma, cuantitativo y cualitativo, son capaces de ofrecer por su cuenta, son limitadas, por lo que se hace necesaria la complementariedad (Ortiz, 2013). Esto con la intención de conocer el objeto de estudio de una manera más completa, que permita el desarrollo científico anhelado.

Con la intención de orientar la consecución del objetivo planteado en este estudio se propone la utilización del método combinado que pretende “tender puentes y mostrar la lógica común que subyace tanto al análisis cuantitativo como al cualitativo” (Álvarez, 2012, p. 128). Es un procedimiento que permite la integración de datos, su recolección y análisis, al mezclar métodos cuantitativos y cualitativos en alguna de las fases del proceso de investigación para tener un entendimiento mayor de la realidad que se pretende estudiar (Pardo, 2011).

La técnica utilizada fue la encuesta la cual es definida por Arias (2006) como aquella que pretende obtener información por parte de un grupo de sujetos acerca de sí mismos o de un tema en particular. Como instrumento se utilizó un cuestionario administrado vía correo electrónico. De Rada (2011) afirma que el uso de esta modalidad brinda un nivel de confianza considerable a los participantes. La aplicación del cuestionario se apoyó de la herramienta formularios de Google, para facilitar el acceso y análisis del mismo.

El cuestionario se compone por tres secciones. En la primera se incluyen los datos generales: edad, género y año de egreso. La segunda sección se tituló investigación en la BENEPJPL, con siete preguntas cerradas y cinco abiertas, donde se buscó recuperar las opiniones de los participantes sobre sus experiencias en IE. Finalmente, en la tercera sección aparecen dos preguntas cerradas y una abierta, donde se solicitó la valoración de los encuestados respecto a la importancia de los cursos del programa de la LEPRIM en su formación en IE.

El objetivo de este instrumento fue conocer la percepción de los participantes acerca de la importancia de la IE durante su formación inicial (FI), así como se el desarrollo de la CP8 del perfil de egreso. La información recuperada fue analizada a través de estadística descriptiva y técnicas de análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000).

El estudio se desarrolló en la BENEPJPL, única EN pública ubicada en Ensenada, Baja California. Esta institución fue fundada en 1960, desde entonces se han impartido diversos programas de maestría y licenciaturas en educación. Actualmente, las dos licenciaturas que se imparten en la EN son LEPRIM y en Educación Preescolar.

Los participantes fueron los estudiantes y egresados de la LEPRIM de las cuatro generaciones del Plan de Estudio 2012 de la BENEPJPL: egresados de las primeras dos generaciones (IG: 2012-2016 y IIG: 2013-2017) y a los alumnos de las dos generaciones siguientes (IIIG: 2014-2018 y IVG: 2015-2019), quienes están por iniciar el sexto y el séptimo semestre respectivamente. La matrícula total de las cuatro generaciones consideradas para el estudio es de 84 alumnos/egresados, de los cuales respondieron 34, lo que representa un 40% de respuesta. 77% de los participantes del estudio son mujeres y la mayoría (80%) se encuentran entre los 20 y 24 años. A continuación, se describe a los participantes de cada generación.

De la primera generación de egresados (IG: 2012-2016) se obtuvo 52% de respuesta; 62% de los participantes de esta generación son mujeres. La mayoría de los participantes están entre los 20 y 24 años (62%). En la segunda generación (IIG: 2013-2017) egresaron 26 alumnos, de los cuales participaron 10 (38%). 80% de los participantes de dicha generación son mujeres y 90% afirmó tener entre 20-24 años de edad. La tercera generación (IIIG: 2014-2018) está por egresar el presente ciclo escolar. La matrícula actual es de 22 alumnos y seis de ellos participaron, cabe mencionar que todas las participantes de esta generación son mujeres. Por último, la cuarta generación (IVG: 2014-2019) se encuentra cursando actualmente el sexto semestre de la LEPRIM. 100% de los participantes de esta generación son mujeres y todas tienen entre 20 y 24 años de edad. Es necesario mencionar que, aunque esta última generación no está en la etapa final de su FI, han tenido experiencias de investigación educativa.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los análisis cualitativo y cuantitativo de la encuesta aplicada a los participantes. Con el fin de dar un panorama general de los resultados cuantitativos del instrumento, se presenta un concentrado en la Tabla 1, organizados por generaciones.

**Tabla 1. Resultados generales**

Generación	Matrícula	Participantes	%	Edad			Género		Importancia de la IE en la FD %*	Elaboración de IE	Modalidad		Difusión		Condiciones institucionales		Quitar HBIE		
				20-24	25-29	30 más	F	M			Individual	Equipos	Si	No	Si	No	Si	No	
1ª	2012-	25	13	52	62	23	15	62	39	100	100	100	23	70	31	62	39	0	100
2a	2013-	26	10	38	90	10	0	80	20	100	100	100	70	50	50	40	60	20	80
3a	2014-	22	6	27	83	17	0	100	0	100	100	100	23	50	50	33	67	0	100
4a	2015-	13	5	38	100	0	0	100	0	100	100	100	0**	100	0	40	60	60	40
<b>Total</b>		<b>86</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>79</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>77</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>65</b>	<b>35</b>	<b>47</b>	<b>53</b>	<b>15</b>	<b>85</b>

Nota: Elaboración propia con los resultados de las respuestas de los participantes al formulario.

\*Pertenece a la respuesta "Sí"; el "No" no se presentó en estas preguntas.

\*\*Esta generación no ha elaborado textos en equipo porque no han cursado PISE y DEISE del sexto semestre.

### Importancia de la IE en la formación de docentes

Todos los participantes consideran a la IE como un elemento importante dentro de su formación como profesor de Educación Básica. Asimismo, al analizar las razones por las cuales les parece importante se logró identificar beneficios que se clasificaron en tres rubros y se presentan a continuación, de mayor a menor frecuencia identificada en las respuestas obtenidas.

*En el ejercicio docente* fue donde los participantes encuentran mayores beneficios al formarse en IE. En general, el grupo encuestado mencionó que la IE "es parte fundamental para la mejora de la práctica educativa" (IG-LEPRIM-10). Esto, porque la ven como una herramienta útil en la resolución de los problemas que pueden presentarse en la cotidianidad de la labor docente.

*En la formación como profesionalista*, los participantes resaltan que la IE los acerca a los referentes teóricos relacionados a las innovaciones educativas en el contexto internacional, que son pertinentes en la actualización permanente de los profesores. Además, reconocen el impacto de las experiencias en IE en el desarrollo de habilidades del pensamiento que les permiten el uso y generación de conocimiento, en vista de comprender el proceso educativo de las nuevas generaciones. Estas características del ejercicio de la docencia como solucionador de problemas, formación continua y generación de conocimiento, responden a “una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación” (García, 2010, p. 30).

Los participantes también consideran importante formarse en IE debido a *las posibles aplicaciones en su futuro profesional*. Por ejemplo, al facilitar el ingreso a un posgrado, o bien, al expandir sus opciones laborales en otras áreas de la educación, además de ser profesor frente a grupo. De acuerdo con Mora (205) “la investigación le permite al estudiante de educación apropiarse de técnicas y métodos científicos que fundamentan su formación y actuación profesional” (p. 101), por lo tanto, las habilidades que se desarrollen en la IE únicamente representan el punto de partida para seguir formándose tal como lo mencionaron los participantes.

Resaltan que los cursos que los acercaron a la IE fueron los del Trayecto de práctica profesional durante toda su FI y destacaron además dos cursos: HBIE y DEISE. Aunque algunos no especificaron el nombre exacto de los cursos, mencionaron las características de estos. En una sección posterior al instrumento, se les presentó un listado con los cursos de la malla curricular que favorecen el desarrollo de la CP8. Se les pidió indicar el grado en el que según su opinión esos cursos favorecieron la competencia en cuestión durante su FI. Se encontró que los cursos mejor evaluados coinciden con los que mencionaron en la pregunta anterior.

En un ámbito más general, se solicitó a los participantes que expresaran su opinión acerca de las razones por las que la IE fue incluida en el Plan 2012 para la formación de maestros de primaria. Las respuestas brindadas coinciden con la información recuperada en el cuestionamiento previo, pero profundizan en su alcance. En ese sentido, se encontró que la inclusión de la IE mejora el ejercicio docente, tanto la práctica diaria como la resolución de problemas. Además de las ventajas que tiene en la práctica, el ambiente cultural producto de las investigaciones, “motiva a un número

creciente de personas a participar en la búsqueda de soluciones” (López, Sañudo y Maggi, 2012, p. 21).

También se encontró que la IE ayuda a la profesionalización docente, pues los participantes la relacionan con la formación y actualización del profesor de primaria, lo que conlleva la posible revaloración social de la figura magisterial en el país. Algunos de los participantes, dan un valor mayor a la IE al considerar que su inclusión en la formación docente es para mejorar la calidad educativa: “por la necesidad que existe en nuestro país de docentes investigadores que puedan hacer un cambio real en relación a la calidad educativa” (IG-LEPRIM-5).

Finalmente, en un nivel mucho más concreto, se encontró que los participantes consideran que la IE es útil al elaborar el trabajo de titulación obligatorio para la obtención del título de LEPRIM.

### **Experiencias en IE durante la LEPRIM**

Se cuestionó a los participantes si habían elaborado algún texto académico producto de una investigación, a lo que todos respondieron afirmativamente. Además, cuando se les preguntó por la modalidad de estas experiencias (individual o en equipo), todos han realizado textos de manera individual y además 24% también lo hizo en equipo. Cabe mencionar que la cuarta generación no ha experimentado la elaboración de textos académicos en equipo, debido a que dicha modalidad se retoma en el sexto semestre en el trabajo donde se vinculan los cursos PISE y DEISE.

Respecto a las experiencias en la elaboración de dichos textos académicos, las respuestas fueron clasificadas en positivas y negativas. Dentro del rubro de experiencias negativas, los participantes mencionaron que fue un trabajo arduo, tedioso y estresante, debido al tiempo de dedicación que requiere. Sin embargo, el grupo de encuestados afirmó que, a pesar de las dificultades, finalmente sus experiencias en IE fueron positivas. De esta manera, utilizaron adjetivos como buena, satisfactoria y enriquecedora para calificar sus experiencias en IE. Además, agregaron que les permitió desarrollar habilidades de búsqueda y análisis de información, así como mejorar la redacción de productos escritos.

Estas actividades durante la LEPRIM se enfocan al “desarrollo de habilidades de investigación en contextos reales (escuelas de educación primaria), para promover la formación de futuros docentes con espíritu de indagación para la resolución de

problemas, con liderazgo científico, tecnológico, académico, político y creativo para el presente y para el futuro de su práctica profesional” (Robles, 2011, p. 7), como parte de la formación en investigación.

En cuanto a la difusión, dentro o fuera de la institución, de los textos académicos producto de investigaciones, aproximadamente 65% de los participantes afirmó haberlo hecho. Todos los participantes de la cuarta generación afirmaron haber difundido sus textos.

En relación a lo anterior, los participantes en su mayoría compartieron haber presentado sus trabajos tanto en producciones escritas y en eventos académicos realizados al interior de la BENEPJPL, donde mencionaron el coloquio que se realiza en 5to semestre y el foro del siguiente semestre. Algunos de ellos agregaron que, además de presentar su texto al interior de la institución, tuvieron la oportunidad de asistir a congresos nacionales y encuentros estatales enfocados a la investigación. Estos últimos comentarios fueron de los egresados de las primeras dos generaciones.

Se les preguntó acerca de los apoyos que recibieron por parte de la BENEPJPL para la elaboración y/o difusión de los productos de investigación. Se les presentó un listado con las siguientes opciones: ninguno; transporte; hospedaje; viáticos; inscripciones a eventos; asesorías extra clase; acceso a bases de datos; material bibliográfico; espacios de trabajo óptimos en la institución; internet inalámbrico; atención personalizada por parte de docentes responsables del curso; y otro. De estas opciones sobresalen dos con 77% cada una: *material bibliográfico* y *asesoría personalizada por parte de docentes responsables del curso*. Las menos puntuadas fueron *viáticos* con 9% e *inscripciones a eventos* con 15%; sólo un participante afirmó que no recibió apoyos por parte de la institución.

Acerca de la relevancia del curso HBIE dentro de la malla curricular de la LEPRIM, 85% de los participantes consideró que la CP8 no se vería favorecida en la misma medida si se removiera dicho curso. Asimismo, los participantes mencionaron que es una base muy importante para el trabajo de titulación y para cualquier experiencia que se busque desarrollar en el ámbito de la IE, pues afirman que “es el único curso que prepara para la realización de una investigación y proporciona los conocimientos necesarios para su desarrollo” (IG-LEPRIM-11).

## Conclusiones

De acuerdo con Murillo (2006) “es posible afirmar que la presencia de la investigación en los centros de formación de docentes es uno de los elementos definitorios de los centros de calidad” (p. 39). Por lo cual, se cree que la apuesta de este plan de estudios es formar docentes de calidad, que superen las paredes de su aula y se reconozcan como académicos, investigadores y creadores de conocimiento.

Por lo tanto, la formación inicial deberá dotar a los futuros profesores de herramientas que les permitan, independientemente de los cambios y transformaciones a su alrededor, ser capaces de aprender lo necesario para desarrollar su profesión de manera pertinente y con calidad.

A partir de los resultados del estudio se reconoce que los eventos académicos realizados en quinto y sexto semestre de la LEPRIM fueron significativos para los participantes. Los cursos responsables de dichos eventos fueron: TDI, HBIE, PISE y DEISE, por lo que se consideran fundamentales en la formación integral de los futuros profesores de educación primaria. En ese sentido, la remoción de cualquiera de ellos de la malla curricular se considera una debilidad.

## Referencias

- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. DOF: 20/08/2012.
- Álvarez, M. (2012). Métodos combinados: una aplicación al estudio de la ciudad informal. *Revista de Ciencias Sociales*, 3 (3), 127-147.
- Arias, F. G. (2006). La encuesta y sus instrumentos. En *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta Ed. Venezuela: Editorial Episteme.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 4 (11), 48-64.
- Cortés, A. (2014). Modelo de Investigación para una Cultura de Generación de Conocimiento en las Escuelas Normales Oficiales del Estado de Puebla: Elemento de Profesionalización de la Práctica Docente (Propuesta para proyecto de investigación). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista Saberes* (20), 20-24.
- De Rada, V. (2011). Encuestas con encuestador y autoadministradas por internet. ¿Proporcionan resultados comparables? *Reis*, (136), 49-90. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23061479>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 29-41.
- García-Poyato, J., Cordero, G. y Jiménez, J. (2017). ¿Por qué quiero ser profesor? Estudio exploratorio de las motivaciones de estudiantes normalistas de Baja California. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- López, M., Sañudo, L. y Maggi, R., (2013). Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. México: COMIE.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3), 1-8.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Anlysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). Recuperado de <http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>



- Méndez, R. (2017, 1 de noviembre). Hay que transformar las Escuelas Normales en verdaderas instituciones de educación superior: INEE. MVS noticias. Recuperado de <http://www.mvsnoticias.com/#!/noticias/hay-que-transformar-las-escuelas-normales-en-verdaderas-instituciones-de-educacion-superior-inee-662>.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa. Colombia: NEIVA.
- Mora, A. (2005). Hacia la investigación en docencia: orientaciones básicas. Revista Educación, 29 (2), 99-121.
- Murillo, F. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En F. Murillo (Ed.), Modelos Innovadores de Formación Docente (pp. 9-18). Chile: UNESCO.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos. Revista de Claseshistoria. Artículo No. 408. Recuperado de: <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
- Pardo, I. (2011). ¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados? EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales, (22), 91-112.
- Poy, L. (2016, 14 de marzo). Escuelas normales, en el abandono oficial. La jornada en línea. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/14/politica/002n1pol>.
- Robles, M. (2011). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación, 2, 1-15.
- Rodríguez, J. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27, 141-147.
- Uribe, J., Márquez, C., Amador, G., y Chávez, A. (2011). Percepción de la investigación científica e intención de elaborar tesis en estudiantes de psicología y enfermería. En Enseñanza e Investigación en Psicología, 16 (1), 15-26.

# ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y DOCENCIA EN LA ENOL

Juan Manuel Torres Delgado  
juanmanuel.torres.delgad@hotmail.com  
Arturo Aguilar Villegas  
aguilarenol@yahoo.com.mx  
Martín de Jesús Ávila Berbena  
Aibm\_enol9096@live.com.mx  
Escuela Normal Oficial de León.

## RESUMEN

La investigación da cuenta de cómo la evaluación de los aprendizajes constituye un constante problema enfrentado por normalistas. En ella se juegan los fines de la educación, el qué aprender y cómo llevarlo a cabo, así como su postura personal en relación a la enseñanza. La investigación tuvo una perspectiva cualitativa por considerar el discurso de los actores; concretamente se consideró la teoría de las representaciones sociales, lo que permitió analizar las implicaciones de cada una de las apreciaciones, opiniones, imágenes y actitudes en relación a la práctica de la evaluación en medio de la vida cotidiana. En la base de las decisiones tomadas sobre los procedimientos evaluativos, existen elementos estructurales, organizacionales, formativos y de elementos de la cultura escolar y familiar. El salón de clases se fragmenta en miles de interacciones diarias, por lo que la evaluación docente permite identificar las prácticas ricas, fecundas, positivas, que se realizan ad intra bajo la guía del maestro, al menos esa es una aspiración presente en el grupo de docentes investigados. Se identificaron varios factores emocionales en algunos estudiantes y docentes cuando atienden el proceso evaluación-logros de aprendizajes y otros que involucran riesgo de un desgaste profesional.

## Palabras clave

Representaciones sociales, evaluación, docentes, Educación Normal.

## Planteamiento del problema

Trabajar en el conocimiento de sentido común (Moscovici, 1979), de docentes y alumnos acerca de la evaluación es una tarea irresuelta en el Campus de la Escuela Normal Oficial de León. Hasta el momento no existe investigación sobre la manera cómo eligen, se disponen y se posicionan docentes y alumnos de la Normal (ENOL), en relación a la actividad compleja de la evaluación. En ésta intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos, profesionales y personales que terminan siendo decisivos en la orientación que se le imprima dentro de un proceso educativo; pero previo a la investigación, no era posible dar cuenta de todo ello.

Existe un concepto evaluativo universal en la Normal, cada quién lo hace como puede y como sabe o cree saber y cree poder; hay facetas, funciones e intenciones. Existen varios significados. El tema de la evaluación ha llegado a pesar más sobre todo a partir de la realidad entendida como reforma educativa, capacitación o ingreso al servicio profesional docente. La Escuela Normal Oficial de León, transmite desde hace 68 años una cultura tal que podría sintetizarse en normas, creencias, valores, mitos, lenguajes, formas de comportamiento y universos de significados.

La identidad que pretende configurar la comunidad de la ENOL está marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicado, es un proceso de socialización. En semejante espectro la evaluación tiene gran interés en la comunidad porque se asume que no es suficiente conocer la materia y saberla enseñar con los mejores métodos, técnicas y materiales didácticos.

No todos los docentes conocen y emplean las formas evaluativas que demanda todo proceso evaluador; son numerosos los docentes que cual sabios aficionados, hablan de evaluación solamente en sus conversaciones con una costumbre de documentalistas, se declaran un poco autodidácticos, un poco enciclopédicos; con frecuencia quedan prisioneros de sus propios prejuicios, de visiones cerradas, con sus dialectos tomados del mundo del discurso, usan en demasía lo coloquial, las poses; practican una enorme imaginación y deseo de otorgarle sentido al universo que circunde a la evaluación construido por ellos mismos.

Profesores y alumnos son capaces de convertir la realidad de la evaluación en una realidad familiar, entre ellos se pasan tips, comentan, unos a otros se dicen cómo hay que hacerle o simplemente, señalan cómo lo hace cada quien; entre ellos comparten significados, lo que hace que entre individuos y grupos haya conjunción de esfuerzos y de palabras comunes que contribuyen a la formación, consolidación y diferenciación de grupos sociales.

Los diferentes grupos de actores en la ENOL (alumnos y docentes), en cuanto al tema de la evaluación, son capaces de describirla, clasificarla y explicarla lo que de alguna manera justifica sus decisiones, posiciones y comportamientos adoptados ante el fenómeno de la evaluación.

Es muy probable que la preocupación por la evaluación, sobre todo en los docentes, haya decantado a partir de fuerzas externas a ellos, continuamente son invitados a tomar

cursos, pero también grupo se ha visto amenazado y la comunicación se enfrenta a nuevas formas o reglas de juego. Al verse afectadas sus ideas y prejuicios sobre la evaluación, expresan sus certezas colectivas, entre ellos empiezan a generar nuevos marcos comunicativos, con lo cual pretenden desarrollar un conjunto simbólico nuevo de cara a la práctica de la evaluación.

Las prácticas evaluativas han privilegiado la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en detrimento de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores, correspondiendo las concepciones que orientan las prácticas evaluativas a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual. Se percibe que la evaluación sigue siendo considerada como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar resultados de aprendizaje.

### Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre evaluación poseen los docentes y alumnos de la Escuela Normal Oficial de León?

### Objetivo

- Conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes y alumnos de la ENOL, con el fin de considerar su problemática y sus implicaciones en el entorno.

### Marco teórico

La evaluación es una práctica cotidiana en las instituciones de educación superior; es un requisito indispensable para ejercer la docencia. En el plano de lo simbólico, la evaluación ocasiona una complejidad, una significación específica para cada docente y un conflicto irresuelto para los alumnos (Martínez, 2015).

La evaluación es un concepto difícil de atrapar y manejar desde una sola perspectiva, y más, si es reduccionista. Es el conjunto de procesos para obtener información susceptible de ser interpretada en términos de productos, avances o resultados del aprendizaje (Lara, 2009).

Las representaciones (Farr, 1986) están en las creencias, las experiencias; se encuentran en la mente, en las emociones, y transitan por el lenguaje. Son ideas y opiniones, que se expresan en comportamientos y prácticas. Son entidades casi intangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, una imagen. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de representaciones sociales. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales son el interfaz entre lo psicológico y lo social, lo simbólico y lo real, orientan la construcción del conocimiento en la vida cotidiana que comunica y orienta la acción, a modo de red de conceptos e imágenes interactivas evolucionando en el tiempo y el espacio, y retroalimentando reflejo y producción (Moscovici, 1979). Se trata de una forma de organización psicológica, de comunicación social que no sólo reproduce, sino que produce, es decir, un movimiento bidireccional o cíclico entre sujeto y objeto en el acto de conocimiento y comunicación; concepto y percepción son intercambiables, son producto y proceso a la vez (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales influyen en las prácticas de los actores, porque sirven para actuar en el mundo y con las demás personas, configuran las acciones que lleva a cabo cada actor involucrado. Representar es el acto del pensamiento en que el sujeto se relaciona con el objeto. Una representación se conforma de un objeto de representación (Flament, 2001) que puede ser humano, social, ideal o material.

### Aspectos metodológicos

La investigación es cualitativa-hermenéutica por lo que permitió conocer los hechos, las acciones y las prácticas; comprender los significados que los actores elaboran, crean y recrean (Moscovici, 1979) en torno de la evaluación. El objetivo general se planteó en cuanto a la necesidad de conocer y analizar las representaciones sociales de los docentes y alumnos de la ENOL, con el fin de considerar su problemática y sus implicaciones en el entorno.

El fundamento metodológico para analizar las percepciones de docentes y alumnos fue la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2012). La muestra (30 personas)

se eligió de entre 75 docentes a quienes se aplicó una entrevista tipo cuestionario que incluyó el ejercicio de asociación de palabras; posteriormente con otro grupo poblacional una entrevista semiestructurada. El total de entrevistas fue de 30, aplicadas a docentes de ambos sexos.

Otro instrumento fue atípico, pero considerado válido y confiable en razón de la temática y el nivel de involucramiento de los actores educativos: elaboración de un ensayo bajo el título *Pedagogía del Examen*, lo que permitió dio oportunidad de desarrollar la capacidad de persuasión, además de tener la intencionalidad de convencer a los lectores mediante el uso de argumentos en torno al tema. Así, se consiguieron 150 ensayos elaborados por estudiantes, de entre una población de 484 alumnos.

### Desarrollo y discusión

Las representaciones sociales que los docentes poseen son: la evaluación supone obstáculos para seleccionar a los mejores alumnos, es el único medio para controlar y motivar a los alumnos, significa identificar el punto máximo al que ha llegado el alumno. El examen objetivo es un medio válido para acreditar el éxito de un estudiante. La evaluación continua significa poner exámenes frecuentemente. Evaluar es una tarea privativa del docente. En un examen únicamente se evalúa a los alumnos. La evaluación es legitimación que sirve para conformar propósitos. Existe temor a no alcanzar los objetivos esperados, pues se trata de una invasión, una agresión. Evaluar es saber si el desarrollo de la clase en el aula es el más adecuado en cuanto a la reproducción y producción de conocimientos. Los alumnos evalúan a los docentes con rasgos de venganza. La evaluación se refiere a la medición y a un mecanismo de control-tensión de los alumnos, tiene que ver con la comprensión y la revisión para incidir en la autorregulación. La enseñanza causa el aprendizaje que puede ser comprobado mediante exámenes. Cuando las evaluaciones tienen un resultado negativo, los responsables son los alumnos. La evaluación es justa porque se aplica a todos la misma prueba. La reprobación es algo inevitable.

Sus representaciones sociales de la evaluación apuntan hacia la comprobación de una calificación, no si existe o hubo aprendizaje. La evaluación contribuye a motivar hacia la buena calificación, y no precisamente a una inclinación hacia la materia. Se piensa en el examen cual mecanismo de control, antes de mirarse como posibilidad de que sea él,

causa de fracaso. Hay maestros que hacen exámenes sorpresa. Es difícil colocar al alumno en el rol también de evaluador porque lo hacen muy emocionalmente.

Prevalece el horizonte perceptivo, afectivo e ideológico. Los mecanismos que definen el objeto de la evaluación no responden a una lógica e intereses teóricos o institucionales, sino a los de la experiencia, lo cual hace que se consolide la medición y la calificación. La práctica evaluativa lleva tintes de poder y autoridad: “el día del examen les digo, acuérdense que a mí en los exámenes se me olvida todo y soy la malvada bruja, no me gusta que estén copiando, ni que estén pidiendo ni que estén nada” (entrevista, nov de 2017).

Tanto alumno como docentes, se enfrascan en representar sus roles provenientes de su condición o categoría: “Soy muy coactiva con ellos, lo reconozco (alumnos aluden a la misma maestra como “castrante” –sic), porque a veces hay algunos que no quieren trabajar y hay que obligarlos a trabajar, me gusta el aula, entro y les digo –ya llegó su ogro, entonces pónganse truchas” (Entrevista, noviembre 2017).

## Resultados y conclusión

Para varios docentes la tarea de evaluar suele ser particularmente desagradable. Preparar propuestas de evaluación lleva tiempo, al igual que corregir los trabajos de los estudiantes. Revisar trabajos similares de muchos estudiantes es tedioso, porque cada docente atiende varias decenas de estudiantes. Definir las calificaciones de las que dependen las perspectivas personales de los estudiantes, es estresante. El docente está permanentemente enfrentado a una tensión entre la responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar sus posibilidades de desarrollo como persona.

Algunos docentes señalan que “a pesar de tanta reflexión pedagógica y normatividad vigente, no se han cambiado los paradigmas”; “a los maestros nos falta formación sobre evaluación”, “un buen porcentaje de maestros no ha logrado desligarse de la evaluación sumativa, haciendo en la práctica equivalencias entre las evaluaciones cualitativas y cuantitativas”, “a los mismos alumnos lo que les importa es si pasaron o no”. En boca de los estudiantes se pudo apreciar: “predomina la memorización de los temas”, “las metodologías y formas de evaluación son anticuadas”, en la evaluación se pone de manifiesto “la preferencia de los profesores hacia algunas estudiantes”.

Lo que se suele evaluar es un caudal de conocimientos. No parece fácil evaluar habilidades intelectuales como la crítica, el análisis, las actitudes, los hábitos, las disposiciones, los motivos, “¡promediar todo junto!, uf, resulta una difícil tesitura.” (Entrevista nov 2017).

CULTURA DEL TEST	CULTURA EVALUACIÓN AUTÉNTICA
¿Cuántos han pasado?	¿Cuántos han mejorado y aprendido?
¿Cuántos se han presentado?	¿Cuántos se han interesado en la materia?
¿Cuántos son los reprobados?	¿Cuántos saben dónde fallan?
¿Cuántos han cumplido nuestros pronósticos?	¿Cuántos han superado nuestras expectativas?
¿Qué preguntas se cambiarán en el próximo examen para sorprenderles?	¿Qué se modificará para que se evalúe mejor el progreso académico?

Elaboración propia

Se descubre que aún la evaluación es mirada y practicada desde los docentes, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar resultados de aprendizaje.

La investigación permitió definir estándares evaluativos, válidos para la comunidad que conformó la población de estudio; por la evaluación hay que estar comprometidos con los alumnos y su aprendizaje, conocer las materias que se enseñan y cómo enseñarlas, ser responsable de conducir y monitorear el aprendizaje, reflexionar sobre la propia práctica y aprender de las experiencias de los pares académicos, ser miembros de comunidades de aprendizaje. Mejorar la calidad académica, en parte debido a la evaluación, puede hacerse procesualmente.

La evaluación del docente mejora su desempeño y bien puede ser conocido a partir de una evaluación entre pares académicos en torno a cuatro temas. Según la representación social de los docentes tener una evaluación tan objetiva como sea posible, desde el punto de vista metodológico, entre más elementos participen en la evaluación se contrarresta la arbitrariedad, la endogamia y la autocomplacencia. Como una especie de salida, los docentes giran la atención en el tema de la evaluación, en términos de la evaluación institucional, antes que evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la representación social de los alumnos, la vislumbra que la imagen de medición y calificación se vuelven principios de diversas formas de interacción, que asumen la evaluación como alternativa de control en el aula por parte de los docentes, es notorio que



su respuesta pertenece más al mundo concreto y de la experiencia, que a cualquier entramado teórico soportado en conceptos y en principios racionales.

Entre los docentes oscila la representación social más apegada al ámbito de las relaciones intergrupales. Ahí, en ese ámbito intergrupar de los docentes se recrea la disyunción entre la lógica científica y el sentido común, lo que tiene implicaciones en sus prácticas, en múltiples expresiones del grupo de tales o cuales docentes.

Desde la perspectiva de los docentes la representación social de la evaluación es una actividad que les genera cierto estatus y un posicionamiento selectivo ante sus alumnos o al menos en la mayoría de ellos. La evaluación es la expresión de la propia experiencia profesional del docente.

La actividad docente sigue siendo una acción preferentemente formadora y orientadora, que no logra cubrir totalmente las expectativas respecto a la evaluación porque solamente se aplica al final de cada semestre. Reconocen en los alumnos sentimientos de frustración y algunas actitudes desfavorables hacia el proceso de evaluación.

Existen muchos mitos y prejuicios de los estudiantes alrededor de la evaluación: “estresante, ejercicio del poder, difícil, memorística, tediosa”, que muchas veces se va diluyendo, pero no deja de influenciar en el comportamiento de los estudiantes en el desarrollo del proceso de evaluación. Existe un consenso en torno a la sobrecarga de trabajo durante el semestre como para culminarlo con un examen (evaluación), examen (evaluación), motivo por el cual muchas veces no pueden cumplir totalmente con las exigencias de la evaluación integral. La evaluación está cargada de ansiedad. Las actitudes para con la evaluación no son muy favorables. En el momento de llevarla cabo, los docentes están convencidos que ayudan al estudiante, sin embargo, algunos alumnos perciben maltrato.

También la investigación brindó elementos para comprender que en la evaluación se requiere de espacios dialógicos en los cuales se intercambien opiniones y se llegue a consensos para evitar discrepancias teóricas y/o metodológicas.

Nadie evalúa antes de iniciar un curso, no hacen evaluación diagnóstica. Cada quién hace la evaluación como puede, a partir de su experiencia, su habilidad, su nivel de compromiso con el grupo, lo hacen según cada uno lo cree, dicen que “Un alumno inteligente que es incapaz de trabajar en grupo, respetar al otro, pero sigue sacando buenas calificaciones, para mí no lo merece”.

## Referencias

- Blanco, B.E. (2011). Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México. México: Colegio de México.
- Di Franco, M.G. (2014). Representaciones Sociales en la evaluación escolar. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Pampa: Facultad de Ciencias Humanas.
- Farr, R., (1986). "Las representaciones sociales", En: S. Moscovici, Psicología social II, Barcelona, Paidós, pp. 496-500.
- Flament, C., (2001). "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en: Abric, J-C., Dir. Prácticas sociales y representaciones; México, Coyoacán, Filosofía y Cultura contemporánea.
- Ibáñez, T., (1988). "Representaciones sociales, teoría y método", En: T. Ibáñez, Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai, pp. 13-78.
- Jodelet, D., (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: S. Moscovici, Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Lara, P.F. (2009). Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago Compostela.
- Martínez, R. F. (2015). La evaluación del desempeño docente. Una propuesta para la educación básica en México. En La evaluación docente en México. México: F.C.E./INEE.
- Moscovici, S., (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público; Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (2012). Psicoanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Editora Vozes.

# UNA MIRADA HACIA LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

María Fernanda Martínez Becerra  
fernanda.martinez@al.enmfm.edu.mx  
Alondra Monserrat Ortiz Jaramillo  
alondra.ortiz@al.enmfm.edu.mx  
Guadalupe Minerva Castillo Hernández  
guadalupe.castillo@enmfm.edu.mx  
Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita.

## RESUMEN

El presente documento es un reporte parcial de investigación sobre “Una mirada hacia la importancia de la observación en la práctica docente” desde la perspectiva de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, con el objetivo de generar la reflexión de maestros y alumnos de la escuela normal sobre la importancia de este aspecto primordial en la formación del futuro profesor.

La observación forma parte esencial del trayecto formativo que todo futuro docente debe desarrollar, es decir, es una herramienta que ayuda a conocer lo que pasa en su contexto y autoevaluar la práctica educativa, ésta es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende las situaciones ocurridas tanto en la escuela como en el aula principalmente a través de la interacción entre maestro y alumnos.

Sin duda, un buen maestro debe saber observar todo lo que pasa en su contexto escolar, esto le permitirá analizar las situaciones que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo, le brindará elementos para comprender las funciones que debe desempeñar, así como también las acciones a realizar por cada uno de los involucrados en el sistema educativo con el fin de favorecer el aprendizaje.

## Palabras clave

Observación, práctica docente, maestros, normalistas.

## Planteamiento del problema

La presente investigación cualitativa tiene como finalidad conocer la perspectiva que tienen los alumnos normalistas sobre la importancia que tiene la observación en su práctica educativa, es decir, que tan satisfactoria o no fue el hecho de permitirse el tiempo para ir a observar antes de practicar, ¿realmente el tiempo que les brinda la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” y lo que establece el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria es suficiente para darle la importancia a la observación?

Con esta investigación se pretende dar a conocer la voz de los docentes en formación desde su experiencia en relación a la observación en su práctica docente, con el propósito de que se haga un análisis del gran impacto que tiene esta actividad que es llevada a cabo

desde sus primeras experiencias en jornadas y/o estancias en las escuelas de educación primaria, y que estos resultados impulsen un cambio si se llega a la conclusión de que a la observación no se le da la debida importancia en los primeros semestres, buscando así una mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables. El presente trabajo está centrado en analizar la mirada de los normalistas con relación a los procesos de observación, es importante conocer su sentir y exponer desde sus propias experiencias, a lo que en realidad se enfrentan en las escuelas Normales, siendo así una manera más enriquecedora puesto que ahora son ellos quienes colaboran, como sujetos responsables de su propio proceso de formación.

### Marco teórico

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, nos presenta una malla curricular la cual enmarca todas las asignaturas que el alumno normalista deberá cursar durante su preparación como docente. Dicha malla está organizada por ocho periodos de tiempo que equivalen a los ocho semestres (4 años) que marca la licenciatura, dentro de esos periodos están desglosadas todas las asignaturas correspondientes hasta 7mo semestre puesto que en 8vo las horas van dedicadas a la Práctica Profesional, pero aquí nos basaremos solo en el área de la práctica docente, es decir, solo aquellas asignaturas que nos permita conocer el desarrollo y desenvolvimiento del trayecto formativo de Práctica Profesional dentro de las aulas donde se hacen las jornadas de prácticas y o estancias en las escuelas de educación básica.

En el primer semestre está establecida la asignatura de “Observación y análisis de la práctica educativa” en ella se trata acerca de que el alumno opte por observar, analizar, reflexionar e investigar todo lo que conlleva la docencia. Claramente es un procedimiento en el cual los alumnos desarrollaran los conocimientos didácticos, científicos y tecnológicos que la escuela muy comúnmente atiende, y por supuesto el contexto en el que están expuestos. Esto les permitirá considerar que la práctica puede convertirse en un lugar de crecimiento, así como la innovación de su enseñanza y aprendizaje en las nuevas generaciones de estudiantes en las escuelas primarias. Con los contenidos desglosados los estudiantes normalistas podrán lograr la adquisición de herramientas para su docencia futura.

Justo en la Unidad de aprendizaje I, se establecen los “Fundamentos teórico metodológicos de las técnicas de observación y entrevista para analizar la práctica

educativa”, aquí se abordará más que nada las características de la observación en la escuela y el proceso que conlleva el aplicar esta técnica. Y como inicio, es la preparación en la formulación de las preguntas de lo que se querrá saber para conocer el contexto al que se irá a practicar, así como brindarles las herramientas que les ayudaran a registrar sucesos interesantes dentro del aula y la escuela, fuera y dentro de ellas.

En la lectura de La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Wittrock (1989) dice que:

Para iniciar la indagación en el campo con las preguntas de investigación se toman tres aspectos esenciales: identificar toda la gama de organización social formal e informal y perspectivas de significados; registrar sucesos reiterados; observar los acontecimientos que ocurren en el aula y escuela (p.263).<sup>1</sup>

Es decir, a qué y a quién vamos a investigar, así mismo con la ayuda de algunas herramientas recabar información que nos permita al final analizar el comportamiento o situaciones y no se nos vaya a olvidar y como último queda la observación que como antes ya mencionada, es aquella a la que le dedicas tu mayor atención pues se tomaran en cuenta aquellos detalles que con una simple mirada no se pueden comprender. Algunas herramientas son: notas de campo, grabaciones, entrevistas, documentos, diarios, cuestionarios, encuestas, etc.

En el segundo semestre está establecida la asignatura de “Observación y análisis de la práctica escolar” en ella se trata acerca de “Describir y analizar las relaciones que existen entre la escuela y la sociedad, de la organización y la gestión interna en las instituciones educativas, así como los procesos de interacción que se trabajan al interior del aula de clase”. Cuando hablamos de gestión, se refiere a identificar las responsabilidades y los roles que desarrolla cada uno de los sujetos dentro de la institución educativa. Por ejemplo, da pauta a conocer las formas de relación entre maestros, de ellos con los padres de familia y los alumnos, con los administradores y autoridades educativas.

En el tercer semestre está establecida la asignatura de “Iniciación al trabajo docente” en ella se trata acerca del primer acercamiento y contacto del estudiante normalista al trabajo docente, aquí podrá ser un sujeto participante de forma directa, es decir, que podrá interactuar con actividades desarrolladas en el salón de clases. Podrá evidenciar esto utilizando los instrumentos vistos en semestres anteriores los registros de observación, entrevistas, diarios, fotografías, videograbaciones esto será para documentar su

experiencia y el trabajo que realiza el maestro titular del grupo, con esto el normalista podrá analizar y comprender su práctica docente.

Dentro del programa, la lectura “Observar las situaciones educativas” Postic, M. y De ketele, J. M. (2000) dice:

Observar situaciones educativas concretas es desarrollar un polo de interés, delimitarse a un sujeto o punto de la clase...No basta con la descripción de los hechos, se necesita conocer su significado...El proceso de análisis conduce a identificar los elementos que constituyen la situación educativa estudiada (p.185).<sup>2</sup>

Como lo menciona, no basta con solo registrar aquellas situaciones o datos relevantes dentro del salón de clases, sino, indagar más en ellos, conocer el por qué están ocurriendo, qué factores están interviniendo, cuáles son sus posibles soluciones, etc. Solo aquella información que nos permita entender los sucesos que nos interfieren en clase, con ayuda de registro y herramientas de observación.

En el cuarto semestre está establecida la asignatura de “Estrategias de trabajo docente” en ella se trata acerca de que el alumno normalista verá las herramientas para el diseño de estrategias de las asignaturas en la escuela primaria, con el fin de organizar, analizar y evaluar las propuestas didácticas que orientan su práctica docente. Puesto que el alumno estudiante ya tiene conocimiento de los semestres anteriores del contexto, la institución y el aula de clase, le será con más facilidad diseñar situaciones de aprendizaje.

Dentro del programa de este semestre, la lectura “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, Perrenoud dice que:

El paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. (2001, pp.209).<sup>3</sup>

Con lo anterior, se habla ya de la práctica educativa que sabemos está anclada a la observación, puesto que la reflexión es precisamente eso, el analizar el trabajo dentro y fuera del aula, conocer que cosas son favorables y que otras no funcionan, apoyado siempre de la técnica de observación y de algunas herramientas que nos permitan recolectar información de aquellos momentos que sean punto clave para reflexionar nuestra práctica.

En el quinto semestre está establecida la asignatura de “Trabajo docente e innovación” en ella se trata acerca de ofrecernos a nosotros como futuros docentes elementos conceptuales y metodológicos para mejorar las estrategias de la práctica educativa. En este semestre elaboramos y reflexionamos sobre nuevas estrategias para lograr una práctica más profunda y satisfactoria, tomando en cuenta los aspectos que esto conlleva: la observación, principalmente, así como también diagnóstico, análisis, reflexión, etc.

De acuerdo con Carbonell (2002), la innovación “es el resultado de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p.17).<sup>4</sup>

Como lo menciona el autor anteriormente, innovar no solo es cambiar, es observar, analizar, reflexionar, para después así, recrear estrategias para mejorar el ambiente, los resultados y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda alguna mencionaremos que, sin la observación, la innovación no podría darse, puesto que vemos a ésta como un consecuente de la observación. Para analizar reflexionar y recrear, primero debemos hacer una observación profunda, para atender nuestras áreas de oportunidad y retroalimentar nuestras fortalezas, para tomar en cuenta esos aspectos y posteriormente innovar. No podemos mejorar algo que no se conoce, ni tampoco crear estrategias sin puntos de referencia.

## Metodología

El proyecto a desarrollar tiene un enfoque cualitativo, pues se obtuvo información sobre el impacto que tiene este proyecto en los agentes participantes, es decir, la perspectiva que los futuros docentes tienen sobre lo importante que es la observación en su trayecto formativo. Se dice investigación cualitativa porque mediante algunos instrumentos utilizados se arrojarán datos a manera de reaccionar de los participantes.

De acuerdo a este enfoque entendemos que es importante tener en cuenta las opiniones de los alumnos de la escuela Normal y los resultados arrojados serán analizados para determinar si el impacto que tiene el observar desde el inicio de la formación es de manera productiva y beneficiaria o de manera contraria. Como ya se mencionó no se obtendrá información que alguien establezca bajo una normatividad teórica, sino que, serán los compañeros normalistas quinto del semestre los sujetos que participaran. La investigación se realiza en el área académica de la escuela Normal Miguel F. Martínez



Centenaria y Benemérita, para aplicarse a un universo de 150 alumnos que cursan el 5to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (próximamente sexto semestre). En esta investigación se utiliza como instrumento una encuesta electrónica, para la recogida de información se establecieron ciertas preguntas, a manera que respondieran con relación a la observación en su práctica docente desde que iniciaron su trayecto formativo.

El proceso metodológico se dividió en diferentes momentos. En primera instancia fue necesario revisar la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de Estudio 2012, Secretaría de Educación Pública, s.f.), con el propósito de conocer las asignaturas relacionadas con la Observación y la Práctica Docente desde 1er semestre hasta 5to semestre bajo el régimen y programa de la Secretaría de Educación Pública a nivel Licenciatura.

Posteriormente se efectuó el proceso de indagación, se buscaron autores que hablaran y sustentaran el punto del problema, es decir, se revisaron los programas de las asignaturas con relevancia al tema y de la distribución de las unidades se tomaron las lecturas que marcaran cierto conocimiento de la observación y la práctica docente.

Se continuó con el diseño de un formato de encuesta de manera electrónica, (Formularios, s.f.) para ser aplicada en alumnos de 5to semestre de la Licenciatura de Educación Primaria en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, se eligió esta categoría de alumnos porque son quienes cumplen con el rango de mayor temporalidad y experiencia dentro de la escuela y en las prácticas docentes. A partir de lo anterior se requiere analizar los resultados de las encuestas y llegar a la conclusión sobre la importancia que tiene la observación en la práctica docente, desde la voz de los Normalistas.

## Desarrollo y discusión

La observación es un proceso que se puede vivir en distintos momentos de nuestra vida, está presente cuando vemos la hermosa ciudad en donde vivimos, cuando vemos pasar la parvada de aves o tal vez cuando observamos los más minuciosos rasgos físicos de una persona, y un sinfín más de situaciones que nuestro grandioso sentido de la vista nos brinda, aunque nunca le damos importancia a la diferencia que hay entre ver, mirar u observar nuestro entorno.

Bedoya (2009), hace referencia a: “ver es propio de todo ser humano que cuente con el sentido de la vista” (p.199)<sup>5</sup>, y es que la acción de ver va más que nada a percibir



objetos, siluetas, personas, lugares, etc., por medio de los ojos, la imagen que capta nuestro sentido de la vista y no más, por ejemplo, podemos ver que por cierta avenida se encuentra una escuela, tal vez podemos ver pasar los automóviles por periférico o ver simplemente como corren los niños en el parque.

En cambio, Bedoya (2009) también nos dice que: “Mirar es aprender a explorar e indagar con los ojos” (p.199)<sup>6</sup>, es decir, aquí la vista ya va encaminada, enfocada y dirigida hacia un objeto es específico, para revisarlo y registrar ciertas cosas, siguiendo los ejemplos anteriores podemos decir que mirar ya es darle un poco de interés a la escuela, a los automóviles y a los niños, fijar la mirada en ellos para percibir ciertas características.

Dado así que la observación según Sabariego Puig & Vilá Baños (2014) es aquella que: “[...] permite contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal como discurre por sí misma” (p.16)<sup>7</sup> diferencia de las otras dos acciones, en esta hay un grado más alto de atención, por ejemplo con la escuela ya puedes rescatar detalles físicos, cómo es, qué se hace ahí, cómo funciona, etc., a lo mismo con los autos y los niños se procurará en cada uno de ellos sus detalles tanto físicos como de comportamiento.

Y cuando la observación la asociamos con educación no es más que percatarnos de todo lo que pasa en nuestro contexto, ya sea identificar situaciones dentro de un aula, escuela, o fuera de ellas, registrando y percatándonos siempre de información detallada. Como lo mencionamos anteriormente, dentro de nuestra institución formadora de docentes, la observación forma parte de nuestro trayecto desde el primer momento que pisamos un aula, ya que primero y segundo semestre deberían ser enfocados únicamente en la observación. Puesto que los últimos seis semestres van más enfocados en la práctica de situaciones didácticas planificadas por el mismo normalista partiendo de la observación del aula.

Dejando a un lado los últimos seis semestres, ¿Qué es lo que sucede con los primeros dos en cuestión a la observación?, ¿Realmente están dedicados solamente a darle la importancia que se le debe a la observación? Como estudiantes de quinto semestre de nuestra institución normalista, hemos analizado que la observación es mencionada durante toda la carrera formativa, más sin embargo, no se le da el espacio, la importancia y el tiempo que esta se merece.

Durante primer y segundo semestre, se nos brinda un periodo de tres días de observación, ¿Realmente en tres días conoces de 25 a 35 alumnos?, ¿Te das cuenta de

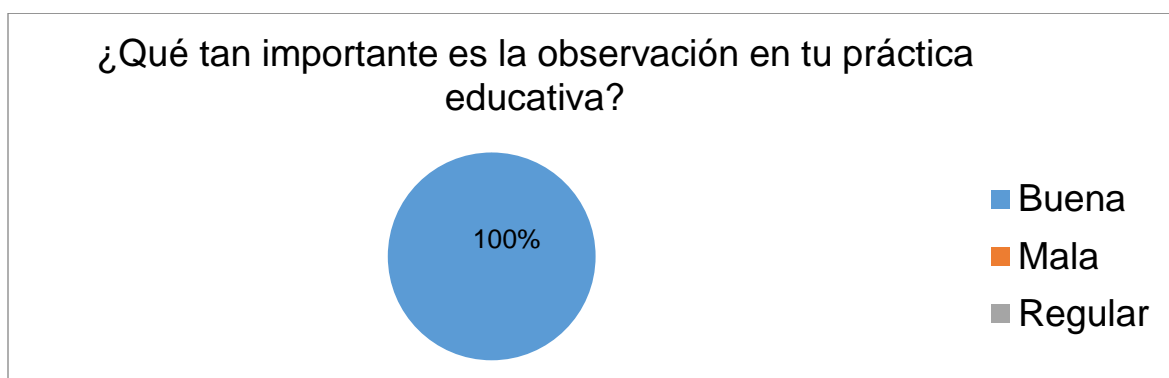
cómo funciona la institución a la que vas a observar?, ¿Conoces a todos los que la conforman?, ¿Dedicas los tres días completamente a observar?, mencionamos las cuestiones anteriores como reflexión.

Posteriormente de observar por tres días tú salón, tu escuela, tus maestros y tus directivos, la siguiente jornada que la conforman los cinco días de la semana, nos piden llevar actividades para aplicar en el grupo, y si se puede, hasta hacemos planeaciones. ¿Y la observación?

## Resultados y conclusiones

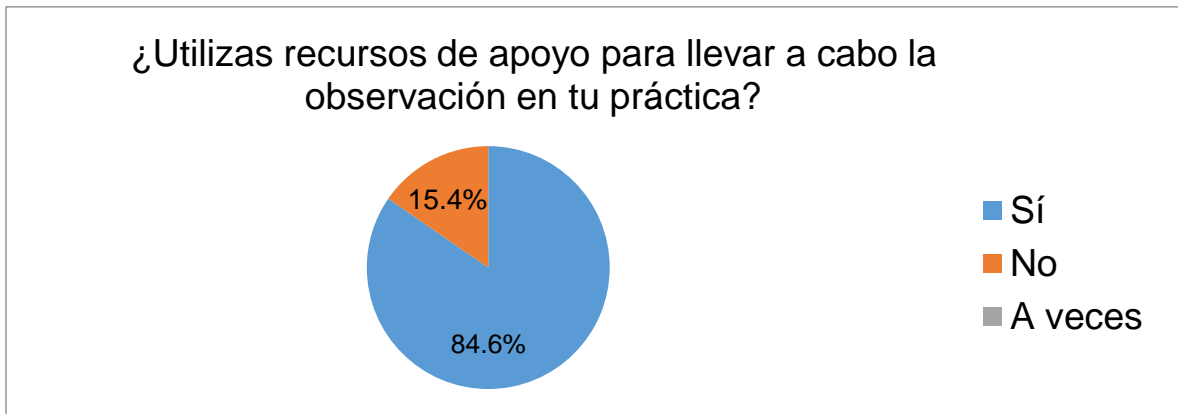
En esta investigación que habla sobre la importancia que se le debe dar a la observación dentro de la práctica docente, hace referente a las grandes posibilidades que ésta brinda dentro del ámbito educativo. Para tener un mejor desempeño en el aula y un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos que tener en cuenta que la base clave es la observación, puesto que, con ella, sabremos cómo podemos trabajar y de qué forma hacerlo.

Para recabar información sobre qué tanta importancia, espacio y delicadeza se le da a ésta dentro de nuestra institución formadora de docentes, aplicamos una encuesta a un grupo de alumnos de quinto semestre, para posteriormente analizar los puntos de vista y valorar los resultados; cabe mencionar que aún está en proceso esta fase de aplicación de la encuesta, por lo que para la presente ponencia se presenta una pequeña muestra de los resultados:

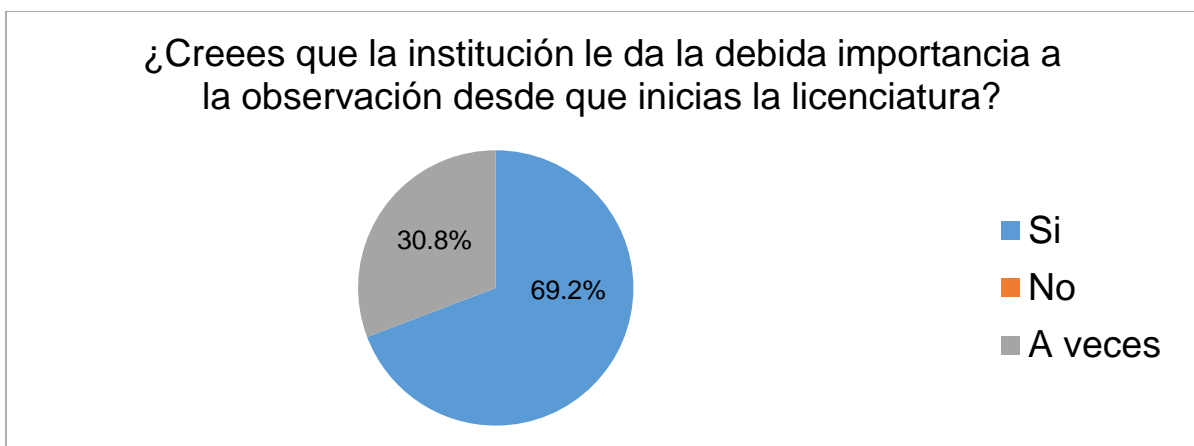


El 100% de los alumnos normalistas encuestados en este primer momento coincidió en que la observación es importante dentro de nuestra práctica educativa, explicando que

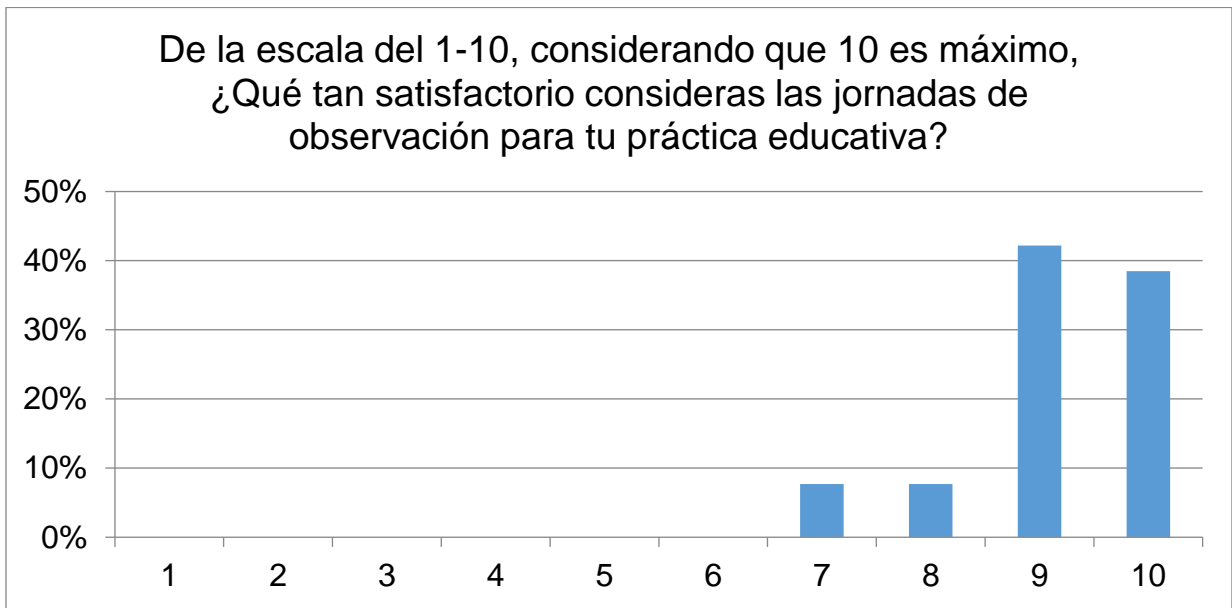
nos ayuda a reflexionar, a saber, cómo trabajar en el aula, analizar el grupo para aplicar estrategias, para conocer al grupo, etc.



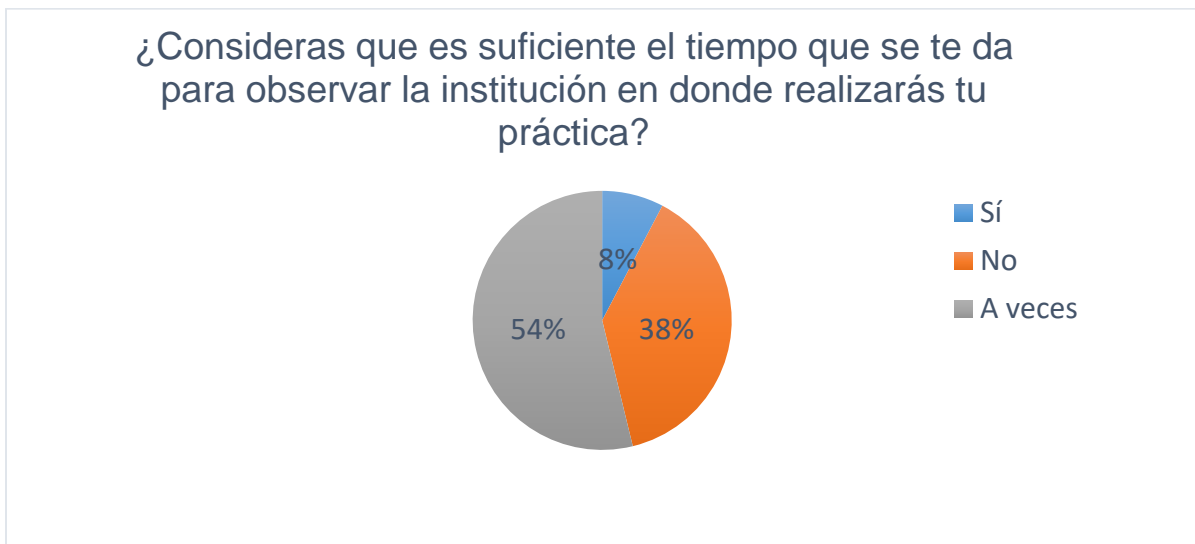
El 84.6% del alumnado encuestado respondió que a lo largo de la carrera ha utilizado recursos de apoyo para registrar lo observado, mientras que el otro 15.4% difirió de ellos haciendo mención que solo a veces se apoyaban en los recursos. Mencionaron que los recursos les ayudaban a recordar lo observado, y que hacían más precisa la observación.



Esta pregunta es considerada una de las más importantes, puesto que es pi clave para nuestro análisis. El 69.2% de los normalistas encuestados considera que la institución le da la debida importancia a la observación, mientras que el 30.8% considera que a ésta le falta un poco más de seriedad en esta cuestión ya que debería ser estudiada con más ejemplos, más orientada y mencionaban que pocas veces se le daba seguimiento a las observaciones recaudadas. Hacían referencia también a que los maestros de la normal no la consideraban ni la determinaban como algo relevante, le daban más prioridad a la práctica.



Los resultados de la satisfacción sobre las jornadas de observación son elevados, la mayoría de los normalistas coinciden en que sus jornadas han sido muy buenas, porque a pesar de los incidentes que se les presentan, siempre aprenden algo nuevo.



Esta es otra de las preguntas más importante e interesante, ya que habla del tiempo que la escuela normal nos brinda para realizar la observación, más de la mitad de los encuestados, respondió que es insuficiente, mencionaron que no les alcanza a conocer bien el grupo, las necesidades de ellos, las estrategias utilizadas por el docente, etc. El

38% considero que a veces es suficiente y el 8 % que es minoría considero que sí es suficiente el tiempo brindado.

Partiendo de las encuestas contestadas hasta el momento del primer corte, y en el entendido de que aún falta integrar los resultados de las demás encuestas que hasta el momento se han aplicado; se llega a una conclusión parcial, de que realmente como futuros docentes normalistas, la observación no se nos fomenta con la debida importancia, por diversos factores. Algunos de ellos pueden ser, el poco tiempo que se nos brinda, el maestro no nos menciona la finalidad y si la menciona no queda clara, ni el significado de la observación como debe ser, con el énfasis que se merece, o a veces también, cuando vamos a una institución a ejecutar nuestras jornadas o estancias, los tutores o los directivos, nos ponen tareas que nos desvían de nuestro propósito. Teníamos como finalidad que se escucharan nuestras opiniones a voz abierta, a expresar lo que nosotros sentimos, pensamos y nos cuestionamos. A que nos escuchen como lo que somos, alumnos normalistas, testigos de lo que pasa en la actualidad con la educación.

Aunque cierto grupo de normalistas consideramos que de alguna forma la observación que se realizó a las diferentes escuelas primarias ha permitido dar cuenta del funcionamiento de la misma, así como de las relaciones entre docentes como alumnos. Cabe destacar que la importancia de ellos recae en la manera en que se desenvuelve la institución. Además, no se puede dejar de lado el hecho de que éste, se ve influenciado por el contexto externo que rodea a la misma, de tal manera que la convergencia de las capacidades de los docentes, así como de las características sociales de las familias y la comunidad dan como resultado todas las tareas como necesidades que se deben atender dentro de la escuela.

Por su parte, la escuela normal le dio la importancia suficiente, en algunos aspectos, de tal forma que se centró en el “cómo” los normalistas desarrollaban sus competencias docentes. Aunque, también es preciso mencionar sobre la necesidad de permitirles a estos mismos desarrollar la habilidad de la observación tanto como la fundamentación de la misma, ya que esto suele ser un área de oportunidad cuando se trata de vincular el contexto externo con el interno, así como el sustento del mismo según diversas fuentes de información.

## Referencias

- Bedoya, H. G. (2009). "Una imagen enseña más que mil palabras: ¿ver o mirar?" Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>
- Carbonell, J. (2002). "La aventura de innovar". En El cambio en la escuela. Madrid: Morata, pp.103-111
- Formularios, G. (s.f.) Google Formularios. Obtenidos de [https://docs.google.com/forms/d/1-kYKtzrlA0WMZ7yn3nuDuOoTk6QbKtaRG\\_RymYeK-ms/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1-kYKtzrlA0WMZ7yn3nuDuOoTk6QbKtaRG_RymYeK-ms/edit#responses)
- Perrenoud, P. (2001). "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar" (Colofón, SA. de C.V. ed., Vol. 1). (N. Riambau, Trad.) Paris: GRAÓ, de IRIF, S.L. Recuperado el Enero de 2018, de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Postic, M. y De ketele, J. M. (2000). "Observar las situaciones educativas". Madrid: Narcea
- Sabariego Puig, M., & Vilà Baños, R. (s.f.). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Obtenido de Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa Atlas.ti 7: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51023/1/Material%20teórico.pdf>
- SEP (2012 a). Plan de Estudio 2012, D. L. (s.f.). Recuperado enero de 2018, de Malla Curricular, [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- SEP (2012 b). "Programa del curso. Observación y análisis de la práctica educativa". Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion\\_y\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion_y_analisis_de_la_practica_educativa_lepri.pdf)
- SEP (2012 c). "Programa del curso. Observación y análisis de la práctica escolar". Licenciatura en Educación Primaria. Segundo semestre. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion\\_y\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_escolar\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion_y_analisis_de_la_practica_escolar_lepri.pdf).
- SEP (2012 d). "Programa del curso. Iniciación al trabajo escolar". Licenciatura en Educación Primaria. Tercer semestre. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/iniciacion\\_al\\_trabajo\\_docente\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/iniciacion_al_trabajo_docente_lepri.pdf).

SEP (2012 e). “Programa del curso. Estrategias de trabajo docente”. Licenciatura en Educación Primaria. Cuarto semestre. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/estrategias\\_de\\_trabajo\\_docente\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/estrategias_de_trabajo_docente_lepri.pdf)

SEP (2012 f). “Programa del curso. Trabajo docente e innovación”. Licenciatura en Educación Primaria. Quinto semestre. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo\\_docente\\_e\\_innovacion\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo_docente_e_innovacion_lepri.pdf)

Wittrock, M. C. (1989). “La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos y de observación” (1era ed., Vol. Tomo II). España: Paidós. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion\\_y\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion_y_analisis_de_la_practica_educativa_lepri.pdf)

---

<sup>1</sup> Wittrock, M. C. (1989). “La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos y de observación” (1era ed., Vol. Tomo II). España: Paidós. Recuperado el enero de 2018, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion\\_y\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion_y_analisis_de_la_practica_educativa_lepri.pdf)

<sup>2</sup> Postic, M. y De ketele, J. M. (2000). “Observar las situaciones educativas”. Madrid: Narcea

<sup>3</sup> Perrenoud, P. (2001). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” (Colofón, SA. de C.V. ed., Vol. 1). (N. Rimbau, Trad.) Paris: GRAÓ, de IRIF, S.L. Recuperado el Enero de 2018, de [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)

<sup>4</sup> Carbonell, J. (2002). “La aventura de innovar”. En El cambio en la escuela. Madrid: Morata, pp.103-111

<sup>5</sup> Bedoya, H. G. (2009). “Una imagen enseña más que mil palabras: ¿ver o mirar?” Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte (10), 202-215. Recuperado el enero de 2018, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>

<sup>6</sup> Bedoya, H. G. (2009). “Una imagen enseña más que mil palabras: ¿ver o mirar?” Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte (10), 202-215. Recuperado el enero de 2018, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1632/1068>

<sup>7</sup> Sabariego Puig, M., & Vilà Baños, R. (s.f.). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Obtenido de Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa Atlas.ti 7: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51023/1/Material%20teórico.pdf>

# LA CONFIGURACIÓN DE SABERES DOCENTES EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Maricruz Aguilera Moreno,  
aguilera\_maricruz@hotmail.com  
Zoila Rafael Ballesteros,  
zolraf@hotmail.com;  
Edith Gutiérrez Álvarez  
Edithdidi2003@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México.

## RESUMEN

La presente ponencia expone algunos hallazgos de una investigación etnográfica aún en progreso y que continúa con una línea de investigación trabajada por las autoras previamente. Este estudio está centrado en indagar los saberes que estudiantes de la Escuela Normal Superior de México configuran para atender las demandas del trabajo docente durante las jornadas de práctica en las escuelas secundarias de la Ciudad de México. Las preguntas centrales de investigación desprendidas del problema giran en torno a los saberes que configuran los normalistas para enfrentar los retos de la práctica docente y los lugares desde donde son promovidos, así como la forma en que son validados o resignificados por los docentes en formación en y desde las prácticas. En los hallazgos encontramos que algunos saberes provienen principalmente de las concepciones teórico-metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como conocedores de la enseñanza y guías, pero cobran sentido en el alumno normalista hasta que los reconocen en las vivencias y experiencias de las prácticas docentes.

## Palabras clave

Saberes docentes - configuración de saberes - formación inicial - prácticas docentes - escuela secundaria.

## Problema

Por casi dos décadas se han venido formando en las escuelas normales superiores a futuros docentes para la escuela secundaria desde un enfoque o tradición de formación comprensiva, de docencia reflexiva, para lo cual el dispositivo más importante en el currículo ha sido los momentos de acercamiento a la práctica desde el tercer semestre de la carrera (SEP, 2010), así como los momentos de (re) significación que permiten al normalista mejorar su comprensión y explicación de su acción educativa (Fortoul, 2006). En estos espacios los normalistas enfrentan la experiencia de planificar el trabajo docente, aplicar sus secuencias didácticas y posteriormente reflexionar sobre sus experiencias con



la intención de desarrollar un conjunto de destrezas, habilidades, competencias y actitudes que les permitan enfrentar las complejidades del aula y la enseñanza.

Ha sido de gran interés para diversos investigadores lo que sucede en estos momentos, donde se activa el conocimiento teórico para convertirlo en práctico y posteriormente en saberes, coincidiendo algunos de ellos que durante este proceso los estudiantes viven una serie de tensiones que inician en la escuela normal y se extienden hasta las escuelas de práctica (Aguilera, 2011; Ávalos, 2011; Gutiérrez, 2011, Rafael, 2011; Mercado, 2013), por lo que los futuros docentes encuentran formas de negociación para sortear las exigencias en ambos escenarios. De aquí la preocupación por conocer sobre la configuración de estos saberes de los estudiantes normalistas y la forma como transitan de uno a otro escenario. En ambos espacios formativos, el estudiante recibe informaciones, demandas, prescripciones, consejos, entre otros, de los formadores o profesores experimentados, los cuales a menudo tiene que atender o negociar, pero también experimentar y desde ahí tomar decisiones.

El propósito de investigación está centrado en describir, comprender e interpretar los saberes que configura el estudiante normalista desde las experiencias docentes en las escuelas secundarias, en el marco de las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente, e identificar los que adquieren mayor significado. Las preguntas centrales: ¿Cuáles son los saberes que configuran los normalistas para enfrentar los retos de la práctica docente? ¿Cuáles son promovidos desde la escuela normal y de qué manera son validados o resignificados por los estudiantes en y desde la práctica?

### Enfoque teórico-metodológico

Este trabajo se orienta desde la perspectiva teórica de Agnes Heller (1998), específicamente sobre los planteamientos que realiza en torno a los saberes y vida cotidiana. Asimismo, retomamos los discursos teóricos sobre saberes docentes de Tardif (2004), Mercado Maldonado (2002), Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998). Coincidimos con Heller cuando afirma que la vida cotidiana es un espacio donde el sujeto -como ser histórico- se apropia de los conocimientos que le son necesarios para vivir dentro de cierto contexto en un tiempo determinado. Estos saberes, afirma Mercado Maldonado (2002), son procesos dialógicos en tanto que en ellos se encuentran huellas de otras voces que provienen de diferentes contextos. Para Tardif (2004), los saberes que construye el profesor se encuentran en estrecha relación con su trabajo, de tal forma que los clasifica

para su estudio en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos (también llamados 'prácticos') están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

En esta misma línea, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) destacan que los saberes son importantes fuentes epistemológicas que ayudan a nutrir el conocimiento de los profesores y favorecen la integración y orden de organización de contenidos diferentes. El saber por tanto representa un conjunto de conocimientos que se construyen a lo largo de la vida profesional.

Asimismo, se ha destacado que a menudo son resultado de las tensiones que vive un profesor en su labor cotidiana, que lo obligan a buscar soluciones. Es un hecho que los docentes tratan de responder a la complejidad de la práctica educativa, por tanto, se alimentan de una serie de referentes (disciplinares, científicos, experienciales, etc.) que cobran sentido solo ahí en la práctica. El resultado de las decisiones y acciones, acertadas o no, se configuran en saberes que se movilizan y socializan dialógicamente, se validan, pero también se resignifican, atendiendo a las necesidades del contexto educativo y a sus agentes.

Bajo el presupuesto anterior, este trabajo de investigación fue desarrollado desde una perspectiva cualitativa-interpretativa que recuperó los saberes de sujetos enmarcados en un contexto social específico, en el que se desarrollaban cotidianamente. Para Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa "estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas" (1999, p. 32).

Al insertarnos en las prácticas formativas entre la escuela normal y la escuela secundaria optamos por la etnografía como la opción metodológica que a decir de Rockwell "permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación" (2009, p. 14). Su propósito, además de la descripción, es la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar.

Las técnicas empleadas fueron la observación participante tanto en las aulas de los formadores como de los profesores de la escuela secundaria, así como entrevistas

semiestructuradas. El trabajo de campo se llevó a cabo dando seguimiento a alumnos de cinco grupos de la Escuela Normal Superior de México de diferentes especialidades (Biología, Español, Matemáticas, Inglés y Pedagogía) en la asignatura de Observación y Práctica Docente (OPD) y Trabajo Docente I y II.

## Resultados

El análisis del material empírico permitió identificar que los saberes docentes que configuran y ponen en juego los profesores en formación tienen una fuerte influencia de los dos escenarios, articulados entre sí: el primero, en la Normal, donde los formadores transmiten el conocimiento de la didáctica y psicológicos a partir de sus saberes, mediante recomendaciones, juegos de rol y estrategias de enseñanza para la futura actuación de los profesores en formación en la escuela secundaria. El segundo, el que viven de manera palpable en la escuela secundaria junto a la figura del profesor experimentado o tutor, a saber:

### **a) Importancia del conocimiento especializado**

Una de las principales demandas que reciben los normalistas, tanto de los formadores de la Normal como de los profesores de secundaria, es tener dominio del tema que van a enseñar en las jornadas de práctica; sin embargo, esta condición no cobra relevancia hasta el momento en que los futuros docentes viven la experiencia docente.

La investigación de los temas disciplinarios varía según el semestre que se cursa en la escuela normal. El análisis de los registros de observación de las prácticas llevó a identificar que los formadores implementan una serie de estrategias para garantizar que sus alumnos normalistas investiguen, estudien y dominen los temas que van a enseñar, entre las cuales se encuentran: la búsqueda en diferentes fuentes (por ejemplo, libros especializados y de texto), la elaboración de fichas de resumen, la exposición previa de los temas frente a sus pares, entre otros. Ante esta demanda los estudiantes (particularmente en los primeros semestres) suelen recurrir como principal fuente de indagación a Internet, pero conforme avanzan en su formación, incluso después de tener sus primeras experiencias docentes, van otorgándole un sentido distinto al dominio de los temas, pues reconocen que ésta necesita ser más especializada y ajustada acorde a las demandas de sus alumnos. Al respecto, se vuelven más autónomos y precisos en sus búsquedas.

Esta transición o salto cualitativo lo genera las mismas tensiones que viven los normalistas con sus alumnos adolescentes, quienes se vuelven demandantes de respuestas menos generales sobre ciertos temas. Los futuros docentes aprenden que no siempre se pueden basar en el sentido común, así que se dan cuenta de cierta carencia de conocimiento cuando explican el tema y “el rollo se acaba rápido”, como refiere una estudiante.

La clase fue sobre violencia. Estaba nerviosa pero también me di cuenta que realmente no estaba bien preparada, se me acabó rápido el rollo, no sabía qué más decir. Según yo indagué pero creo que muchas cosas fueron de lo que yo ya sabía (RTC1-23/10/2017).<sup>1</sup>

Este sentimiento de “falta de información” a menudo recibe atención por parte de los formadores de docentes. Durante una observación de las sesiones de clase en la Normal, una semana antes de la jornada de práctica, uno de los formadores que conducía la asignatura de OPD en tercer semestre solicitó a sus estudiantes que en 10 minutos explicaran alguno de los temas que planificaron en sus secuencias didácticas, con el propósito de valorar el dominio de contenido. Al terminar la exposición, los compañeros de grupo harían comentarios para valorar la participación del estudiante. El tema fue elegido al azar por el formador. De un grupo de 8 estudiantes, sólo uno logró ocupar los 10 minutos asignados, el resto oscilaba entre los tres y cinco minutos y argumentaban lo siguiente:

Maestro, es que este tema no lo he preparado muy bien, estudié más el otro, ya no sé qué decir, ¿cuánto tiempo me sobra? (RTC4-20/11/2017).

¿Cuánto tiempo me falta? es que siento que ya expliqué todo, creo que debo de estudiar más el tema (RTC4-20/11/2017).

En las prácticas docentes en la escuela secundaria, este fenómeno solía repetirse. Un estudiante, por ejemplo, explicaba el tema de violencia a un grupo de primer grado de secundaria, la exposición se redujo a lo siguiente:

**Docente en formación:** Vamos a hablar sobre el tema de violencia, ¿saben qué es la violencia?

---

<sup>1</sup> Las siglas refieren al término “registro de trabajo de campo”, el número del registro y la fecha de observación.

**Alumna:** Cuando alguien agrede a otro.

**Docente en formación:** Sí, como dice su compañera, la violencia es un tipo de agresión que alguien hace a otra persona, como por ejemplo el bullying, ¿qué tipo de violencia conocen?

**Alumnos:** Física, verbal, psicológica, el bullying... (la docente anota estos tipos en el pizarrón).

**Docente en formación:** Exacto, esos son los tipos de violencia. La física es cuando alguien agrede a otra persona con golpes; la violencia verbal cuando hay gritos, insultos, groserías hacia alguien...

**Alumno:** Maestra, pero esa también es violencia psicológica.

**Docente en formación:** Sí, también, pero la psicológica es también cuando hay amenazas, acoso...; y, el bullying es cuando alguien molesta a otro compañero en la escuela. Ustedes deben denunciar cuando esto pase. Bueno les voy a dar algunas imágenes, deben identificar qué tipo de violencia es. Tienen 10 minutos para hacerlo (RC6-4/12/2017).

Pasado este tiempo, el docente en formación solicitó las respuestas. Los alumnos respondieron de acuerdo a la imagen, pero posteriormente, cuando se cuestionó: ¿Bueno, tienen alguna duda? El grupo se mantuvo callado. Ante esto, el docente en formación cerró la sesión diciendo lo siguiente:

Bueno si no hay dudas, les agradezco su atención. Nos vemos la siguiente clase. Gracias, maestro (se refiere al profesor titular del grupo). Hasta luego.

La docente toma sus cosas, se retira del salón, aún restaban 15 minutos de la clase (RC6-4/12/2017).

Después de esta clase, durante el proceso de reflexión, se pidió a la docente en formación que analizara su desempeño. Fue en este momento que logró nombrar algunos de los aprendizajes obtenidos de la experiencia con base en la teoría que conocía, pero también a la luz de los acontecimientos y tensiones vividas. La alumna recordó y reconoció nuevamente la necesidad de tener más información sobre el tema, y al leer los comentarios del profesor que la observó y de su profesor de OPD, confirmó que su desempeño había sido inadecuado, impactando negativamente en otros rasgos como la planificación, proceso de aprendizaje, conocimiento del tema y evaluación de los aprendizajes. Confirmó con esta experiencia que el conocimiento especializado de la disciplina era fundamental en el aula.

## b) Construcción del conocimiento con los adolescentes

La planificación didáctica es un requisito que se solicita a los normalistas desde la escuela normal. Este documento es indispensable y si no se entrega a tiempo el normalista corre el riesgo de no practicar en la escuela secundaria. Durante su elaboración, es común que los formadores soliciten actividades de inicio, donde recuperen los conocimientos previos de los adolescentes, o bien planteen conflictos cognitivos. Esta demanda suele ser cubierta, pero también se convierte en una actividad trillada y de poco significado. Nuevamente, a partir del análisis de los registros de observación, se identificó que existe una tendencia en estandarizar los planes con los siguientes elementos:

Inicio: preguntar sobre el tema.

Desarrollo: explicar el tema y ejercitar sobre el tema.

Cierre: revisar las actividades realizadas.

Desde las voces de los estudiantes, esta forma de organizar una sesión está fundamentada, en inicio, desde la impronta; es decir, desde su trayectoria como estudiantes en los diferentes niveles educativos.

**Formador:** ¿Para qué recuperar los conocimientos previos de los alumnos?

**Docente en formación:** Es importante siempre preguntar qué saben del tema para así saber qué es entonces lo que les vamos a enseñar”

**Formador:** ¿Y qué hicieron con la información que les proporcionaron? ¿Es decir, después de que les preguntaron, los chicos de secundaria ¿qué sabían?, ¿qué hicieron ustedes?

**Docente en formación 1:** Pues yo después de preguntarles, anoté en el pizarrón sus respuestas y ya después les expliqué más ampliamente el tema.

**Docente en formación 2:** Yo igual que mi compañera, también les pregunté porque así pude saber qué tanto sabían del tema. Entonces me di cuenta que sí tenían conocimientos previos y pues así ya yo después les expliqué el tema e hicieron las actividades que tenía planificadas”.

**Formador:** Es decir, ustedes preguntaron qué sabían a sus alumnos y después explicaron el tema ¿Y qué hicieron entonces con la información que obtuvieron?

Se presenta un silencio en el grupo...

**Docente en formación 3:** Pues creo que no hicimos nada con ella, sólo nos limitamos a preguntarles y después a explicar el tema.

**Formador:** ¿Y por qué creen que sucedió esto? ¿Cómo saben que se debe preguntar a los alumnos sobre lo que saben y luego se debe explicar el tema?

**Docente en formación 1:** Bueno, es que usted nos pidió que planteáramos algunos conflictos cognitivos a los alumnos, pero en realidad creo que sólo preguntamos qué sabían del tema y pues después les explicamos, yo creo que así hemos aprendido que son la clases.

**Formador:** ¿Dónde lo han aprendido?

**Docente en formación 4:** Pues con nuestros maestros, así siempre ha sido, pero por ejemplo ahorita que nos pregunta, pues yo ya sé y yo creo que todas, ahora ya sabemos, que no se trata sólo de preguntar qué se sabe del tema porque para qué les preguntamos si después les vamos a explicar. Entonces, no tiene caso, es como lo hace el maestro tradicional, sólo preguntamos, bueno en mi caso pues también anoté en el pizarrón algunas respuestas, pero la verdad pues terminé explicándoles y pues trataba de recuperar algunas respuestas de mis alumnos, pero no hice mucho con ellas (RTC7-11/12/2017).

Como se mencionaba en la categoría previa, los procesos reflexivos que suceden después de la práctica resultan ser valiosos para los normalistas, pues son los que les permiten reconocer los saberes que van construyendo desde y para la práctica. En este caso los alumnos reconocieron que no basta con preguntar a los adolescentes, sino también hay que saber hacer algo con esa información que rebase una estructura tradicional de enseñanza. Como en el ejemplo, un saber dialógico o profesional, que comparten los formadores o tutores, en ocasiones no toma sentido hasta que se retoma la vivencia desde las prácticas.

### **c) El manejo de los tiempos de la clase**

La organización de los tiempos de clase en la escuela secundaria se caracteriza por sesiones de 50 minutos que se destinan para el estudio de una asignatura, de tal manera que los docentes en formación deben considerar en su planificación la distribución de sus actividades didácticas durante este periodo. Cuando se inicia con las prácticas profesionales en tercer semestre, el tiempo suele ser un factor que coloca en tensión a los futuros profesores, no sólo en el momento de planificar sino también en el escenario real

de la escuela secundaria. Para los normalistas, la dimensión y manejo de los tiempos es un saber que se construye en la práctica, pues es ahí donde experimentan qué hacer (improvisar) para cumplir con el tiempo de la clase cuando hay minutos restantes; o bien, qué ajustes realizar cuando aún no concluyen lo previsto y la sesión está por terminar.

Algunas experiencias que fundamentan la construcción de este saber desde la voz de los estudiantes son las siguientes:

Cuando planifiqué mi clase, yo pensé que los niños se iban a tardar más tiempo en las actividades que les puse, pero no. Las resolvieron muy rápido y entonces me sobraban 10 minutos de la clase y me dije ¿ahora qué hago? Y, pues, comencé a hacerles preguntas sobre el tema y pues sólo pude ocupar cinco minutos más y pues ya les di indicaciones para la tarea y me despedí. Me sobraron casi cinco minutos, pero ya fue menos, me retiré y el maestro tutor se quedó en el salón con ellos.

Me tocó la primera hora de clase y pues hubo ceremonia, entonces sólo me dejaron 30 minutos, no me alcanzó el tiempo para todo lo que había planificado, entonces tuve que hacer ajustes, ya no di todo lo que llevaba planeado.

A mí me sobraron más de 15 minutos de clase, ya no supe qué hacer, ya no cerré, pero también ya no preguntaban nada los alumnos, entonces me despedí y me fui. Mi profesor de OPD me dijo que no podía hacer eso porque no puedo dejar al grupo solo, pero bueno estaba el profesor de grupo.

Como mencionan mis compañeros, creo que algo que aprendimos esta jornada es que debemos de tener más cuidado con los tiempos, esto no era algo que supiéramos; o bueno, no que no supiéramos, sino que no pusimos mucho cuidado cuando planificamos o no sabíamos cómo medirlo. Ahora sabemos que debemos considerar no sólo actividades que ocupen los 50 minutos, sino también tener un plan B o C, incluso también para cuando nos falte, porque no sólo es la ceremonia, a mí por ejemplo me pidieron a media clase que bajara a mi grupo a una plática (RTC7-11/12/2017).



En contraste con los alumnos de tercer semestre, una alumna de séptimo comenta lo siguiente:

Administrar el tiempo es algo que hemos ido aprendiendo, antes nos sobraba o nos faltaba y todavía nos pasa, pero ya no tanto, más bien creo que a veces nos falta, pero ya no nos sobra (RTC8-18/12/2017).

#### **d) Ser “enérgico” pero no impositivo**

En secundaria, una de las “reglas de oro” que todo maestro de adolescentes debe seguir es el actuar enérgicamente frente al grupo. Al menos en los primeros minutos de la clase, después inicia una especie de negociación o “estira y afloja”. Con esta actitud mantienen a raya a los alumnos que típicamente suelen aprovechar cualquier momento, frase o situación para hacer una broma sobre sí mismo u otros. En este ambiente donde cualquier frase mal empleada detona una guerra campal, el docente debe ser muy cauto y estratégico. Para el docente en formación este saber tarda en conformarse ya que, en otras palabras, es difícil aprender a “oler el peligro”.

En mi grupo había un alumno muy inteligente, pero muy agresivo. Los maestros lo tenían catalogado como ‘grosero’. Yo formé equipos para una actividad y lo puse con un compañero con el que no se llevaba, pero yo no sabía, entonces dijo que no quería trabajar con su compañero y pues yo lo obligué. Comenzó a aventar la banca, patear la mochila y a decir groserías. Pensé ¿ahora qué hago? y pues le llamé la atención y no resultó, se puso más enojado. Entendí entonces lo que decían los maestros de la Normal, pero más bien creo que no debí imponerle que trabajara con quien no quería, pues a mí tampoco me hubiera gustado. Creo que no lo volveré a hacer (RTC3-8/11/2017).

Los saberes docentes, como señala Mercado Maldonado (2002) son ‘conocimiento’ que guía la vida cotidiana en las aulas y son resultado de procesos históricos, sociales y culturales, pero observamos que en los futuros profesores sólo cobran sentido hasta que se viven, de otro modo se quedan como el decir del otro; o bien, en la “palabra ajena”. Las recomendaciones, prescripciones, o información que recibieron de los formadores o profesores de secundaria antes de experimentarlo en el aula fueron pasados por alto hasta el momento en que surgió alguna tensión que les hizo reflexionar y re direccionar sus prácticas.

## Conclusiones

En breve, hasta aquí hemos analizado cómo las diferentes tensiones que experimentan los normalistas en las jornadas de práctica docente en la escuela secundaria los colocan en situaciones que los obliga a tomar decisiones. Los resultados obtenidos, una vez que se logran nombrar, describir y analizar en la escuela normal, van dando cuenta de los saberes que construyen y los procesos por lo que transitan para su construcción.

Algunos de estos saberes se van afinando y consolidando a medida que van avanzando en su formación, otros se van resignificando y algunos conservan voces que provienen de los tutores de la escuela secundaria o de sus formadores de la escuela normal. Todos ellos fundamentan y fortalecen sus acciones y se vuelven una medida de éxito o fracaso en la formación.

La reflexión después de la práctica es un elemento clave para develar parte de los procesos de aprendizaje que experimentan los normalistas y que están a la base también de la construcción de sus saberes docentes. Coincidimos con Chaiklin y Lave (1993, en Mercado Maldonado, 2002) cuando refiere que los saberes docentes no son aprendizaje ni conocimiento que se encuentra en la cabeza de los individuos o en actividades diseñadas que se sistematizan, más bien emergen de la relación que surge con y entre otros. En otras palabras, más que un proceso cognitivo individual, es una elaboración social.

Con base en estos hallazgos concluimos que los saberes transmitidos por los formadores y tutores de los futuros profesores de educación secundaria provienen de las concepciones teórico-metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como conocedores de la enseñanza y guías de las prácticas; no obstante, cobran sentido en el docente en formación hasta que se viven en la organización, puesta en acción, interacción y evaluación de las prácticas en los dos espacios clave de la formación: la escuela normal y la escuela de práctica.

## Referencias

- Aguilera Moreno, Maricruz (2011). "Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés", en Lozano Andrade, Inés y Mercado Cruz, Eduardo (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92), México, Díaz de Santos.
- Ávalos Rogel, Alejandra (2011). "Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas", en Lozano Andrade, Inés y Mercado Cruz, Eduardo (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 93-128), México, Díaz de Santos.
- Fortoul, Bertha. (2006). "Prólogo", en Perales Ponce, R.E. (coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 11-16), España, Paidós Ibérica.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2011). "Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas", en Lozano Andrade, Inés y Mercado Cruz, Eduardo (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 55-73), México, Díaz de Santos.
- Heller, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.), España, Ediciones Península.
- Mercado Cruz, Eduardo (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE.
- Porlán Ariza, Rafael, Rivero García, Ana y Martín del Pozo, Rosa (1998). "El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones", *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), pp. 271-288.
- Rafael Ballesteros, Zoila (2011). "Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México", en Lozano Andrade, Inés y Mercado Cruz, Eduardo (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 129-153), México, Díaz de Santos.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*, Argentina, Paidós.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga, Ajibe.
- SEP (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*, México, Autor.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea.

# LOS NUEVOS MAESTROS: GRADO DE SATISFACCIÓN DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2016-2017

## Datos de autor

Juan Manuel Vázquez Molina  
juvamoli@hotmail.com  
Blas Alberto Gómez Heredia  
blas-37@hotmail.com  
Javier Sáenz Gutiérrez  
viersa633@gmail.com  
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" Parral, Chihuahua.

## RESUMEN

Este trabajo analiza el trayecto formativo de la educación preescolar, primaria y primaria intercultural bilingüe del plan 2012 de una escuela normal del norte del país, conociendo el grado de satisfacción que tiene el estudiantado normalista de Chihuahua. La realidad que enfrentan los futuros maestros de 2°, 4°, 6° y 8° semestre del ciclo escolar 2016-2017 del semestre "B" de las tres Licenciaturas que oferta la institución como formadora de los nuevos maestros que requiere el país: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe y Licenciatura en Educación Preescolar, al realizar la investigación con una muestra de cada uno de los grupos escolares, arrojó a través de un análisis de los instrumentos empleados como lo fue 3 cuestionarios cerrados y abiertos en relación a sus intereses respecto a cada una de los cursos que están llevando a cabo durante todo el trayecto del plan de estudios 2012. Se distinguen 3 ejes de análisis en la investigación: El gusto del estudiantado por el curso recibido, la opinión que tiene el estudiantado respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las posibles propuestas de solución para el mejoramiento del plan de estudios 2012.

## Palabras clave

Nivel de satisfacción, trayecto, estudiantes normalistas

## Planteamiento del Problema

La presente investigación se realizó al investigar 13 grupos escolares que cursan las diferentes Licenciaturas que oferta la escuela normal "Miguel Hidalgo" de Hgo del Parral Chihuahua con una matrícula de 350 estudiantes y siendo una muestra del 35% del total del universo poblacional. El problema del grado de satisfacción por los diferentes cursos de la carrera de maestro en dicha escuela arrojó diversos resultados que tendrán que estudiarse más detenidamente en la institución por las autoridades y dar las decisiones pertinentes para ofertar un mejor servicio a la población estudiantil que recibe la Institución de diversos municipios del sur del estado de Chihuahua. Esta problemática que se

presenta en una escuela normal del sur de Chihuahua tiene sus propias características que la distinguen de otras instituciones normalistas como Instituciones de Educación Superior (IES) y que presentan realidades comunes y distintivas en cuanto al buen desarrollo del plan 2012. De acuerdo con las orientaciones académicas para la organización del trabajo académico durante todo el plan de estudios de la currícula del nuevo maestro del siglo XXI.

La investigación se focalizó en 150 estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares; desde el primer año, hasta el último grado de su carrera profesional, teniendo la oportunidad de realizar una investigación en los grupos de la Licenciatura en educación primaria, intercultural y preescolar con el análisis de la instrumentación aplicada respecto al nivel de satisfacción que denotan los estudiantes normalistas durante el ciclo escolar 2016-2017 del semestre “B”.

## Marco teórico

Se partió de la propuesta teórica que en la formación del nuevo docente se requiere un sinnúmero de características clave para denotar ser un buen maestro, en este sentido Tedesco (2006, p. 25) menciona:

Si alguien quisiera hacer un listado de lo que se consideran las ‘Características deseables del nuevo docente’ a partir de una revisión de la literatura contemporánea, seguramente encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios. Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos; a los que agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias que los habilitan para interactuar con alumnos, padres de familia, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas.

A esta variedad constitutiva de la posible definición de un perfil deseable del docente contemporáneo, se agregan otras dificultades de carácter político y práctico, que complejizan las teorías y modelos acerca de su formación.

Según Montero (2006: 169), se heredan carencias de una formación inicial todavía aferrada a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los

profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria”. Ello se agrava por la “deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercutiendo en la configuración identitaria de los colectivos docentes”. (Bolívar, 2006).

Por su parte Imbernón (2004, p. 56) asevera que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación” frente a las políticas y tendencias que tienden a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Al interior de los centros de formación docente, Romero y otros (2007) identifican intereses corporativos y tensiones micropolíticas, los cuales, a través de egoísmos gremiales, complicidades espurias y “cabildeos pseudoprofesionales” provocan la fragmentación de los planes de estudio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global que haya sido edificada en base a la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Ello, sin descontar las diversas culturas instructivas que se entretujan entre los formadores de formadores.

Entre algunas de las revisiones de los cambios producidos en la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado en las últimas décadas se pueden resaltar las de Fenstermacher (1994), Carter, K. (1990), Angulo (1999), Bolívar y Mata (2004), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Montero (2001).

En relación con la política y práctica de la formación del profesorado, Cochran y Smith (2001), han identificado cuatro cuestiones básicas que han centrado la atención en la segunda mitad del siglo pasado: atributos, efectividad, conocimiento y resultados.

La primera cuestión, dominante en las décadas de los cincuenta y sesenta, era: *¿cuáles son los atributos y cualidades de los buenos docentes, así como de los programas de formación del profesorado?* Esta línea generó numerosas investigaciones sobre las características personales (empatía, carácter, integridad personal, etc.) y académicas o intelectuales (nivel y cultura general y disciplinar) de los docentes. A su vez, afectó a los programas de formación del profesorado, viendo su rigor, exigencia y relación con las disciplinas incluidas. En la esfera política plantea cómo conjugar la formación disciplinar y pedagógica, las cualificaciones de los formadores, así como las estructuras universitarias de gestión de los programas de formación.

De finales de los años 1960 hasta 1980 la cuestión se formulaba así: *¿qué estrategias y procesos de enseñanza emplean los docentes eficaces y qué procesos de formación son mejores para garantizar su aprendizaje?* En un momento de auge de los estudios

proceso-producto, que establecen correlaciones entre los comportamientos docentes y el aprendizaje de los alumnos, se añora constituir una base científica para la enseñanza. Adiestrar a los docentes en aquellas competencias concretas (si es posible especificadas en “pasos”, en los correspondientes manuales para maestros), que han mostrado una correlación positiva con los rendimientos de los alumnos, era el tema dominante de preocupación para lograr una enseñanza “eficaz”.

La insatisfacción con lo que el enfoque da de sí para mejorar la práctica, a pesar de las sucesivas reformulaciones, por su dependencia de una epistemología positivista y una psicología conductista, provoca un cambio de enfoque entendiendo que, para conocer qué es una buena enseñanza, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. De un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas) se pasa a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor (práctico, del oficio, personal, etc.), implícito en las acciones docentes o en el pensamiento del profesor.

En su lugar, en los años ochenta y noventa, la cuestión que preocupa es: *¿qué conocen los profesores?*, lo cual se irá reformulando en *¿qué deben saber y hacer los profesores?* y, como corolario, *¿cuál debe ser la base de conocimiento en la formación de los docentes?* Es un momento en que preocupa cómo lograr la profesionalización de la enseñanza. Se plantea investigar el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado, y cómo éste transforma el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza. Como atributo del conocimiento que poseen los “buenos” profesores con experiencia, el “conocimiento didáctico del contenido” se configura como una mezcla de contenido y didáctica, en que “además del conocimiento de la materia, incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. Estos profesores tienen un modelo flexible del contenido pedagógico, que –con implicaciones epistemológicas y éticas– determina tanto su desarrollo curricular práctico, como la legitimación de las estrategias didácticas empleadas.

La cuestión en el comienzo del actual milenio, recogiendo preocupaciones anteriores, queda reformulada del siguiente modo: *¿cómo podemos asegurar que los profesores en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer.*



Bajo estos planteamientos las preguntas de partida de esta ponencia son:

- ¿Qué grado de satisfacción en cuanto a buen desarrollo de los cursos del plan 2012 tienen los estudiantes normalistas de preescolar, primaria y primaria intercultural bilingüe?
- ¿Qué opiniones respecto a sus catedráticos tienen los estudiantes?
- ¿Cuáles son las diferentes dificultades que se presentan en los cursos del trayecto en la formación de maestros?
- ¿Cómo se realiza el proceso del grado de satisfacción en cada grupo escolar en cuanto a gustos, opiniones y sugerencias para mejorar?

### Objetivo general de la investigación

Analizar el grado de satisfacción, las opiniones de los estudiantes respecto al trabajo de sus catedráticos y las propuestas de posible solución en la consecución del buen desarrollo del plan de estudios 2012 de la educación normal.

### Objetivos específicos

- Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes normalistas de preescolar, primaria y primaria intercultural bilingüe en la malla curricular del plan de estudios 2012 de acuerdo a las orientaciones académicas de la educación normal
- Analizar las opiniones respecto al trabajo de los docentes de la escuela normal e interpretar los resultados generados, mediante el estudio cuidadoso de las tablas de información y cuestionarios para ubicar los hallazgos pertinentes.
- Interpretar el grado de satisfacción generado mediante el sustento teórico que valida la presente investigación.

En esta ponencia presentamos la investigación del semestre “B” deteniéndonos en la descripción, análisis e interpretación del grado de satisfacción por los cursos que reciben los estudiantes normalistas y que se sistematizan para documentar las experiencias investigativas.

### Metodología

El enfoque metodológico de esta investigación es esencialmente mixto, específicamente un estudio con los estudiantes que cursan en 2°, 4°, 6° y 8° semestres de la carrera de

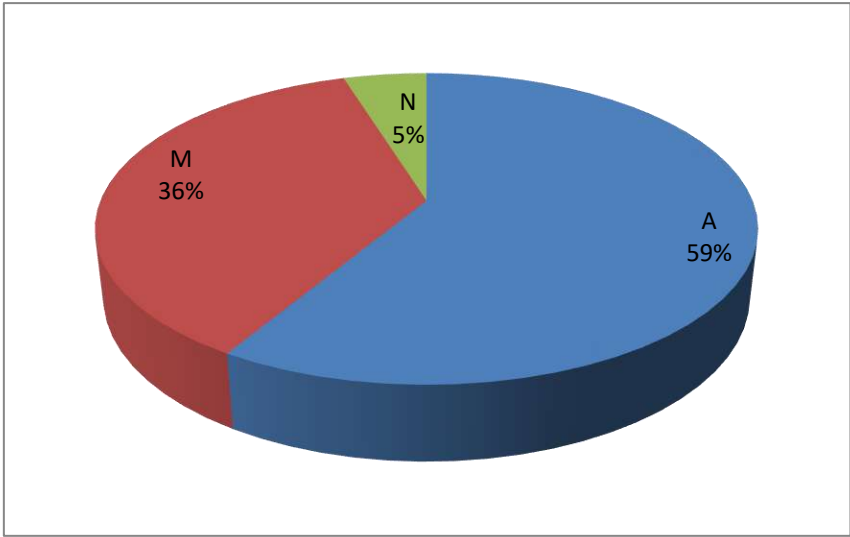
Licenciado en Educación primaria y preescolar. A partir de lo anterior se utiliza como postura metodológica la hermenéutica con algunos elementos etnográficos, porque se aplican cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas interpretando el grado de satisfacción en la currícula del plan de estudios 2012 durante un semestre escolar, llevando una actividad intelectual por parte del investigador donde se analizaron varios cuestionarios de tipo mixto con 18 preguntas cerradas para 2°, 4°, y 6° semestres y 8° semestre, de las cuales los resultados fueron interpretados de manera detallada, profunda y analítica, de igual forma las propuestas educativas de los sujetos investigados fueron atendidas acudiendo a los salones de clases de la escuela normal en estudio.

Para la captación de los datos duros se emplea un cuestionario cerrado y abierto y en contraparte se utiliza la investigación documental para realizar investigación teórica. Algo que no podrá faltar en esta investigación es el uso de la hermenéutica como paradigma fundamental en una investigación mixta.

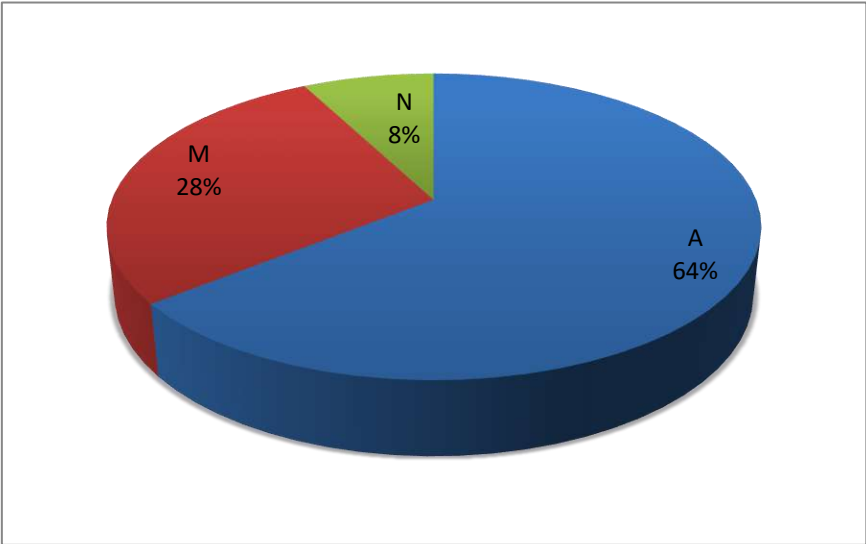
Todo lo anterior mediante una categorización de tres dimensiones; el gusto por el curso recibido, la opinión que tienen respecto al trabajo desarrollado por sus catedráticos y las propuestas de solución para mejorar el buen desarrollo del plan de estudios 2012, categorías ubicadas en tres niveles para su mejor interpretación; ampliamente satisfecho (A), medianamente satisfecho (M), no satisfecho (N). Para ilustrar la presente investigación, solo presentaremos como ejemplo únicamente la Licenciatura en Educación Preescolar, ya que, en las otras dos Licenciaturas, tanto de Primaria como de Intercultural Bilingüe los resultados fueron muy parecidos:

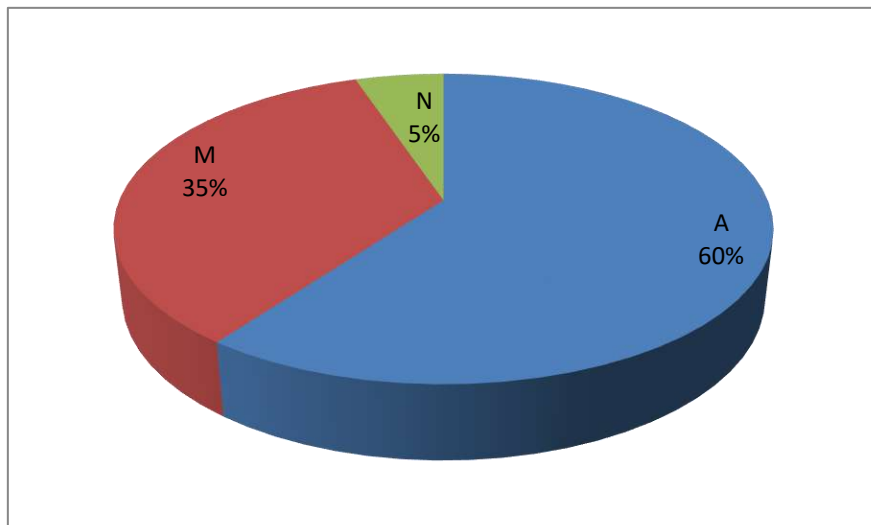
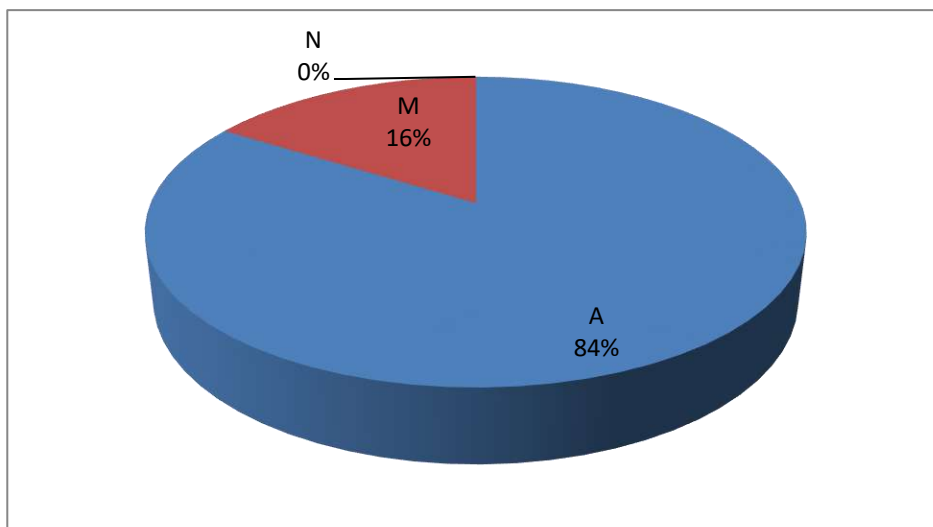
Desarrollo y Discusión

Gráfica de satisfacción de 2º semestre



Gráfica de satisfacción de 4o semestre



**Gráfica de satisfacción de 6to. Semestre****Gráfica de satisfacción de 8vo. Semestre**

## Resultados y Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede inferir lo siguiente:

Como menciona Romero y otros (2007) el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *“Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado”*. El proceso de convertirse en docente empieza bastante antes de que el estudiante llegue a la universidad, y por lo general, adolece de modelos y estereotipos de

actuación docente, de los cuales hay que “desfamiliarizar” al estudiante. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por:

- Incitar a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”;
- Inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes, y;
- Revelar el origen sociogenético de las acepciones errores que les dicta el “sentido común” acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc., con lo cual puedan enfrentarse a las presiones de las “inercias institucionales”.

Otra cuestión que arrojaron los hallazgos consiste en que habría que ampliar el sentido de posibilidad del cambio, la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo (y desear que lo fuesen), por la vía de examinar, discutir con celo y reconstruir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas. Solo que esa “educación del deseo de cambiar”, choca con la resistencia de la voluntad, que surgiendo de la identificación con determinados “tipos de docentes” repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Habría que educar a los nuevos docenteS en una defensa de las “tradiciones” de cada cual no por repetición compulsiva o según sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

En conclusión, se puede puntualizar que los futuros Licenciados en educación de 2°, 4°, 6° y 8° semestres consideran en cuanto al grado de satisfacción:

1. El aprendizaje de los diferentes cursos de la currícula plan 2012 aún necesitan fortalecerse en las Escuelas Normales.
2. Varios de los formadores de docentes deben asumir el compromiso de atender los cursos con profesionalismo asumiendo que se imparte una educación superior.
3. Existen fallas en la práctica profesional de los maestros normalistas, como “pobreza en los enfoques; dificultades en el dominio de las competencias exigidas por el nuevo Plan de estudios 2012 de educación normal, desconocimiento de la importancia de generar buenos ambientes de aprendizaje en los diferentes cursos que imparten entre otros.

4. Los autores de la presente investigación consideran que en base a su experiencia como catedráticos del 2º, 4º, 6º y 8º semestre de las tres Licenciaturas que oferta la institución y la experiencia como sinodales en las réplicas de los exámenes profesionales de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal donde se forman los estudiantes como maestros, perciben a la malla curricular del nuevo plan de estudios 2012 como una obra en construcción y el andamiaje aún necesita consolidarse.

## Referencias

- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín, A. y Angulo, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y Didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- Bolívar, A. y Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar, A. (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe, vol. I, 195-215.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston, W.R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 291-310.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9 (11). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html> (Consultado el 8 de mayo de 2006).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice; Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. y Pearson, P. D. (ed.). *Review of Research in Education*, 24, 5-25.
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K.; Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp. 87-6.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56, 1994.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: Ferreres, V. y F. Imbernon. *Formación y actualización para la función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (editor). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M y Murillo Estepa, P. (Eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 47- 57.
- Imbernón, F. (coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Porlán Ariza, R.; Martín del Pozo, R.; Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. España: Paloma Espejo.
- Romero Morante, J.; Luis Gómez, A.; García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En Romero Morante, J. y Luis Gómez. A. (Eds.). *La Formación del Profesorado a la luz de una "Profesionalidad Democrática"*. España: Consejería de Educación de Cantabria.
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tedesco, J. C. (2006). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Santiago de Chile:



# INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Héctor Eliseo García Fernández  
hectorcheo@hotmail.com  
Jorge Galván Arellano  
Joel Martínez Gómez  
Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”.

## RESUMEN

Uno de los temas principales que atañen a la educación es la evaluación, si bien se han diversificado los instrumentos de evaluación en los diferentes niveles de educación en México, la realidad en la práctica demuestra que la mayoría de las instituciones de nivel superior aún apelan al examen como el único instrumento determinante en la calificación de un estudiante. En el caso de las Normales y más específicamente en las rurales, derivado de las particularidades que presentan en su dinámica diaria, se ha tratado de ajustar la forma en que evaluamos los desempeños de los futuros docentes, así instrumentos como la rúbrica han tomado suma importancia desde hace ya casi una década. El cuerpo académico “innovación y práctica educativa” de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” se propone, con la presente investigación, iniciar el estudio de la evaluación en la formación docente, en la que un conjunto de docentes evaluó, con diversos instrumentos (Rúbrica, lista de cotejo, bitácora COL y matriz de resultados), contenidos específicos de las asignaturas que imparten; con la finalidad de recolectar su experiencia en cuanto a la pertinencia de utilizarlos permanentemente.

## Palabras clave

Evaluación, Educación normal, aprendizajes, instrumentos de evaluación.

## Planteamiento del problema

La evaluación ha sido desde ya hace tiempo un tema susceptible de investigación, y ha tenido no sólo diferentes concepciones, sino incluso diferentes aplicaciones en distintos contextos educativos; pero sin lugar a duda todos los atributos que se le pueden dar a la evaluación convergen en dos aspectos clave para su estudio y aplicación, por un lado está la evaluación de los aprendizajes, que es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica, como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos (Zorrilla, 2013); y por el otro es una herramienta que permite la toma de decisiones con mayor fundamentación, a partir del análisis de los datos o resultados, sean estos numéricos o de atributo y que de alguna forma permiten un proceso de evaluación-diagnostico fundamental para la mejora continua de cualquier actividad educativa.

En particular la evaluación en la educación es una parte fundamental en la enseñanza y el aprendizaje; Ramírez (2014), asevera que la evaluación de los aprendizajes, es uno de los asuntos de mayor importancia que dentro del proceso de enseñanza se deben atender con la finalidad de estar en condiciones de comunicar con claridad los resultados alcanzados después de haber realizado una serie de actividades y utilizado ciertos recursos, el enfoque actual centrado en competencias precisa no sólo una evaluación permanente del proceso E-A, sino también una amplia gama de instrumentos para evaluar distintos aspectos del aprendizaje de los estudiantes. Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia de las reformas educativas con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente (Fuentes, 2013).

El papel de las escuelas formadoras de docentes consiste en “dotar” de distintas herramientas a sus estudiantes, no únicamente en el aspecto pedagógico, sino en aspectos como la gestión, el autoaprendizaje, el uso de tecnologías, el diseño de secuencias, el manejo de conflictos, etc. Y en cada uno de estos aspectos la evaluación resulta una parte sustancial para obtener, analizar y validar los resultados de cada acción emprendida. De tal modo, en el grupo de investigación hemos reflexionado acerca de la situación actual en cuanto a la evaluación y aplicación de sus instrumentos al interior de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de Amilcingo, Mor., con la finalidad de llevar un seguimiento acerca de cómo son utilizados por los académicos, para evaluar las habilidades y competencias del perfil de egreso de acuerdo al plan.

### Marco teórico

En la actualidad, hacer mención de la evaluación trae consigo demasiadas complicaciones, ya que para muchas de las personas que no conocen acerca del tema lo confunden como sinónimo de castigo lo cual hace caer en el error, porque en realidad es un complejo proceso sistemático, diseñado al logro de cambios perdurables y positivos dentro de la conducta de los sujetos, además de permitir una adaptación dentro de los programas educativos a dichas características de los alumnos, descubriendo sus debilidades para poder subsanar y crear un conocimiento cabal a cada uno.

Dentro del sistema de evaluación docente, se entiende como procedimiento de los profesionales de la educación, los cuales se desempeñan en función de la docencia dentro del aula, siendo su carácter formativo y que está orientada a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo, asimismo la Evaluación Docente, es para todos los educadores del país que trabajan en instituciones educativas.

En los diferentes entornos escolares, el profesor tiende a ser el que decide quién es el alumno con un mejor aprovechamiento y cuál es el que no adquirió dicho conocimiento. Dentro de nuestras vidas, hemos sido evaluados a lo largo de nuestro trayecto formativo, y uno de los instrumentos con mayor influencia evaluativos ha recaído en el examen. Díaz (1997) menciona que una de las funciones asignadas al examen es determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro.

Si nos enfocamos en algunas de las principales metas que se ha planteado la educación hacia nuestros alumnos es aprender, por consiguiente, la evaluación deberá ser un proceso que apunte hacia el mejoramiento del aprendizaje que tendrá el estudiante.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se conjuntan como tres procesos inherentes los cuales deben ser congruentes en su proceso de desarrollo, de lo contrario producen efectos controversiales en la formación del alumnado.

Entonces el desafío consta de el desarrollo de procesos evaluativos que permitan el cambio que nos han planteado las políticas educativas, donde las prácticas habituales de evaluación han cambiado por no ser funcionales y ahora, se recurre a técnicas y herramientas alternativas incorporados a las actividades diarias del aula, con el firme propósito de almacenar las diferentes evidencias de como las estudiantes procesan el aprendizaje y así poder llevar a cabo las tareas reales sobre un tema en particular.

Por lo tanto, si la adquisición del conocimiento recae en una labor social, va a obedecer al contexto en que se dé por lo que requerirá del uso de instrumentos, por tal motivo el conocimiento que se genera dentro de las aulas de clases dependerá de las relaciones que socio-culturales que se den entre los que conforman un grupo: estudiante profesor; pero también depende, de las actividades de enseñanza que presente el profesor; la tecnología aplicada; y sobre todo del conocimiento previamente construido.

Visto de esta manera, las herramientas tradicionales de evaluación como: los exámenes y tareas, resultan un tanto insuficientes para la recopilación de información que

nos podría dar un parámetro más amplio acerca de lo que el estudiante va comprendiendo y entendiendo

De acuerdo a la conceptualización que maneja Flores (2007), los instrumentos definidos son los siguientes:

### **Rúbrica**

La rúbrica es una tabla en la que se relacionan criterios y estándares de calidad con respecto al desempeño de cierta tarea. Se utiliza para evaluar tanto productos como procesos. Las columnas de la matriz consisten en los estándares de calidad con los que se quiere evaluar y, en los renglones o filas de la matriz, se presentan los conceptos o puntos que se van a evaluar.

Para elaborar una rúbrica, se requiere identificar cuáles son las características que se observarán, elegir el tipo de escala adecuada y determinar los requerimientos de cada uno de los estándares de calidad, empezando con el más alto y siempre referido al trabajo o desempeño real de los estudiantes. Estos estándares de calidad pueden ser cualitativos o cuantitativos, dependiendo de la actividad.

### **Matriz de resultados**

Una matriz de resultados consiste en una tabla con cuatro columnas: en la primera viene la pregunta o la actividad que se va a evaluar, en la segunda la respuesta que el evaluador espera obtener, en la tercera se incluye la respuesta que el evaluado consigna en su hoja de trabajo y en la última vienen los comentarios que el evaluador crea pertinentes.

El objetivo de la matriz de resultados es comparar tales respuestas con un estándar esperado o detectar los puntos de debilidad en el proceso de aprendizaje.

### **Bitácora COL**

La bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) consiste en un recuento de lo que sucedió en clase. La elaboración de una bitácora col hace que el alumno ponga en juego y ejercite la observación, la repetición y el manejo de información. Esto despierta en el estudiante una capacidad de pensamiento crítico, al tiempo que le ayuda a estructurar su propio conocimiento. Por el tipo de preguntas que se tiene que responder, el estudiante reflexionará tanto en sus conocimientos como en sus sentimientos, propiciando una autoevaluación de conocimientos, actitudes y afectos. El estudiante se acostumbra a

escribir y describir situaciones, lo cual aumentará su capacidad para transmitir ideas de manera clara y entendible.

### **Lista de cotejo**

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar.

La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla que solo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización.

### **Metodología**

La metodología, se considera como la parte del proyecto de investigación que permite principalmente definir el alcance de la investigación, el enfoque del estudio, el marco interpretativo o diseño del experimento y la técnica para la recolección de los datos de interés. Además, considera importante la parte no formal de la investigación, es decir, la concepción de la idea de lo que se quiere desarrollar de manera secuencial, pero a partir de la discusión o análisis informal de los actores de la investigación.

Para el estudio que se presenta, fue fundamental la decisión de lo que se desea desarrollar, ya que a partir de la discusión de los integrantes del equipo de investigación se desarrolló la propuesta, en un primer momento, de lo que se quiere trabajar de manera particular con los sujetos de estudio, y un segundo momento con la generalización conceptual y la propuesta metodológica de la investigación.

La metodología de la investigación que manejamos en el presente proyecto se enfoca en el modelo de Gayou<sup>1</sup>, a partir de ello y con la idea que atañe la investigación acerca de instrumentos de evaluación para los aprendizajes de estudiantes normalistas, se trabaja con un **enfoque cualitativo**, ya que nuestro estudio está basado, además de la observación, en el conjunto de experiencias que se obtengan al implementar distintos instrumentos de evaluación durante el semestre, con cada una de las asignaturas que imparten los integrantes del equipo de investigación. Además, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, 2010).

Una vez definido el enfoque de nuestra investigación, se seleccionó la técnica de recolección de datos, por lo que nos pareció interesante el trabajo colaborativo, ya que

por los integrantes del equipo y los trayectos formativos (psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje; y el de práctica profesional) que se piensan trabajar y el cuestionario como técnica, así se podrán obtener datos de interés a partir de la experiencia de los participantes.

Con respecto al alcance de la investigación y el paradigma interpretativo, en particular el segundo, incluyó un amplio análisis destacando entre los principales marcos interpretativos de la etnografía y la fenomenología, por lo que se vertieron los distintos puntos de vista para validar la conveniencia o pertinencia de alguno de ellos, al final y a reserva de un análisis más profundo se convino seleccionar el marco interpretativo **fenomenológico**, debido a que se caracteriza por centrarse en la experiencia. Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en la experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Gayou, 2012).

En cuanto al alcance de la investigación, a partir de la información recolectada en distintas bibliografías y si bien existen diversas investigaciones en cuanto a instrumentos de evaluación en el contexto nacional e iberoamericano, en el contexto de las Escuelas Normales es casi nula la investigación al respecto, por lo que se sugiere trabajar el proyecto en un ámbito **exploratorio** con la reserva de las situaciones previamente comentadas.

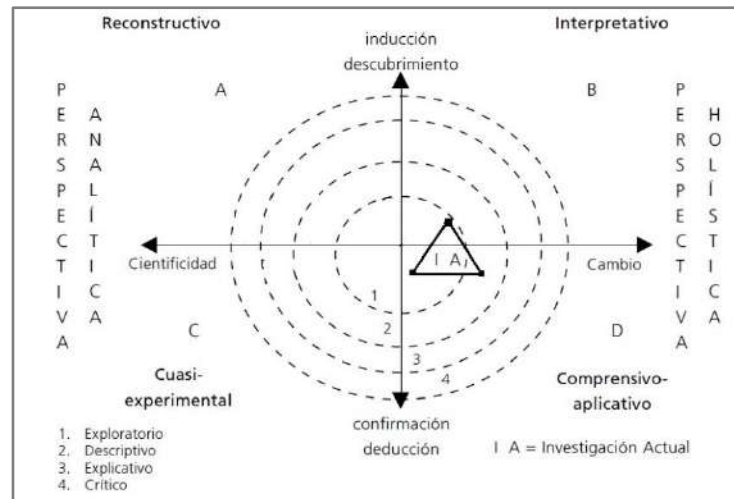
Nuestro trabajo será de investigación de tipo exploratorio, con un enfoque cualitativo y un marco interpretativo fenomenológico. Con el **cuestionario** como la técnica para la recolección de los datos y un análisis de los datos apoyados en el colectivo docente que integra el grupo de investigación.

Según Yurén (2007) el marco interpretativo es una forma de enfocar la relación entre conocimiento-realidad, con la finalidad de construir conocimiento con pretensiones de validez.

De acuerdo a la finalidad de la investigación y a los objetivos que esta persigue nos acercamos a la realidad a partir de modo comprensivo aplicativo, con una fuerte carga hacia la comprobación de los aspectos formativos y normativos que rigen la evaluación educativa, específicamente en el manejo de instrumentos de evaluación, sin embargo esto nos permitirá abrir caminos en el campo de la interpretación en una siguiente fase y permear aspectos más inductivos acordes a la realidad de nuestra institución, por lo que de acuerdo a la figura 1, nuestra investigación parte de manera muy “cargada” en el

aspecto comprensivo aplicativo en nivel exploratorio y con elementos descriptivos, sobre todo al inicio ya que se propone describir la situación actual en el manejo de instrumentos, al interior de la escuela normal; para concluir con la deducción tomando en consideración la experiencia de los docentes que integran el equipo de trabajo con respecto al uso de los instrumentos de evaluación en cada una de sus asignaturas correspondientes.

**Figura 1. Ubicación de la investigación actual**



Fuente: Yurén, Teresa. Diapositivas para el seminario de investigación: Formación del proyecto PFIE02/16-2.3-32

## Desarrollo y discusión

La investigación se llevó a cabo con un conjunto de profesores, integrantes del cuerpo académico de la Esc. Nor. Rur. "Gral. Emiliano Zapata", quienes a partir de la necesidad de diversificar instrumentos de evaluación que les permitieran adecuar de una mejor manera el desempeño de las estudiantes, generaron la posibilidad de integrar de manera sistemática algunos instrumentos de evaluación validos en el enfoque por competencias y en algunos contenidos específicos de la materia que impartieron en el semestre non del ciclo 2017-2018. Fue conveniente y necesario identificar inicialmente el trayecto formativo al cual pertenecía la asignatura de cada uno de los docentes participantes, esto con la finalidad de facilitar el análisis en cuanto a la pertinencia de los instrumentos utilizados, los contenidos evaluados y la reflexión acerca de la experiencia desarrollada desde la perspectiva del docente.

Los trayectos formativos que se estructuran en el Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, son los siguientes:

- El trayecto *Psicopedagógico*.

- El trayecto *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje*.
- El trayecto *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación*.
- El trayecto de cursos *Optativos*.
- El trayecto *Práctica profesional*.

De los cuales se trabajaron los que se especifican en la Tabla 1, de acuerdo al ciclo implementado, sus asignaturas correspondientes y el instrumento utilizado:

**Tabla 1. Distribución de docentes participantes**

Docente	Trayecto formativo	Asignatura / Contenido	Instrumento
1	Psicopedagógico	Atención educativa para la inclusión / Diseño curricular	Bitácora COL
2	Psicopedagógico	Planeación y gestión educativa / Conceptos de administración y gestión	Rúbrica
3	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	Ciencias naturales / Biodiversidad	Rúbrica
4	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	Aritmética: su aprendizaje y enseñanza / Los números naturales y el sistema decimal de numeración.	Lista de cotejo
5	Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	Geometría: su aprendizaje y enseñanza / Diseño de secuencias didácticas y material de apoyo para la enseñanza de la geometría	Matriz de resultados
6	Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación	Ingles / Estructuras y funciones gramaticales	Lista de cotejo



7	Práctica profesional	Observación y análisis de la práctica escolar / Identificación de las dimensiones de la práctica educativa	Rúbrica
---	----------------------	--	---------

Fuente: Elaboración propia

En la búsqueda de seleccionar los instrumentos de evaluación es importante identificar aquellos que no sólo midan procesos cuantitativos, sino también nos interesa saber cómo evaluamos los docentes las diferentes asignaturas y qué procedimientos utilizamos; para que a su vez las alumnas se apropien de esa experiencia pedagógica e impacte en sus prácticas docentes.

Por lo que una vez utilizados los instrumentos correspondientes se diseñó el cuestionario que permitiría recolectar la opinión de cada uno de los participantes, entre las principales preguntas planteadas se encuentran: *¿Cuál es el criterio que utiliza para seleccionar un instrumento de evaluación?, ¿Cuáles son las ventajas de utilizar dos o más instrumentos de evaluación en una asignatura?, ¿Qué importancia tiene diversificar los instrumentos al evaluar los aprendizajes de las estudiantes normalistas?,* entre otras.

## Resultados y conclusiones

Es interesante compartir que la mayoría de los maestros implicados en el estudio utiliza la Rúbrica y la lista de cotejo en la mayoría de sus contenidos. Aunque existe la inquietud en academias de docentes, acerca de cómo evaluamos cada uno de los cursos esto no ha sido suficiente para darnos la oportunidad de explorar otras posibilidades. En la actualidad es posible que existan profesores (ras) que tienen diferentes criterios para evaluar los niveles de desempeño en el aula de clase y lo que observamos es que, dichos mecanismos utilizados por el colegiado de la normal en ocasiones no permiten analizar los resultados para explicar y argumentar el qué, cómo, cuándo y para qué evaluar el aprendizaje escolar.

En cuanto a los criterios que les permiten definir el instrumento a utilizar, los docentes consideran aspectos como la competencia a desarrollar, tanto genérica como profesional, otros el contenido desarrollado, algunos las actividades de clase y un docente la generalidad o particularidad de los rasgos a evaluar.

Los docentes participantes hacen referencia a conocer otros instrumentos, tales como el portafolio, la V heurística de Gowin, el examen, proyectos, escala de Likert; sin embargo, todos coinciden en que, tanto el examen, como la lista de cotejo no permiten reflejar una evaluación formativa, auténtica y adecuada a los contenidos abordados. Esto permite fortalecer la propia práctica docente, ya que sirvió como elemento importante para la autoevaluación y la mejora continua, a fin de identificar debilidades o áreas de oportunidad.

Finalmente, en el caso del equipo de investigación acordamos que es necesario continuar revisando los trayectos de la malla curricular a fin de buscar la correspondencia con los cursos del plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria y los instrumentos utilizados, tanto para el diseño curricular, como para el análisis de la práctica educativa. La tarea es fortalecer varias áreas del trabajo académico al interior del plantel educativo. Proponemos que la meta educativa sea fomentar una cultura de evaluación no sólo por parte de los docentes, sino a su vez esto permitirá a las estudiantes normalistas en un futuro no lejano desarrollar las competencias referentes a la evaluación, lo anterior nos permite comprender cómo impacta cada docente en sus alumnas, sin duda haciendo una revisión de nuestra propia práctica y llevando el seguimiento de este proyecto de investigación en trabajo colaborativo para reorientar los criterios de evaluación, a partir de las producciones de aprendizaje y conocer las causas que limitan los contenidos y no sólo sea la teoría, sino la práctica para el ejercicio profesional en educación básica y normal.

## Referencias

Díaz, A. (1997). *El examen*. México D.F.: Grupo Ideograma Editores.

Flores, A. H. y Gómez, A. (2009). Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21 (2), 119.

Fuentes, G. (2013). *Instrumentos de evaluación a través de competencias*. Santiago: COMEDUC.

Nieda, J. y Macedo, B. (1997). *Orientaciones sobre cómo enseñar*. En un Currículo Científico para estudiantes de 11 a 14 años. OEI - UNESCO/Santiago. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1997. (I.S.B.N.: 84-7666-079-0). Madrid, España.

Zorrilla, M. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (2da. ed.). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

---

<sup>1</sup> Gayou, Jurgenson (2012) "Cómo hacer investigación cualitativa" pp. 128-129.

# ESCUELAS MULTIGRADO, UNA OPORTUNIDAD PARA INNOVAR LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Betzabé Leticia Bravo Flores  
bbkirara010@gmail.com  
Jorge Arturo Azpilcueta Hernández  
jorgeazpilcueta@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## RESUMEN

Los nuevos requerimientos sociales y las tecnologías emergentes demandan que los docentes se preparen y sean competentes en diversos contextos por tal motivo en el 2012 se estableció una Reforma Curricular a las Escuelas Normales, sin embargo ésta no consideró la realización de las Prácticas Profesionales en escuelas que se encuentran en los contextos urbano marginal y rural, por tal motivo se consideró necesario innovar el currículo y llevar a cabo una propuesta de trabajo basada en el método de investigación-acción. Con esta propuesta de trabajo se integró la práctica profesional en escuelas multigrado al Curso Trabajo Docente e Innovación que se ubica en el Trayecto Formativo Prácticas Profesionales de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria. Como resultado los estudiantes entendieron el compromiso de ser docente, establecieron una correlación de contenidos en sus propuestas de intervención por proyectos realizando actividades innovadoras.

## Palabras clave

Modalidad Multigrado, Práctica Profesional, Innovación, Licenciatura en Educación Primaria.

## Planteamiento del problema

En el estado de Morelos existen escuelas multigrado en las que un docente imparte clases a grados diferentes en una misma aula, aunque esta situación se aparta del modelo convencional bajo el que opera el Sistema Educativo Nacional donde un profesor se hace cargo de un grado en particular, la existencia de este tipo de instituciones representa para las escuelas cuya matrícula es muy reducida una opción atractiva para ofrecer instrucción básica; debido nuestra geografía las escuelas de este tipo abarcan el 23.7% del total de primarias en el estado (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2012) por lo tanto **¿cómo enfrentarán los estudiantes su práctica profesional en escuelas multigrado con propuestas didácticas innovadoras si no está considerado este modelo en plan de estudios 2012?**

## Marco teórico

### Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

En el año 2012 se estableció la reforma curricular en la Educación Normal derivada de los nuevos requerimientos que enfrentan los maestros como resultado de los cambios del contexto; la malla curricular que fue publicada en el *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Maestros de educación Primaria* mediante el Diario Oficial de la Federación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012b) en el que se contemplan cinco trayectos formativos: Trayecto psicopedagógico, Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Trayecto de lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Trayecto de cursos optativos, Trayecto de Práctica Profesional. Como trayecto formativo se entiende al “conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido”(SEP, 2012a).

En particular se hará referencia al Trayecto de la Práctica Profesional, este trayecto tiene un carácter integrador, pues recupera todos los saberes adquiridos en los diferentes trayectos formativos y los vincula en proyectos de intervención en el aula con la intención de dar respuesta a las situaciones que se presenten en la práctica profesional en los diferentes contextos.

### Práctica profesional

En el documento *El Trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo* (SEP, 2012a) se define a la práctica “como al conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (p.7)”. Por lo tanto, el estudiante normalista en este trayecto formativo articula e integra los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos de la malla curricular, diseñando propuestas de intervención y evaluaciones en las escuelas primarias.

La organización curricular del Trayecto de Práctica Profesional está determinada por la secuencia y gradualidad y profundidad de cada uno de los cursos, estando en el siguiente orden: *Observación y análisis de la práctica educativa, Observación y análisis de la práctica escolar, Iniciación al trabajo docente, Estrategias del trabajo docente, Trabajo docente e innovación, Proyectos de intervención socioeducativa, Práctica Profesional*. En el plan de estudio no se contempla la práctica en la modalidad multigrado por ello se

planteó integrarla en el curso *Trabajo docente e innovación* que se imparte en el 5º semestre.

### **Modalidad multigrado**

En el país el 44% de las escuelas los maestros atiende más de un grado y en particular en el estado de Morelos el 23.7% de las primarias son trabajados por la modalidad multigrado (INEE, 2012), su comunidad está compuesta básicamente por niños de comunidades rurales o de comunidades urbanas marginales (Modelo Educativo Multigrado 2009, 2009), en estas instituciones el docente debe atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes grados en una misma aula, teniendo la siguiente organización: unidocentes, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes.

Este tipo de escuelas representa una alternativa para aquellas comunidades que tienen poca población y por lo tanto la matrícula escolar es poca, brindando la posibilidad de que los niños reciban educación básica. A través de la historia de la educación en México se han realizado diversas propuestas y programas compensatorios, Artega (2015) explica que los últimos surgen a raíz de la Conferencia de Educación para Todos en 1990 y del Foro Mundial de Educación para Todos en el año 2000, los cuales plantearon la atención a poblaciones más vulnerables y marginadas en las que se encuentran las escuelas multigrado

La SEP diseñó la Propuesta Educativa Multigrado 2005 que tenía como “propósito proporcionar a los docentes elementos para atender dos grados o más en un mismo grupo” (SEP, 2005), en 2009 presentó el Modelo Educativo Multigrado que tenía la intención de transitar de la Propuesta a un Modelo Multigrado reorientando las prácticas de enseñanza, el uso creativo de los recursos didácticos y la vinculación con la comunidad con la intención de potencializar el trabajo colaborativo, la ayuda mutua favoreciendo el aprendizaje compartido (Modelo Educativo Multigrado 2009, 2009). Dicha Propuesta de Trabajo para Escuelas Multigrado 2012 consideraba que la Reforma Integral de Educación Básica de 2011 no satisfacía necesidades de las escuelas multigrado pues estaba diseñada para las condiciones de las escuelas de organización completa; algunos estados como Veracruz, Hidalgo y Zacatecas presentaron diversas propuestas de trabajo y organización curricular que fueron consideradas al vincular el Curso Trabajo Docente e Innovación que se imparte en 5º semestre en el Trayecto Practica Profesional.

## Innovación en multigrado

A partir de la reforma educativa en educación básica y de las necesidades que se tiene en el estado al existir escuelas multigrado se hace indispensable que los estudiantes de las Normales diseñen y desarrollen propuestas innovadoras que le permitan atender los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje en los contextos rurales , por ello deben realizar sus prácticas en las escuelas primarias de dicho contexto que les permitan establecer la relación entre con los contextos socioculturales e institucionales, los saberes previos de los alumnos, los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y la evaluación a partir de los referentes teórico-metodológico-didácticos sugeridos en los trayectos de la malla curricular en 2012 (SEP, 2012b) y de las necesidades que demanda la evaluación en educación básica.

Así como es indispensable que sistematicen la experiencia para construir un nivel de explicación-comprensión acerca de los alcances y limitaciones de cada una de sus intervenciones contribuyendo esto a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza; en otras palabras realizar un práctica reflexiva (Perrenoud, 2011), con la intención de dar cumplimiento a las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso. Para ello el programa del Curso Trabajo Docente e Innovación plantea que los cambios que se generan hacen necesario que los docentes innoven cotidianamente.

¿Qué es innovar? “es el resultado de una serie de intervenciones decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2006), por lo tanto para lograr esto el docente requiere poner en práctica todos sus conocimientos reflexionando y analizando su práctica, transformándola pues la innovación requiere un cambio, aunque no todo cambio necesariamente implica innovar, el programa del Curso Trabajo Docente e Innovación propone la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el trabajo áulico con la intención contribuir a mejorar los resultados de la práctica docente, resaltando que con ella se pueden construir caminos diferentes para acceder, producir y generar conocimiento (SEP, 2012).

Y es en este sentido que se consideró la innovación en las escuelas multigrado, cuando los estudiantes investigaron a través de redes tecnológicas cómo plantear estrategias didácticas que les permitieran trabajar con los niños en las diferentes escuelas multigrado

y en su caso utilizando la tecnología que pudiesen tener en esas instituciones o la ellos dispusieran de manera personal, considerando que la innovación en el aula no depende únicamente de contar con una computadora y un cañón en el aula, focalizando aspectos que requerían mejorar de su práctica integrando la propuesta del Curso Trabajo Docente e Innovación con el trabajo ese contexto, innovando de esta manera no solo en la escuelas multigrado, también salvando el reto de innovar el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria (Díaz-Barriga, 2010).

### **Método**

El método que se siguió fue la investigación-acción debido a que actualmente se considera que los docentes deben investigar su práctica profesional. Para Latorre (2005) “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”, evitando con ello la separación que hace la investigación tradicional que se enfoca en crear teorías no así en mejorar a la enseñanza.

### **Modalidad**

La modalidad que se eligió fue la investigación-acción práctica pues en ella se considera al profesor como un individuo autónomo y activo al ser quien selecciona los problemas que investigará y controla el proyecto, pudiendo considerar el apoyo de otro colega, en este caso se consideró el trabajo colegiado con los docentes que impartieron los otros cursos de la malla curricular a los estudiantes de 5º semestre durante el ciclo escolar 2016-2017, con la finalidad de que apoyaran a los estudiantes desde sus asignaturas dándoles elementos para solucionar la situación problemática planteada en el proyecto integrador que elaboró el colegiado (Latorre, 2005).

### **Técnica**

Se utilizó la técnica de recogida de información de la categoría estrategia, pues durante las jornadas de práctica se realizaron entrevistas a los docentes titulares y docentes encargados de dirección de las diferentes escuelas multigrado, para conocer su opiniones sobre el trabajo realizado por los estudiantes así como las sugerencias que pudiesen realizar; el análisis documental se realizó no solo con la bibliografía revisada también al



analizar las planeaciones propuestas por los estudiantes así como sus informes, la observación participante fue muy importante para contrastar la información.

### **Participantes**

Los participantes de trabajo fueron los estudiantes del 5º semestre grupo "A" de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla; Ubicada en la H. H. Cuautla, Morelos durante el ciclo escolar 2016-2017.

### **Descripción y características del grupo**

El grupo constaba de 23 integrantes de los cuales 19 eran mujeres y 4 hombres, sus edades oscilaban entre los 20 y 21 años, la mayoría de los estudiantes trabajan para ayudar a solventar sus gastos y tres de ellas ya son madres de familia, razón por la cual asumieron un papel de responsabilidad en su educación; en su mayoría eran lectores reflexivos y propositivos, cumplidos con sus tareas escolares y por lo mismo exigentes con sus profesores, en cuanto a su formación los estudiantes tuvieron continuidad en el Trayecto Formativo de Prácticas Profesionales desde 3er semestre trabajando con la misma docente, lo que les permitió iniciar sus prácticas con cuatro asignaturas contribuyendo al desarrollo de las competencias profesionales en el diseño de planeaciones de acuerdo a las necesidades del contexto; por ello en el quinto semestre en el Curso Trabajo Docente e Innovación se les gestionó un curso con especialista en la modalidad multigrado para que aprendieran a planear por proyecto articulando las diferentes asignaturas y grados, practicando en escuelas primarias de contextos rurales y urbano marginal que ofertaban esa modalidad.

## **Desarrollo y discusión**

### **Identificación del problema**

La malla curricular del Plan de Estudios 2012 no contempla en el Trayecto Formativo de Prácticas Profesionales la práctica en escuelas multigrado y los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria no están desarrollando las competencias para enfrentarse a ese contexto cuando se deban insertar al ámbito laboral.

## Diagnóstico

En el estado de Morelos existen escuelas multigrado en las que un docente imparte clases a grados diferentes en una misma aula, aunque esta situación se aparta del modelo convencional bajo el que opera el Sistema Educativo Nacional donde un profesor se hace cargo de un grado en particular, la existencia de este tipo de instituciones representa para las escuelas cuya matrícula es muy reducida una opción atractiva para ofrecer instrucción básica; debido a nuestra geografía las escuelas de este tipo abarcan el 23.7% del total de primarias en el estado (INEE, 2012).

## Acción estratégica

En primer lugar propuso a los estudiantes practicar en escuelas multigrado y solicitar a la dirección se nos permitiera modificar la propuesta del curso Trabajo Docente e Innovación, cuando los estudiantes se comprometieron a trabajar en esa modalidad y articular ambas propuestas se habló con el Colegiado del semestre para solicitar su apoyo desde el trabajo con sus cursos de los diferentes Trayectos Formativos, se realizó el proyecto integrador considerando las actividades que realizarían los estudiantes en sus jornadas de práctica como rectoras de los diferentes cursos.

Se propuso trabajar en dos jornadas de práctica, en la primera los estudiantes normalistas irían una semana a observar del 3 al 7 de octubre de 2016 regresarían a planear del 10 al 14 del mismo mes y realizarían su primera práctica del 17 al 21 de mes antes mencionado, al terminar su primera jornada. La segunda jornada se propuso del 5 al 16 de diciembre del 2016.

Se consideraron tres escuelas ubicadas en contexto urbano marginal: Prim. Felipe Neri en la Col. Tlamomulco, Prim. Miguel Hidalgo en la Col. Pazulco, Prim Yoloxochitl en la colonia Gabriel Tepepa, todas en el Municipio de Cuautla. Y siete en contextos rurales: Prim. Benito Juárez en el poblado de Los Sauces, Prim. Benito Juárez, en la Colonia Adolfo López Mateos, Prim. Miguel Hidalgo Colonia Cruz de Jaramalla, en el Municipio de Tepalcingo; Prim. Justo Sierra en la colonia San Antonio La Esperanza Municipio de Jantetelco; Prim. Rafael Merino, Col. Rafael Merino (San Antonio), Prim. Gral. Emiliano Zapata, Col. Emiliano Zapata (Chivatero), Prim. Vicente Estrada Cajigal, Col. Tecomalco, en el Municipio de Ayala. Cinco de las escuelas eran bidocentes y cinco tridocentes.

Para que los estudiantes pudiesen entender la propuesta curricular de la modalidad multigrado se propuso un taller que sería impartido por una docente que tiene experiencia

trabajando por muchos años en ese contexto y dando cursos sobre esa modalidad, constando de 10 horas presenciales repartidas en dos sábados.

### **Revisión documental**

Una vez que se aceptó el plan de trabajo se hizo la revisión de la bibliografía propuesta en el curso Trabajo Docente e Innovación para que los estudiantes reflexionaran sobre la implicación que tenía innovar así como de las diferentes propuestas curriculares del trabajo en escuelas multigrado; con la finalidad de que comprendieran la organización por ciclos así como la planeación por proyectos (*Modelo Educativo Multigrado 2009*, 2009) (Ruiz & Montes de Oca, 2012), (Secretaría de Educación y Cultura del EStado de Zacatecas, 2012), (Ruiz & Montes de Oca, 2013), no fue posible revisar la propuesta 2017 porque no había material disponible y el *Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos* (IEBEM) solo contaba con la cantidad de libros exactos para las escuelas y en esa época aún no los repartían.

### **La acción**

Después de analizar los referentes teóricos en clase los jóvenes se trasladaron a sus escuelas multigrado para observar y elaborar un diagnóstico de cada grupo. En el diario de observación describieron detalladamente la organización del trabajo, el uso del tiempo, la utilización de materiales, estilos docentes y estrategias de enseñanza y aprendizaje, enfoques de las asignaturas, dominio de contenidos, evaluación, interacciones en el aula y en los espacios escolares; así como una ficha con las características de cada alumno; ubicando él o los aspectos que se focalizarán para desarrollar la propuesta de innovación. Analizaron, contrastaron, reflexionando, e identificando los aspectos que deberían considerar al momento de elaborar sus diseños de planes de clase por proyecto para intervenir en las escuelas.

En su primera jornada de práctica desarrollaron sus propuestas en los grupos multigrado poniendo a prueba sus proyectos y sus materiales dando seguimiento a su intervención utilizando el diario, la observación y la entrevista. Como lo marca el plan del curso Trabajo Docente e Innovación realizaron el diagnóstico que corresponden a los aspectos que identificaron para desarrollar su propuesta de innovación en el aula o la institución, esto representó para los estudiantes un gran reto por la implicación que tenía

realizar una propuesta que pudiese ser implementada en la segunda jornada de práctica que constaba de dos semanas y en este tiempo poder identificar los resultados.

En el periodo que estuvieron en la escuela analizaron y reflexionaron sobre su intervención en el aula e identifican los logros, alcances, limitaciones y problemáticas derivadas de las propuestas diseñadas por cada uno de ellos considerando las asignaturas y grados con los que trabajaron. Analizaron sus diagnósticos y los aspectos que focalizaron para desarrollar sus propuestas de innovación. Los casos que identificaron los estudiantes se pueden englobar en: ausentismo, problemas de conducta, rezago escolar en español y matemáticas. Realizaron su propuesta de innovación misma que tuvieron que vincular con la planeación por proyectos que proponían.

Durante la segunda jornada los jóvenes se mostraron más confiados, con mayor dominio de los temas y con mejor manejo de los grupos, esta jornada coincidió con la elaboración de informes que deberían entregar las escuelas derivados del programa *mejora tu escuela*, por tal motivo los estudiantes con frecuencia se quedaron solos frente a grupo; esto les brindó mucha seguridad al considerarse capaces de desarrollar sus proyectos de clase y de innovación de manera satisfactoria. Cabe resaltar que el proyecto de innovación los estudiantes rescataron el uso de la tecnología como lo propone el programa desde la elaboración de material, la colaboración en redes y en los casos donde tenían aparatos electrónicos o internet como material de apoyo, centrando su propuesta innovadora en la atención de las necesidades de los niños.

Al concluir la jornada evaluaron sus alcances, los alcances de sus propuestas de trabajo en el aula, con el propósito de identificar los aspectos que pudieran mejorarse en el siguiente semestre. Elaboraron un informe en el que analizaron su intervención en particular lo que se deriva de su propuesta de innovación en la modalidad multigrado.

## Resultados

Si bien algunos estudiantes presentaron dificultades para comprender la forma de trabajo en la modalidad multigrado aquí se darán los resultados obtenidos con la mayoría, entendieron que el compromiso del docente es ser guía y facilitador del aprendizaje, que debe organizar una programación adecuada, utilizar variados métodos de enseñanza, aplicar estrategias y técnicas diversas; siendo indispensable retomar conocimientos previos de los alumnos y potenciar el pensamiento y la creatividad, las habilidades intelectuales y prácticas, tanto suyas como de sus estudiantes.

Establecieron la correlación de los contenidos entre dos o más asignaturas, consiguiendo una visión integradora de los temas. En general desarrollaron habilidades investigativas que eran necesarias para elaborar sus propuestas de intervención: la planeación por proyecto y el proyecto innovador; reconociendo la necesidad de realizar una práctica reflexiva considerando que la innovación se debe propiciar en cada momento y que no se limita al uso de tecnología exclusivamente en el aula.

## Conclusiones

Los estudiantes identificaron que los libros de texto estaban saturados de temas y en ocasiones eran muy profundos para trabajarlos con los niños, que las actividades propuestas no tenían un orden de organización ni de complejidad; en los casos donde no llegaron éstos a todos los niños no tenían la presión contestarlos y se centraban en lograr los aprendizajes esperados planteados en los programas; por lo tanto concluyeron que los libros de texto limitaban su creatividad al elaborar sus planeaciones por proyecto.

Se identificó que algunos docentes que trabajan en escuelas multigrado no lo hacen a partir de la propuesta curricular de este modelo, sino que separan a los niños por grado y trabajando por asignatura lo que dificulta el avance de los contenidos, haciendo poco atractivo para ellos asistir a clases. En algunos casos los titulares de los grupos por temor a ser evidenciados no permitieron el desarrollo adecuado de las propuestas de los estudiantes normalistas.

La experiencia permitió reconocer la necesidad de que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria realicen prácticas profesionales en escuelas multigrado y sea integrado este modelo en el *Trayecto Formativo de Prácticas Profesionales*; así como es indispensable que se establezca un convenio entre el IEBEM y las Normales del Estado de Morelos para que inviten a los profesores de estas últimas a participar en los cursos que imparten a docentes de Educación Básica con la finalidad de intercambiar experiencias y conocimientos, y de esta manera no estar descontextualizados.

## Referencias

- Artega, P. (2015). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Recuperado de <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Carbonell, J. (2006). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Razones y propuestas educativas. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37–57. <https://doi.org/ISSN 1607-4041>
- INEE (2012). Panorama Educativo de México. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Mor/2012\\_EF\\_\\_Mor.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EF/Mor/2012_EF__Mor.pdf)
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (Graó). Barcelona.
- Modelo Educativo Multigrado 2009. (2009). Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. (2a.). Barcelona: Graó.
- Ruiz, Y., & Montes de Oca, R. (2012). Organización Curricular Multigrado 2012. Material de apoyo. Veracruz: Secretaria de Educación de Veracruz.
- Ruiz, Y., & Montes de Oca, R. (2013). Organización curricular Multigrado 2013. Veracruz: Secretaria de Educación de Veracruz.
- Secretaría de Educación y Cultura del EStado de Zacatecas. (2012). Propuesta de trabajo para escuelas multigrado 2012. Zacatecas: Secretaría de Educación y Cultura del EStado de Zacatecas.
- SEP (2005). Propuesta educativa Multigrado 2005. México. SEP
- SEP (2012 a). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo.
- SEP (2012 b). Trabajo docente e innovación. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo\\_docente\\_e\\_innovacion\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo_docente_e_innovacion_lepri.pdf)
- SEP (2012, August 20). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial De La Federación*, Acuerdo 649, p. 29. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_650.pdf:%5Cn%5Cn](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf:%5Cn%5Cn)

# LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS: PRESENTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA SU ANÁLISIS

Rocío Rodríguez Loera  
loera\_19@hotmail.com  
Javier Onrubia Goñi  
javier.onrubia@ub.edu  
Universitat de Barcelona.

## RESUMEN

La investigación ha mostrado las dificultades que experimentan los maestros en formación para conectar teoría y práctica, y también para conectar el conocimiento académico que se les ofrece a lo largo de la formación con el conocimiento práctico que utilizan para comprender y afrontar situaciones de la práctica docente. A este respecto, se ha propuesto que los procesos de reflexión sobre la práctica pueden constituir una herramienta importante para facilitar la conexión entre teoría y práctica. También se ha señalado la importancia de la colaboración entre universidad y escuela durante las prácticas profesionales que realizan los estudiantes. Sin embargo, llevar a cabo procesos de reflexión sobre la práctica exitosos no es sencillo, como tampoco lo es desarrollar formas de trabajo colaborativo entre universidad y escuela que permitan explotar todo el potencial formativo que pueden tener las prácticas profesionales. El proyecto que se presenta en este documento corresponde a la primera parte de un trabajo de investigación en curso, y propone un instrumento que profundiza en la comprensión de algunos de los procesos que pueden apoyar la articulación entre teoría y práctica y entre conocimiento académico y conocimiento práctico en la formación inicial de maestros.

## Palabras clave

colaboración universidad y escuela, conocimiento práctico, formación inicial de maestros, practicum, reflexión sobre la práctica, relación teoría-práctica

## Marco teórico

### **Las dificultades de los maestros noveles para conectar teoría y práctica**

Múltiples investigaciones constatan que los maestros noveles presentan una dificultad importante al momento de trasladar la teoría que han adquirido en su formación al ejercicio de la práctica docente. En efecto, cuando los nuevos maestros se insertan en la realidad del aula, se dan cuenta de la poca concordancia que existe entre la teoría y la práctica. Algunos autores han denominado a este fenómeno como “el shock de la transición” y señalan cómo los maestros noveles tienden a modificar sus expectativas y formas de actuación para hacer frente a la realidad del aula. Esto sucede generalmente a lo largo



del primer año de práctica, a medida en que los maestros se vuelven más conscientes de las necesidades del contexto que los rodea (Korthagen, 2001). En un sentido similar, autores como Zeichner y Tabachnick (1981) mostraron que muchos conceptos y nociones aprendidos por los maestros durante su formación inicial van disminuyendo en influencia durante el transcurso del ejercicio de la práctica. Este fenómeno lo describieron como un proceso de washed out, donde, a pesar del dominio teórico logrado previamente, al enfrentarse con la realidad de la práctica lo aprendido en la academia se vuelve poco funcional, y por lo tanto es relegado frente a la necesidad de crear un conocimiento nuevo que se ajuste a las exigencias de la práctica.

### **El modelo de formación “de la teoría a la práctica”: características y limitaciones**

Una de las causas que pueden explicar las dificultades de los maestros noveles para conectar la teoría con la práctica es el modelo de formación dominante en la formación inicial de maestros, basado en la idea de que la práctica es simplemente un espacio de aplicación de la teoría y de que la teoría debe, simplemente, aplicarse directamente a la práctica, este modelo, Carlson (1999) lo denominó como “enfoque de la teoría a la práctica”. Este modelo presupone una relación unidireccional y jerárquica entre conocimiento teórico —científico o académico— y actuación del docente. Esto implica la preponderancia de la teoría sobre la práctica, y obvia la posibilidad de una actuación más libre y fluida, y al mismo tiempo más compleja, del maestro en el campo de acción.

Schön (1983) afirma que el modelo técnico-racional, si bien ofrece una amplia gama de teorías útiles provenientes de la investigación científica, queda claramente limitado ante la realidad de la práctica. En el contexto real del aula, suceden muchas situaciones en un breve periodo de tiempo, y cada situación está enmarcada por diferentes factores tanto sociales como individuales. Las situaciones educativas son complejas, inciertas, inestables, únicas y generadoras de conflictos de valor (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006). Un modelo de formación unidireccional basado en una racionalidad técnica deja fuera las múltiples cuestiones contextuales que influyen de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también las experiencias, expectativas y conocimientos, más allá de la teoría, de los que dispone y desde los que opera el maestro. Frente a la idea de que el único conocimiento con el que operan los maestros cuando abordan y actúan en la práctica es el conocimiento teórico, científico o académico, múltiples autores, desde distintas posiciones teóricas, coinciden en señalar que los



maestros utilizan fundamentalmente para abordar la práctica otro tipo de conocimiento; un conocimiento más específico que genérico, más holístico que analítico, más cercano a la imagen que a lo proposicional, más “encarnado” y cargado emocional y moralmente que objetivo (Clarà, 2013; Clarà & Mauri, 2010). Como ejemplo destaca el nivel gestáltico que Korthagen que presenta dentro de su teoría de tres niveles de conocimiento. Este nivel gestáltico hace referencia a las ideas que los maestros forman a lo largo de su vida sobre la enseñanza y sobre la profesión docente, lo que significa que los maestros se ven afectados por su bagaje personal, su conocimiento experiencial, vivencial, y también por elementos inconscientes como prejuicios, recuerdos, emociones, e interpretaciones subjetivas. De manera similar, Schön (1983) también destaca la existencia de un repertorio amplio de acciones, imágenes y experiencias que se conjunta en un tipo de conocimiento activo y bidireccional que orienta de manera general la actividad humana. A este conocimiento Schön lo llama el “conocimiento en la acción” y se vincula con la puesta en marcha de un conglomerado de saberes implícitos, a veces difíciles de articular, que se relacionan con la percepción y las acciones espontáneas que se generan a modo de intuición para regular la acción.

### **La reflexión como instrumento frente a la brecha entre teoría y práctica**

Como acabamos de señalar, las propuestas de formación de maestros que tratan de superar las limitaciones del modelo de la teoría a la práctica sitúan la reflexión como uno de los ejes clave de dicha formación, y como un instrumento central para tratar de cerrar la brecha entre teoría y práctica, articulando una y otra.

La reflexión implica una cadena de pensamientos o secuencia de ideas que ayudan a dar sentido a las acciones del futuro. Dentro de la práctica docente, la reflexión trata de evaluar cómo se desarrolla una clase, qué actividades fueron las más idóneas para el aprendizaje de los alumnos, qué faltó y cómo se puede mejorar la práctica en situaciones futuras para potenciar este aprendizaje. Permite ampliar el foco de análisis de las experiencias, utilizar el conocimiento previo y la indagación, así como mantener una mente abierta al cambio (Moore-Russo & Wilsey, 2014), y la utilizan tanto maestros en formación como maestros noveles y veteranos. Aunque supone un proceso personal y retoma vivencias individuales, es también resultado de una construcción social, ya que estas experiencias se forman de manera social, en relación con la cultura y el contexto de que forma parte la persona (Attard & Armour, 2006, citado en Moore-Russo & Wilsey, 2014).

No existe una única manera de definir y caracterizar la reflexión (Clarà, 2015). Pese a ello, muchos autores concuerdan en que la reflexión es esencial para la práctica docente, por lo que debe formar parte de la formación del profesorado (Gelfuso, 2016).

Uno de los objetivos de la reflexión es alcanzar una reflexión productiva que ayuda a ampliar las perspectivas de la práctica utilizando diferentes fuentes de conocimiento para comprender una situación en sus múltiples aspectos. Más allá de describir los hechos, conduce a un proceso de comparación que aporta una visión crítica y profunda sobre la práctica (Moore-Russo & Wilsey, 2014). Lograr una reflexión productiva no es sencillo, es por esto que se ha propuesto la necesidad de distintos tipos de ayudas externas para alcanzar este tipo de reflexión.

### **Las ideas de Schön sobre la reflexión**

En el intento de dar cuenta de cómo la reflexión interviene en la práctica profesional, Schön distingue dos formas de reflexión: la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”. La reflexión en la acción es la reflexión instantánea que se presenta durante la actuación práctica ante una situación sorpresiva y no planeada. En esta reflexión, los profesionales son capaces de llevar a cabo secuencias fluidas de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste, sin tener que pensar en ello y sin interrumpir la acción que realizan. Para lograrlo, reorganizan información de experiencias previas para replantear la situación actual (Schön, 1983). Por su parte, en la reflexión sobre la acción los maestros u otros profesionales llevan a cabo un análisis sobre las acciones ocurridas previamente en el aula, una evaluación para dar sentido a experiencias pasadas.

### **La colaboración escuela-universidad en el practicum como instrumento para articular teoría y práctica en la formación de maestros**

El espacio de practicum es un elemento fundamental para la articulación de teoría y práctica en la formación de maestros, puesto que genera un espacio en el que es posible aprender a resolver problemas en situaciones reales. Griffiths (2000) señala que la escuela de prácticas representa un lugar óptimo que permite reflexionar en la acción y sobre la acción, y destaca la importancia del maestro tutor como una figura que aporta conocimientos específicos sobre el contexto donde se genera la práctica, y como este conocimiento además guía hacia un mejor proceso reflexivo. En este marco, una buena comunicación entre todos los participantes de la interacción social es fundamental para

lograr prácticas docentes efectivas. El foco de este proceso de interacción está conformado principalmente por los maestros de escuela, los tutores de universidad y los propios estudiantes de maestro (Gallimore y Goldenberg, citado en Méndez, 2012). De acuerdo con ello, la formación de los docentes en prácticas debería ser producto de un trabajo conjunto entre universidad y escuela de prácticas. Cochran Smith y Lytle (1999) señalan que el trabajo en conjunto basado en el conocimiento de la práctica ayuda a lograr colaboraciones significativas entre escuela de prácticas y universidad (Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). Se trata, como señalan Anagnostopoulos et al. (2007) y Zeichner (2010), de co-contruir los conocimientos que surjan en la formación docente a través de la comunicación horizontal y la colaboración entre maestros de escuela y profesores de universidad.

Autores como Zeichner (2010) señalan la falta de conexión entre la universidad, la asignatura de prácticas profesionales y las experiencias de la práctica como uno de los problemas fundamentales que presentan los programas de formación del profesorado. Se ha visto que esta relación se da en la mayoría de los casos de manera superficial, y que, si bien se describe como una buena relación, aún falta mucho por trabajar en cuanto al compromiso, constancia y participación por parte de ambas instituciones. Esta desconexión o falta de compenetración entre escuela y universidad afecta de forma significativa el aprendizaje teórico y práctico de los nuevos maestros. Siguiendo a este autor, las principales limitaciones que se muestran al momento de mantener el trabajo colaborativo entre escuela y universidad son:

1. El tiempo de práctica, que generalmente está dividido en periodos breves.
2. El cambio de supervisor o de escuela de prácticas,
3. La falta de interés por parte de los profesores universitarios para comprometerse en la formación de nuevos profesores
4. La elección de la escuela de prácticas muchas veces está a cargo de instancias administrativas que son ajenas a las necesidades de los practicantes.
5. La resistencia por parte de los maestros de escuela para aceptar maestros en formación dentro de sus aulas, pues representa un trabajo extra frente a las ya numerosas labores de tienen que desempeñar.
6. La poca información que existe por parte de los maestros formadores y de los profesores universitarios sobre lo que se realiza en cada institución.

Una de las propuestas que se ha planteado para lograr mejor conexión entre escuela de prácticas y universidad es la creación de “laboratorios de práctica” dentro de algunos campus universitarios, enfocados en realizar actividades simuladas ajustadas a las habilidades a desarrollar por los estudiantes de maestro, apoyándose en materiales multimedia y documentos de análisis (Zeichner, 2010). Estos laboratorios se apoyan en la idea de crear “terceros espacios” o “espacios híbridos” entre escuela y universidad. El planteamiento de un tercer espacio representa una nueva forma en la práctica que esté fuera de la ponderación universitaria o de la escuela de prácticas (Zeichner, 2010). Este espacio híbrido reúne a maestros de ambos espacios, y extrae el conocimiento necesario para la práctica de los maestros en formación. El conocimiento práctico y el teórico trabajan de manera conjunta a favor de la formación docente. Lo que se busca con los espacios híbridos es crear experiencias teóricas y prácticas dentro de un solo contexto, sin apropiaciones ya sea de la universidad o la escuela de práctica, y llevar una práctica guiada y organizada que verdaderamente brinde al futuro maestro la oportunidad de aprender sobre la profesión.

## Metodología

### Objetivo

El objetivo general de este proyecto es poner a prueba una primera versión de los guiones de entrevista a utilizar en nuestro trabajo como instrumentos de recogida de información. Cabe señalar que, para elaborar esta primera versión de los guiones de entrevista, se revisó previamente la malla curricular y los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC). La revisión realizada sirvió de base para encuadrar las entrevistas, contextualizar las preguntas a realizar, e identificar cuestiones sobre las que era necesario recabar más información

El objetivo de las entrevistas es recabar información sobre cómo se plantea la relación entre teoría y práctica en las asignaturas de prácticas en la BENMAC en Zacatecas (México) desde tres de sus colectivos: los profesores, los estudiantes y los maestros tutores de las escuelas de prácticas. Para abordar el estudio, y de acuerdo con la revisión teórica realizada, nos centramos en tres niveles de análisis, que son:

- La representación que se tiene sobre la relación entre teoría y práctica.

- Las actuaciones vinculadas a relacionar la teoría con la práctica, con atención especial a los procesos de reflexión sobre la práctica y a los eventuales mecanismos de coordinación y colaboración entre la BENMAC y las escuelas de prácticas, y en particular entre maestros tutores y tutores desde la BENMAC de los estudiantes en prácticas.
- La valoración de las acciones que se realizan para relacionar la teoría con la práctica en las asignaturas de prácticas, destacando principalmente las fortalezas y debilidades de esas acciones desde las perspectivas de los participantes.

Los niveles de análisis y la selección de los grupos participantes nos permiten analizar la relación entre los tres niveles mencionados, enfocándonos en la concordancia entre lo que se piensa y lo que se hace para vincular la teoría con la práctica, y en la valoración positiva o negativa de dichas acciones con respecto a las expectativas de la formación. Además, exploramos las diferencias y similitudes en las aportaciones dadas por los grupos participantes sobre la teoría y práctica, la reflexión como ayuda a la relación entre ambos, y la colaboración entre universidad y escuela de prácticas.

### **Participantes y situación de observación**

Se pretendía poder realizar entrevistas piloto a, al menos, algún miembro de cada uno de los tres grupos participantes contemplados para la investigación:

- Profesores de la BENMAC implicados en las asignaturas de prácticas profesionales
- Estudiantes de diversas asignaturas de prácticas profesionales
- Maestros tutores de dichos estudiantes en la escuela de primaria

Para ello, se contactó previamente con la BENMAC y se estableció una vía de comunicación favorable que permitió la realización de las entrevistas durante el mes de mayo de 2017. Finalmente, se realizaron las entrevistas a:

- Dos estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria
- Dos profesoras tutoras de estudiantes de octavo semestre
- Dos maestros tutores de una de las escuelas de prácticas y la directora de esta misma escuela de prácticas
- La coordinadora de la licenciatura en educación primaria.

## Desarrollo y discusión

Partiendo de una estructura común guiada por los objetivos de la investigación y los tipos de información a recoger de acuerdo con dichos objetivos, se elaboraron tres guiones de entrevistas. Cada guion está diseñado para cada uno de los grupos participantes, por lo que el enfoque de las preguntas varía en función al grupo a quien va dirigida. Los tres guiones mantienen la misma estructura y la misma línea de cuestionamientos, ya que es de nuestro interés recabar información contrastable entre todos los grupos participantes. Cada entrevista consta de 37 preguntas, y pretende recoger información sobre:

- Las ideas de profesores, estudiantes y maestros tutores sobre la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros, y especialmente en las asignaturas de prácticas profesionales.
- Las actuaciones que se llevan a cabo en el programa formativo para facilitar la relación entre teoría y práctica, especialmente en las asignaturas de prácticas profesionales.
- La percepción de profesores, estudiantes y maestros tutores sobre los retos y dificultades que comporta conectar teoría y práctica en la formación de maestros, especialmente en las asignaturas de prácticas profesionales.

Las entrevistas con los tres grupos participantes se realizaron con éxito gracias a la colaboración de la BENMAC y la buena disposición de todos participantes. Las entrevistas que se llevaron a cabo dentro de la BENMAC se realizaron en los cubículos de las profesoras participantes, que además facilitaron el espacio para entrevistar a los estudiantes. Por su parte, la escuela de prácticas cedió un espacio dentro la sala directiva para realizar las entrevistas. Cada entrevista se llevó a cabo en un horario conveniente para los participantes, y su duración aproximada fue de 40 a 50 minutos. Al momento de la entrevista se explicó brevemente la temática del proyecto y se procedió a su realización. Cabe destacar que no se preestablecieron definiciones de los conceptos manejados a lo largo de la entrevista. Los participantes tuvieron una actitud abierta y favorable hacia la entrevista, lo cual facilitó la realización del trabajo.

El procedimiento de análisis empleado en el estudio piloto se divide en tres partes. La primera parte incluye observaciones obtenidas a partir del desarrollo de las entrevistas y la reflexión sobre la actuación al momento de realizar las entrevistas, y también a partir de las aportaciones hechas por los participantes. La segunda parte supone analizar la

relevancia y pertinencia de cada una de las partes del guion de entrevista. Como tercera parte, se elaboró la versión revisada de la entrevista, que recoge las aportaciones hechas en el análisis de las preguntas y las observaciones generales. Esta versión servirá como instrumento definitivo para la recogida de datos de la investigación.

## Resultados y conclusiones

### Observaciones de la entrevista

El primer bloque de observaciones de la entrevista tiene que ver con la reflexión sobre el propio papel como entrevistadora. Esta reflexión permitió tomar conciencia de algunas cuestiones que serán relevantes para la recogida de datos definitiva. Así, por ejemplo, es importante que, a pesar de la formalidad del estudio, la entrevista vaya más allá de una mera estructura pregunta-respuesta, adquiriendo una dinámica conversacional que permita que las participaciones sean más fluidas y flexibles. En ese sentido, será importante poder profundizar en algunos conceptos y aportaciones de los participantes, agregando preguntas complementarias del tipo “¿Qué podrías agregar sobre el tema?” “¿Qué quieres decir con esto?” “¿Podrías dar algún ejemplo?” También será importante distinguir los momentos de dispersión en las respuestas de los participantes para saber redirigirlas al objetivo de la pregunta. Al momento de realizar las entrevistas será necesario saber por qué camino ir guiando al entrevistado, a fin de obtener información relevante para la investigación. Un segundo bloque de observaciones de la entrevista tiene que ver con el uso de ciertos términos por parte de los participantes, que fue necesario aclarar. Así, por ejemplo, a partir de las aportaciones hechas por los participantes se observó que a los alumnos en las escuelas de práctica se les denomina como “maestros en formación”; por ello, en la entrevista será conveniente referirse a ellos de la misma manera. De igual manera, la denominación de las figuras tutoriales utilizada por los participantes es específica. Al profesor de la BENMAC que tutoriza el trabajo final de grado de los alumnos y los acompaña en el proceso de prácticas durante el último semestre de la carrera se le denomina “asesor” —frente al término “tutor de universidad” habitual en nuestro contexto. El término “tutor”, en cambio, se reserva para el maestro de la escuela de prácticas que guía a los alumnos durante su práctica dentro de la escuela primaria. Igualmente, a lo largo de las entrevistas los participantes de diferentes grupos añadieron conceptos propios de su práctica y su contexto. Así, por ejemplo, el término “consejo técnico” surgió primeramente durante una de las entrevista a las profesoras, y luego se mencionó en



varias respuestas de los tres grupos participantes, de la misma manera se habló de “escuelas de tiempo completo” y del apoyo del equipo de la “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular” (USAER).

### **Análisis de las preguntas de la entrevista**

En la siguiente tabla (Tabla 1) se presenta un análisis de cada una de las partes que conforman el guion de la entrevista.

**Tabla 1. Tabla de análisis**

<b>Aspectos generales</b>
Las preguntas en este apartado se consideran pertinentes para conocer desde un comienzo la organización de la asignatura de prácticas profesionales. La mayoría de los grupos participantes describieron de forma amplia el proceso de prácticas que tienen a lo largo de los diferentes semestres. También hubo respuestas que se limitaron a contestar lo preguntado. Algunas preguntas se encontraron repetitivas o bien, dada la similitud en los cuestionamientos, los participantes repetían las respuestas o se anticipaban a las respuestas de las siguientes preguntas. Algunas preguntas pueden complementarse o integrarse.
<b>Información sobre cada asignatura de prácticas</b>
Las preguntas resultan oportunas, brindan información sobresaliente acerca de las actuaciones que se realizan a lo largo de la formación docente. En el caso de los maestros tutores, las preguntas sobre la información de la asignatura se omitieron porque de antemano se aclaró que desconocían el trabajo en la BENMAC. Los alumnos en esta parte fueron breves en sus respuestas, pues no recordaban específicamente los objetivos de cada semestre. Las respuestas más representativas provienen del grupo de profesores. Algunas preguntas fueron repetitivas, por lo que se sugiere complementar aquellas preguntas que generaron respuestas similares. Es importante señalar que los participantes tienden a mezclar objetivos, competencias y contenidos, además se anticipan a describir características de otras preguntas.
<b>Tutoría</b>
Estas preguntas son fundamentales para comprender mejor la formación guiada que reciben los maestros en formación. Brinda información sobre la estructura de tutoría y nos introduce al concepto de asesoría. Una vez entendido el concepto de maestro tutor, las preguntas no representaron ningún problema ni limitación, se ajustan a los objetivos planteados sobre la identificación de las acciones que ayudan a vincular la teoría con la práctica, en este particular, desde la figura del tutor. Cabe destacar la diferencia de respuestas entre los grupos participantes, las variaciones que se muestran dependen del trabajo que realiza cada maestro tutor y la representación que tiene cada alumno según su experiencia como tutorado.



<b>Escuela de prácticas</b>
Las preguntas de esta sección nos aportan un primer enfoque sobre la colaboración entre universidad y escuela de prácticas. Algunas preguntas pueden complementar a otras en relación a su enfoque. La mayoría de los participantes en los tres grupos respondieron de manera anticipada en la pregunta 16.
<b>Ideas generales sobre la formación de maestros</b>
Las preguntas son pertinentes, se apegan a los objetivos del instrumento. Las preguntas tienen un giro de carácter personal, lo que se debe destacar a los participantes.
<b>Formación teórica</b>
Las preguntas son pertinentes, muy enfocadas a los objetivos perseguidos en la investigación. Los tres grupos participantes reaccionaron de manera favorable hacia las preguntas y proponen aspectos diferentes y significativos sobre las ideas de la formación.
<b>Formación práctica</b>
Las preguntas son claras, y los participantes de los tres grupos aportaron ideas relevantes sobre la formación práctica. Sin embargo se sugiere reajustar algunas preguntas ya que la mayoría de los participantes aportaron respuestas redundantes sobre las funciones que tiene la práctica en la formación docente.
<b>Reflexión sobre la práctica</b>
Es necesario replantear algunas preguntas, que pueden inducir de manera positiva las respuestas. Es importante señalar el carácter personal de la respuesta.
<b>Grado de satisfacción de las prácticas profesionales y la relación teoría y práctica</b>
Las preguntas no representan problemas al momento de ser abordadas. Debe indagarse el por qué se valora como positiva o como negativa cada respuesta.
<b>Puntos fuertes</b>
Los participantes de cada grupo fueron claros en sus respuestas y aportaron información importante que nos acerca al conocimiento de las dinámicas de trabajo de la BENMAC
<b>Puntos débiles</b>
Varios participantes vincularon la pregunta previa con los elementos que dificultan la relación teoría y práctica o bien, en las respuestas mencionaban lo opuesto a la pregunta previa. En consecuencia, la pregunta puede replantearse sin perder su finalidad.
<b>Elementos a mejorar</b>
Preguntas relevantes que generaron controversia al momento de ser abordadas. Los tres grupos tuvieron perspectivas diversas sobre el tema, lo cual es relevante para un futuro análisis dentro del proyecto. Se sugiere vincularla con las preguntas relacionadas con la colaboración entre universidad y escuela de prácticas.

## Entrevista revisada

A continuación, presentamos la entrevista con las modificaciones surgidas a partir del estudio piloto. En las siguientes tablas se organizan las preguntas por apartados.

Tabla 2. Organización

<b>ASPECTOS GENERALES</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se organizan las prácticas profesionales a lo largo de la carrera?</li> <li>2. ¿Cuántas horas asisten los maestros en prácticas a la escuela de prácticas durante cada semestre y qué hacen durante este tiempo?</li> <li>3. Las prácticas que realizan ¿se organizan en solo una única asignatura o en varias?</li> </ol>
<b>INFORMACIÓN SOBRE CADA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura en cada semestre y qué hacen para alcanzarlos?</li> <li>5. ¿Cuáles son los contenidos que se abordan en cada asignatura?</li> <li>6. ¿Existe continuidad en las actividades que realizan de un semestre a otro? De ser así, ¿cómo se da esa continuidad?</li> <li>7. Dentro de las actividades que realizan, ¿hay alguna que conduzca a la reflexión sobre lo sucedido en las prácticas?</li> <li>8. ¿Cómo evalúan la asignatura?</li> <li>9. ¿Qué actividades tienen más valor dentro de la asignatura, y que es aquello que se valora menos? (que los alumnos conozcan la teoría, que sepan manejar diferentes situaciones dentro de la práctica, que cumplan con horarios, asistencia, participación...)</li> </ol>
<b>TUTORÍA</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>10. ¿Cómo se organizan las asesorías en la Escuela Normal? (cuántos alumnos tiene cada asesor, cada cuándo se reúnen)</li> <li>11. ¿Cuál es el papel de los maestros tutores de la escuela donde se llevan a cabo las prácticas? (de qué manera participan o se involucran con las actividades que realizan los alumnos, se mantienen al margen, dan instrucciones...)</li> </ol>
<b>ESCUELA DE PRÁCTICAS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ¿Cómo seleccionan la escuela para realizar las prácticas, tienen algún convenio, en qué consiste? (cómo son los acuerdos que existen, la comunicación, el acceso a información, intervención...)</li> <li>13. ¿Cómo se asignan los alumnos a cada escuela? (los alumnos lo hacen en equipos, de manera individual, en la misma escuela, cómo eligen el grado, varían entre periodos...)</li> <li>14. ¿Cuáles son las características de las escuelas donde se realizan las practicas? (son escuelas ubicadas en la ciudad capital o en municipios, son escuelas públicas, privadas, con aulas numerosas...)</li> </ol>

**Tabla 3. Las ideas sobre la formación de maestros.**

<b>IDEAS GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS</b>
<p>1. A su consideración ¿Qué se necesita para formar a un buen maestro?</p> <p>2. ¿Considera que las experiencias previas (académicas, de vida) influyen al momento de ejercer la práctica docente?</p> <p>3. ¿Cuáles eran sus expectativas sobre la práctica docente y cómo han cambiado con el tiempo? (si es que han cambiado)</p>
<b>FORMACIÓN TEÓRICA</b>
<p>4. Hablando sobre la formación teórica ¿Considera que la teoría es suficiente para preparar a los futuros maestros? ¿Por qué?</p> <p>5. ¿Cree que la teoría se relaciona con lo que se encuentra en la práctica? ¿Por qué?</p>
<b>FORMACIÓN PRÁCTICA</b>
<p>6. ¿Cómo contribuyen las prácticas profesionales en la formación del maestro?</p>
<b>REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA</b>
<p>7. Dentro de la asignatura de prácticas profesionales ¿Se reflexiona acerca de lo que sucedió en la escuela de prácticas? ¿Cómo lo hacen?</p> <p>8. ¿Cree que reflexionar sobre situaciones sucedidas en la práctica es importante para desarrollar ciertas competencias en los maestros? ¿Por qué?</p> <p>9. ¿Cómo reflexiona sobre su práctica docente?</p>

**Tabla 4. Grado de satisfacción de las prácticas profesionales y la relación teoría y práctica.**

<b>GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA</b>
1. ¿Considera que la formación que reciben los maestros en formación conecta bien la teoría con la práctica?
2. ¿Cómo valoraría la relación entre la BENMAC y la escuela de práctica?
3. ¿Considera que esta relación favorece el vínculo entre teoría y práctica?
<b>PUNTOS FUERTES</b>
4. ¿Qué elementos favorecen la relación de la teoría con la práctica?
<b>PUNTOS DÉBILES</b>
5. ¿Qué elementos dificultan la relación de la teoría con la práctica?
<b>ELEMENTOS A MEJORAR</b>
6. ¿Cómo se podría mejorar la relación entre teoría y práctica desde las prácticas profesionales? (qué elementos o factores facilitarían o mejorarían este aspecto)
7. ¿Cómo se podría fortalecer la colaboración entre la BENMAC y la escuela de práctica?
8. ¿Qué cambios realizaría, de ser posibles, para mejorar la formación de los nuevos maestros dentro de sus prácticas profesionales? (actividades, evaluación, contenidos)

## Referencias

- Anagnostopoulos, D., Smith, E. R., & Basmadjian, K. G. (2007). Bridging the university-school divide e horizontal expertise and the “two-worlds” pitfall. *Journal of Teacher Education*, 58, 138-152. doi: 10.1177/0022487106297841
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice* 5, 203–218.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 131-141.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. doi:10.1177/ 0022487114552028.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68–79. doi:10.1016/j.tate.2016.04.003
- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. doi:10.1016/j.tate.2013.10.012
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539–555. doi:10.1016/S08830355(00)00033-1
- Korthagen, F. A. J. (2001). Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el practicum. *Revista de Educacion*, 359, 629–642. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers’ reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. doi:10.1016/j.tate.2013.10.002

- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66–76. doi:10.1016/j.tate.2013.12.006
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echevarría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repasando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 123– 149.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

# ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

María Nayeli González Rodríguez  
maricotico23696@gmail.com  
Guillermo Parga Guillén  
frankie5432@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez".

## RESUMEN

Las habilidades socioemocionales permiten fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes para hacerlos eficientes y eficaces. Por lo tanto, los docentes no deben centrarse sólo en la enseñanza de conocimientos o de modelos de conductas; sino que, deben promover el desarrollo de habilidades para el adecuado manejo de sentimientos y emociones. Es importante que los docentes comprendan el comportamiento de sus alumnos desde el punto de vista de las emociones y no solo de las conductas. El presente estudio tiene como objetivo el conocer las actitudes de los estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza que usan los profesores de la escuela primaria "German Espinoza", ubicada en la localidad de La Luz, El Llano, Aguascalientes; para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El enfoque de esta investigación es cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. La información se obtuvo mediante una escala tipo Likert. Los resultados servirán para que los profesores analicen las percepciones de sus alumnos en relación con su forma de actuar dentro del contexto escolar, la relación que tienen con sus alumnos, y las estrategias que usan para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

## Palabras clave

Habilidades socioemocionales, estrategias de enseñanza, interacción psicológica-autoeficacia.

## Planteamiento del problema

El presente trabajo ofrece un estudio ligado a la sociabilidad y a la emocionabilidad, de los niños y de las estrategias que el profesor utiliza para enseñar las habilidades socioemocionales a los alumnos, éstas son definidas como; las destrezas o capacidades que permiten al niño interactuar con la sociedad y el entorno de una manera socialmente aceptable, y se aprenden o se desarrollan a través de comportamientos de la vida cotidiana, las cuales requieren de una estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo al paso del tiempo y de ellas depende establecer y tener sentido de autoeficacia (Sep., 2014), (Paula Villaseñor, 2015). (Directoras Ejecutivas de Idesa y de la Liga Solidaria por Educación y Cultura, 2014) (Mayer & Salovey, 1997)) (Nuevo Modelo Educativo, 2017). Sin embargo, en la actualidad

se presenta un gran problema en los sistemas educativos ya que tienen la tarea de preparar a los niños para una mejora en la educación, con base en las estrategias que el profesor utilice para poder enseñar y desarrollar las habilidades de los alumnos, pues existe el peligro para cada uno de los niños de poder crecer con conocimientos, pero sin habilidades socioemocionales y sin una sólida brújula moral. Muchos de los profesores buscan fortalecer sus habilidades académicas básicas y enfocarse en el pensamiento crítico.

Otros buscan promover el civismo o el carácter y otros más, proteger a los niños de las drogas, la violencia y el alcohol, y dejan a un lado las habilidades socioafectivas que son una parte fundamental de la educación ya que unen el conocimiento académico a un conjunto específico de habilidades importantes para el logro escolar, familiar y comunitario en los lugares de trabajo y en la vida en general (Bisquerra., 2003). Como objetivo principal de la investigación, es conocer las actitudes de los alumnos sobre la enseñanza de las habilidades socioemocionales de sus profesores, es decir, que los maestros diseñen las estrategias adecuadas para que los alumnos aprendan y sean capaces de desarrollar una serie de habilidades necesarias para el manejo de diversas tareas de la vida con buenos resultados, tales como aprender a entablar relaciones, comunicarse eficazmente, ser sensibles a las necesidades de los demás y tener una buena relación con quienes los rodean (Santos., 2014).

La investigación muestra la importancia que las habilidades socioemocionales tienen para que el profesor pueda enseñarlas a los estudiantes y que su presencia, en el salón de clase y en las escuelas, mejore el aprendizaje académico, porque cuando los aprendizajes académicos y socioemocionales forman parte de la educación es más probable que los estudiantes recuerden y utilicen lo aprendido y puedan incorporar en su educación un sentido de responsabilidad, cuidado y preocupación por el bienestar de los demás y de sí mismos.

La presente investigación se caracteriza por tener un enfoque cuantitativo por lo que se pretende identificar las actitudes de los alumnos con base en las estrategias de enseñanza que tienen los profesores para instruir las habilidades socioemocionales en la comunidad escolar, se llevó a la comprobación de los resultados mediante la aplicación de un instrumento en el que se recaudaron las consideraciones que el alumno hacía sobre el docente en cuanto a la enseñanza de las habilidades socioemocionales. Se exponen también, las barreras que en la actualidad se ha tenido en la enseñanza de las habilidades



socioemocionales y la trayectoria de las actitudes que los alumnos han tomado para calificar el grado en el que el profesor diseña y utiliza las diversas estrategias para la enseñanza de las habilidades socioemocionales, sin embargo es importante aclarar que son resultados preliminares, no definitivos porque hasta el momento falta realizar una transformación de la variable para poder medir las actitudes, y sobre toda esa información elaborar las discusiones y conclusiones del estudio.

### Marco Teórico

Abordar el tema del bienestar personal, indudablemente permite actuar a tiempo pues la situación que afronta en esta época la educación es realmente complicada en todos los sentidos, la escuela ha sido el lugar donde las sociedades forman a sus ciudadanos, otorgando el bagaje cultural que se requiere para ser partícipe en la vida social. Con ello, una de las principales innovaciones en la educación es la incorporación de las habilidades socioemocionales al currículo formal de la educación básica, y de la formación académica que debe de ir en conjunto con el desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia y no solo en el ámbito académico, el desarrollo integral de las habilidades socioemocionales se necesita, para poder producir la vida social y, de igual manera, para tolerar el estilo de vida que cada una de las personas tiene, así pues cualquier mejoría en las habilidades socioemocionales aumentaría el bienestar y la calidad de vida. (Bisquerra., 2003)

Por ello, Salovey y Mayer las definen como las herramientas para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, que permitan acceder y/o generar sentimientos que faciliten además del pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional (Salovey, 2005) y así mismo la habilidad para regularlas y originar un crecimiento emocional e intelectual. Por su parte, las habilidades socioemocionales se relacionan con todos y cada uno de los comportamientos, las actitudes y los rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona (Sep, 2017) así pues, permiten identificar, regular las propias emociones y entender las de los demás, mostrar empatía, desarrollar y mantener relaciones positivas, establecer metas positivas y tomar decisiones responsables (Villaseñor, 2016).

Otra forma de contribuir, es que permiten al niño interactuar con la sociedad y el entorno de una manera socialmente aceptable propician a que sean aprendidas o se desarrollen a través de comportamientos. Estas investigaciones han permitido demostrar empíricamente y crear un perfil del profesor en general que revelan que las variables socioafectivas sobre las estrategias que utilizan para enseñar las habilidades socioafectivas distinguen al maestro eficaz del menos eficaz y tienen que ver con las competencias personales, con los comportamientos y los modos de pensar que determinan la mayor o menor adaptación y la mejor o peor capacidad para el manejo emocional ante distintas situaciones. Al respecto, las habilidades socioafectivas requieren de estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo al paso del tiempo, pues no deben de ser estáticas porque el niño está en constante aprendizaje y de igual manera tienden a desarrollarse conforme vaya creciendo pues sus amistades irán cambiando y el contexto en el que se desarrolla no siempre será el mismo, el maestro como promotor de ellas tiene que centrarse en su papel, ya que es fundamental pues tiene la responsabilidad de crear un ambiente propicio para que éste se sienta con plena libertad de expresar sus sentimientos y emociones ante los demás. (Directoras ejecutivas de Idesa y de la Liga Solidaria por Educación y cultura., 2014) (Sep, 2014) (Villaseñor, 2016) (Sep, 2017) (Mayer & Salovey, 2005).

Por su parte, las habilidades socioemocionales son uno de los temas más importantes que debe percatarse la comunidad escolar, social, y todo el contexto que rodea a la persona, pero es importante mencionar que dentro y fuera de la escuela, todo niño tiene derecho a recibir una educación de calidad y se habla también de tener derecho a expresarse libremente, manifestando las emociones y la sociabilidad con la que se desenvuelve el niño, pues en la actualidad nadie alude a este tema, por lo que la escuela le deja la responsabilidad a la familia y la familia a la escuela, al respecto, esto hace que el niño salga afectado, pues por ambas partes se irresponsabilizan del bienestar del niño Mayer & Salovey (2005). De la misma manera, Fernández Berrocal & Extremera, (2004) puntualizan la importancia hacia la búsqueda de una convivencia democrática de los estudiantes y con ello dar a conocer los efectos positivos en los desafíos educativos y en la sociedad, además de considerar cuales pueden ser las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y que consigo vivan una situación empírica, la sientan, la analicen, la describan y sean capaces de comunicar la vivencia que se ha producido o bien tener las herramientas necesarias para poder afrontar situaciones estresantes.

Con esa finalidad, Howard Gardner (1993) señala que la vida compartida con otros, es una de las máximas satisfacciones del ser humano social y para poder formar niños o personas conscientes de ello se requiere el máximo esfuerzo que va encaminado no solo desde lo laboral, ni desde lo social, si no que va más allá de todo tipo de dedicación la cual pueda lograr el arte de vivir en un mundo lleno de conocimientos, actitudes positivas, pensamientos, autoestima completo, etc. que en conjunto favorezcan el bienestar personal del niño y sean herramientas para que el docente pueda generarlas en cada uno de sus alumnos.

Dentro del mismo marco, el objetivo de las habilidades socioemocionales es que el alumno las identifique, se apropie de ellas y las utilice para la vida cotidiana, que le sirvan como herramientas aptas para reducir la violencia escolar y motivar a la toma de decisiones asertivas y responsables, haciendo que éstas sean parte de los profesores y con ello que sean impartidas en toda la educación básica, ya que por diferentes motivos no se da el apoyo del maestro que requiere el alumno, también se insiste en la necesidad, de un cambio radical en la formación de los alumnos y en especial de los profesores, dentro de los cuales deben reunir, además de conocimientos académicos y pedagógicos, las competencias sociales y emocionales, la capacidad de atención, los medios para diseñar modelos de comportamiento responsable de gestión de las emociones y los conocimientos sobre diversidad cultural (UNESCO, 1998) es decir el cómo se aprende a gestionar las emociones personales, el cómo aprender a ser consciente de las necesidades de los demás, como identificarlas, también la capacidad de atención, cómo se puede mantener y cómo agudizar la conciencia que llevan a que el niño no solo pueda ver sus propias reacciones internas sino también las del entorno que le rodea (Bandura, 2003).

Al respecto, el presente estudio pretende dar respuesta a la interrogante ¿Qué actitudes tienen los alumnos en relación con la enseñanza de las habilidades socioemocionales? Pues el profesor tiene que ser consciente que el alumno detrás de sí mismo tiene una historia, el viene desde su casa con sus problemas, cada uno con diferentes historias, pero el maestro tiene que saber jugar con eso, es decir se debe de pensar en las capacidades o en los conocimientos específicos que ellos mismo deberían tener para luego fomentarlos en sus alumnos (Mayer & Salovey, 2005).

En consecuencia, el énfasis en la formación del carácter sobre las habilidades socioemocionales, en los últimos años ha sido un gran conflicto pues se pretende crear y preparar al niño para otras cosas y no precisamente para lo que ellos quieren, ya que muchas escuelas actualmente mencionan que su objetivo es el desarrollo general del niño que implica el cognitivo, el intelectual, el social, el emocional y el ético. Pero lo realmente verdadero es que los planes de estudios no suelen figurar en él como si fuera un aspecto formal, integrante a lo social, moral y ético, ya que no se tienen clases sobre esto, y eso es esencial en el desarrollo del maestro y del alumno, pues no deben de separarse las habilidades socioemocionales con la persona ya que es extremadamente importante que un niño perciba y sea capaz de gestionar sus sentimientos a través de la ayuda del maestro (Romagnoli, Mena, & Valdés, 2007).

De ahí, la importancia de crear y formar personas capaces de autorregularse para que estas puedan controlar sus emociones, conocerlas, ser conscientes de ellas, y les permitan tener más capacidades de aprender, así como de afrontar las situaciones de la vida cotidiana y de su aprendizaje. Pues un niño que conoce sus propias emociones es capaz de funcionar mejor porque si tiene miedo a fracasar se siente con temor a no ser capaz de terminar sus deberes, pero se debe enseñar a interpretar las emociones de otras personas pues es de suma importancia, ya que muchas de las veces estos codifican las emociones de los demás pero debido a esto las expresiones de cada una de las emociones lleva a que carezca el niño de empatía, aunque si se mejora esto se puede lograr que se conecten mejor con otros, de poder construir relaciones y sean capaces de empatizar con el entorno (Directoras ejecutivas de Idesa y de la Liga Solidaria por Educación y cultura., 2014).

Además, existen datos que indican que las habilidades socioemocionales son muy importantes, pero las escuelas no las ponen en enseñan de forma sistemática, pues no tienen tiempo, apoyo, ni financiación. Sin embargo, se piensa que no lo hacen así, porque no saben cómo hacerlo. A los docentes no se les ha asesorado para saber cómo o de qué manera hacerlo, se dedican a enseñarlas como si fueran una materia más que se imparte a diario, por lo menos una hora a la semana, sin embargo deben ser habilidades transversales, al menos se bene prormover los cuatro tipos de habilidades socioemocionales más importantes: aprender a percibir y gestionar las emociones, construir y mantener relaciones, la toma decisiones responsables y éticas y más importante es como ponerse en el lugar del otro, preocuparse por los demás.

De ahí la relevancia de favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales y enseñar a los niños a afrontar problemas graves. Poner al niño en una situación sobre qué puede hacer para que no esté triste o poder ayudar a alguien más, además hacer que mejore su forma de ser y de pensar. Así que es necesario que tanto la escuela como los padres de familia sean responsables y se comprometan a apoyar al niño para que su bienestar emocional, social y personal este íntimamente reforzado (Trejos, Hernández Peralta, & Gómez Hibarra, 2014), que sirva para desarrollar desde las aulas, los hogares y el contexto que los rodea, una educación que apunte al corazón del maestro, ya que es el referente de sus alumnos pues es él, el que está más tiempo con ellos.

Es importante puntualizar que no se trata de cambiarlo todo, sino de intervenir, retomar y/o replantear, considerando lo que funciona y cambiando lo que obstaculiza.

Como propósito del presente estudio se planteó la pertinencia de determinar si existen diversas estrategias utilizadas por el docente y las actitudes que éste tiene para la enseñanza de las habilidades socioemocionales a sus alumnos, por medio de la aplicación de un instrumento.

## Método

La investigación es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes. El presente estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo, se utilizó el método no experimental, descriptivo y transversal. Como se trata de una investigación descriptiva se basó en una sola variable: “estrategias de enseñanza de las habilidades socioemocionales”, se elaboró una operacionalización de variables de la cual, se establecieron tres dimensiones: la primera de denominó “las destrezas o capacidades que permiten al niño interactuar con la sociedad”, la segunda es “la estimulación continua” y por último, “el sentido de autoeficacia”.

A partir del establecimiento de los indicadores de cada dimensión, se diseñó un instrumento tipo escala de likert a partir de los indicadores de las dimensiones, por medio del que se recolectó la información acerca de las percepciones de los alumnos sobre las estrategias que usan sus profesores para enseñarles las habilidades socioemocionales. La escala Likert, fue sometida a una fase pilotaje con 90 reactivos en total, con los resultados que se obtuvieron, se sometieron nuevamente a una fase estadística denominada “reducción de dimensiones a través el análisis factorial, lo que permitió

establecer comunalidades que hicieron que el instrumento se redujera a 54 reactivos, se procedió a determinar la confiabilidad del instrumento por medio del índice de Alpha Cronbah, y se obtuvo .939 un índice de alta fiabilidad del instrumento.

La aplicación definitiva se realizó con los grupos de 4°, 5° y 6° grados con un total de 55 alumnos. Para sacar la muestra se utilizó el método de “muestra probabilística simple” asegurando un .5 de error, lo que arrojó que debía aplicarse a 52 estudiantes, dada la pequeña variación entre la muestra y la población, se decidió aplicarlo a toda la población.

Una vez aplicado el instrumento se realizó un análisis estadístico descriptivo con el software IBM en programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS): y un análisis actitudinal, y sobre toda esa información se elaboraron las discusiones y conclusiones del estudio.

### Análisis Descriptivo

De acuerdo con el estudio realizado acerca de las habilidades socioemocionales, y en conjunto con las tres dimensiones: Destrezas o capacidades que permiten al niño interactuar con la sociedad. Estimulación continua y Sentido de autoeficacia. Los alumnos consideran que el maestro desarrolla una personalidad adecuada y está expuesta a buenos modelos y se le refuerza a cada uno por que obtengan una conducta correcta y busca lo necesario para que el alumno pueda alcanzar sus metas, tanto en el sentido de saber qué hacer y emocionalmente, en saber que es capaz de hacerlo.

### Análisis Actitudinal

Se puede afirmar que el profesor de primaria es por naturaleza un gestor ante las necesidades propias de las instituciones educativas referente al contexto interno y externo de la institución, pero con mayor compromiso con las de sus alumnos, se encontró que la mayoría de los maestros saben cómo manejar y afrontar situaciones que requieren de escucha y atención por parte de los niños a su cargo. Las actitudes de los alumnos hacia lo que hace el docente se puntuaron de favorables a muy favorables.

## Discusión

El proceso de aprendizaje es algo natural e innato en cualquier ser humano; sin embargo, se requiere la enseñanza de las habilidades socioemocionales en las escuelas primarias, aprovechando el espacio donde el alumno pasa la mayor parte del día, asimismo, los resultados evidencian que los alumnos poseen un alto nivel de actitudes favorables hacia la enseñanza y a las diversas estrategias que utilizan sus maestros para enseñar las habilidades socioemocionales a sus alumnos, que son necesarias para que tanto los niños como el profesor se adapten a los contextos en los que se involucran.

Cuando un sujeto tiene conocimiento de las tareas que debe realizar, quiere decir que posee ideas claras de cuál es el dominio de cualquier reto que se le presente, sin embargo las habilidades socioemocional son significativas para desarrollar competencias en los niños que les permitan tener un medio ambiente adecuado que estimule su desarrollo y su bienestar personal y social, y que estén más motivados y mejor equipados para ser estudiantes efectivos y exitosos, tener éxito en el ámbito académico, reconocer y manejar sentimientos que afectan su desempeño, y con ello modelar o guiar la conducta y el pensamiento del otro con el comportamiento y con una actitud personal al cambio, lo cual significa que se puede facilitar el cambio tanto el maestro como en el alumno. La presente investigación determinó que los alumnos tienen una percepción positiva de sus maestros y la perciben como una adecuada enseñanza de las habilidades socioemocionales, además de sentirse libres y con toda confianza de relacionarse con el entorno que les rodea, manifestando en tener una actitud positiva ante las diversas esferas sociales de las que está inmerso.

## Conclusiones

Según el estudio aun cuando existan personas que están llenas de dudas y que prefieren alejarse de aquellas actividades que los hace sentir inseguros de sí mismos, el maestro genera en los niños un ambiente propicio para su aprendizaje y en conjunto la habilidad para que crea en su capacidad. Los alumnos consideran que el maestro desarrolla una personalidad adecuada y están expuestos a buenos modelos; se le estimula para que tengan una conducta correcta y los docentes buscan lo necesario para que el alumno pueda alcanzar sus metas, tanto en el sentido de saber qué hacer y emocionalmente, en saber que es capaz de hacerlo.

En relación con lo anterior, la educación es un proceso que comienza en la familia y continúa en la escuela, se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal. Entre el camino, el saber y el sentir individual surgen conflictos tanto personales como sociales.

Hoy en día, la Escuela Primaria “Germán Espinosa” es consciente de la importancia que tiene educar al alumnado en valores sociales, en conductas y en habilidades afectivas que forman parte del escenario social del niño. Asimismo, se pudo observar lo crucial y lo significativo que tiene la participación de la familia, los compañeros de clase, los amigos, el personal administrativo, los directivos y todo el contexto que intervienen en el proceso de aprendizaje del niño. Sin duda alguna, a pesar de que los maestros no muestran desinterés de enseñanza hacia la adquisición de la conducta emocional por parte de los niños, y éstos no muestran deficiencias conductuales graves siempre; será necesario mejorar los aspectos de convivencia en el aula.

Por último, con los resultados de la investigación se encontró que los maestros de la Escuela Primaria “Germán Espinosa”, están comprometidos ante las necesidades socioemocionales de sus alumnos, Además los docentes priorizan la necesidad de diseñar y llevar a cabo distintas estrategias que ayudan a la enseñanza de las habilidades socioemocionales y con ello los distintos factores importantes como lo son los ambientes de aprendizaje, el material necesario, las actitudes favorables de transmitir a los niños el conocimiento, etc. Se puede afirmar que los maestros usan diferentes estrategias para desarrollar las habilidades socioemocionales de sus alumnos, aunque éste diseño de estrategias no esté en el plan de estudios vigente.



## Referencias

- Bandura, A. (2003). Guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia. *Revista Clínica Electronica en Atención Primaria*, 8.
- Bisquerra., R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona: GROP.
- Directoras ejecutivas de Idesa y de la Liga Solidaria por Educación y cultura. (2014). *Habilidades socioemocionales, una materia pendiente*. México: Edición Digital.
- Gardner, Howard. (2001). *Inteligencia Múltiples, La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Herreras Bauselas, E. (2005). SPSS: UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE DATOS. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 62-69.
- Likert, R. (2014). La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla. *netquest*.
- Mayer, J., & Salovey, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-93.
- Romagnoli, C., Mena, I., & Valdés, A. (2007). ¿Qué son las habilidades Afectivas y éticas? *Valoras UC*, 7.
- Salovey, M. (2005). La inteligencia Emocional Y la educación de las emociones. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 63-93.
- Santos., D. D. (2014). Competencias socioafectivas. En L. Vigotsky., *Competencias Socioafectivas*. Barcelona: Guide.
- Sep. (2014). Habilidades Socioemocionales.
- Sep. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- Trejos, M., Hernández Peralta, M., & Gómez Hibarra, A. B. (2014). Investigación: Efecto de la inteligencia interpersonal sobre las habilidades de emprendimiento. *Revista de Educación Virtual*.
- UNESCO. (1998). La pertinencia como requisito de calidad. *Revista Iberoamericana de educación*, 19-27.
- Villaseñor, P. (2016). Las HSE. *Este país, tendencias y opiniones.*, 23.



# ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS CON MATERIAL MONTESSORI A ESTUDIANTES DE UNA PRIMARIA PÚBLICA

Calva Estrada María Cristina  
cris.calva921@gmail.com  
Quijano Magaña Dulce del Rosario  
dulceqm@hotmail.com  
Estrella González Julio Antonio  
jestrel2011@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”.

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar los efectos de utilizar el material Montessori como estrategia de enseñanza para la asignatura de matemáticas en un grupo de tercer grado de una primaria de Mérida, Yucatán, México (n =38). Se exploraron posibles diferencias significativas entre antes y después de su implementación, en aras de contribuir a la aportación de evidencia científica en el aprendizaje de esta asignatura.

## Palabras clave

Material Montessori, matemáticas, educación primaria.

## Marco teórico

El aprendizaje de las matemáticas puede ocurrir ya sea a través de los métodos convencionales y abstractos o con la ayuda de materiales concretos que permitan al niño comprender los conceptos y cálculos. Una de las aportaciones más grandes de María Montessori (1996b) fue el introducir material basado en experiencia empírica, acumulada durante años de investigación con niños en las áreas de psicología y educación. De esta forma, su método y material han trascendido las fronteras de su país natal, posicionándose como un método de enseñanza–aprendizaje efectivo, principalmente en niños, en la geografía mundial.

El material Montessori está enfocado en proporcionar a los alumnos la información de una manera adecuada en la que él mismo es quien descubre y construye el conocimiento de acuerdo con la edad y etapa de desarrollo en la que se encuentra (Helming, 1970).

Además, el material puede influir para que los niños adquieran autocontrol y autonomía a través de la promoción de la obtención de destrezas autónomas con un efecto benéfico en su aprendizaje (Gorris, 2013).

Uno de los fundamentos más importantes del método Montessori se encuentra en los períodos sensitivos del niño. Los períodos sensitivos descritos por María Montessori comprenden el apreciar el orden, adquirir correctos hábitos de sueño, aprender a caminar, hablar, descubrir la utilidad y controlar sus manos, el ritmo, el movimiento y el equilibrio; a lo largo de cada uno de ellos el pequeño puede ponerse en contacto con la naturaleza de una forma muy especial y todo le parece natural y fácil, le emociona esforzarse porque con cada logro viene más poder. Pero cuando ya obtuvo todo el conocimiento posible en ese periodo, comienza a mostrar indiferencia y aburrimiento que indican su avance hacia el siguiente (Montessori, 1996a).

Los sentidos son el punto de contacto de una persona con el mundo exterior, al ejercitarlos se puede obtener un mayor provecho de cada uno de ellos. La educación de los sentidos se adquiere a través de la interacción con el exterior y el movimiento. Es por eso que los materiales Montessori están clasificados de acuerdo a sus cualidades, mismos que propician al niño a alcanzar una capacidad de concentración especial por medio de la cual podrán desarrollar una mente matemática al utilizar aquellos que han sido denominados como abstracciones materializadas o material matemático básico (Montessori, 1996b).

Por otra parte, el rendimiento académico se entiende como los alcances obtenidos por los estudiantes a través de un medio específico, ya sea el docente o el material didáctico, que puede ser evaluado a través de diferentes métodos para comprobar el aprendizaje. Es considerado como el resultado del cumplimiento de ciertas tareas indispensables en el proceso de aprender cuyo propósito principal es conducir a los alumnos hacia el conocimiento que deben adquirir. Para que un alumno pueda pasar de la ignorancia al saber es necesaria la ejecución de acciones por parte de él mismo, enfocadas al tema u objeto del que se aprenderá. Además, este concepto denominado “rendimiento académico” es el fundamento de los centros educativos pues proporciona información crítica para poder definir y analizar los sucesos que ocurren en el aula de clases. Para analizarlo y verificar el avance obtenido, las calificaciones de los alumnos son un dato claro y preciso al cual además se tiene un fácil acceso (Fuentes 2004; Garbanzo, 2007; Navarro, 2003; Nieto, 2008; Pérez, Ramón & Sánchez, 2000; Vélez van & Roa, 2005).

¿Cómo incide el material didáctico en el rendimiento académico? Los materiales son herramientas de apoyo para lograr en los alumnos un aprendizaje significativo. Cada ejemplar puede servir sólo para un tema en específico o para varios, dependiendo de su propósito, y debe estar orientado hacia lograr un trabajo cada vez más autónomo por parte de los estudiantes (Hernández, Jiménez, Zúñiga & Alcalá, 2011).

Su importancia radica en que, utilizados de la manera correcta, generan interés en los niños y los motivan a aprender. Le dan al alumno la oportunidad de participar en la clase de manera activa, estableciendo una relación entre los conceptos abstractos y la realidad, por lo que permiten el razonamiento y favorecen el alcance de los aprendizajes esperados, mejorando así el rendimiento académico (Andrade & Andrade, 2012; Bautista, Martínez & Hiracheta, 2014).

Para el área de matemáticas el material didáctico puede agruparse en dos grandes grupos: estructurados y no estructurados. Los primeros son aquellos que han sido creados específicamente con el fin de enseñar, mientras que los segundos son los que se pueden observar y encontrar en el medio ambiente, utilizándose de acuerdo con la necesidad (Andrade & Andrade, 2012).

En lo que respecta al método Montessori y de acuerdo a Wolf (1979), un niño puede aprender conceptos matemáticos a través de material concreto que los representa o por medios abstractos, sin embargo, la primera manera les permite asimilarlos mejor. Es por eso que la doctora Montessori diseñó materiales concretos para los saberes y cantidades matemáticas, de manera que el alumno no sólo escucha, sino que puede ver y tocar dichos símbolos.

### **Pregunta de investigación**

¿Existen diferencias significativas en las calificaciones de la asignatura de matemáticas después de utilizar material Montessori como estrategia de enseñanza?

### **Objetivo**

Determinar si existen diferencias significativas en las calificaciones de la asignatura de matemáticas después de utilizar el material Montessori.

## Diseño de la investigación

Con enfoque cuantitativo, se pretende explorar qué sucede cuando se utiliza el material Montessori como estrategia de enseñanza en niños que cursan el tercer grado de educación primaria, específicamente en la asignatura de matemáticas. Sus alcances se limitan a identificar posibles diferencias significativas entre *antes* y *después* del uso del material.

De esta forma, se presenta como una investigación de carácter longitudinal ya que los datos son recolectados en diferentes momentos y con un diseño pre experimental de preprueba/posprueba con un solo grupo, el cual, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), generalmente son útiles como un primer acercamiento al problema de investigación.

## Hipótesis

Las hipótesis a comprobar son:

$H_0: \mu_D = 0$  La diferencia en las puntuaciones es igual a cero, el uso del material Montessori no resulta efectivo.

$H_1: \mu_D \neq 0$  La diferencia en las puntuaciones es diferente de cero, el uso del material Montessori resulta efectivo.

## Población y muestra

La población está integrada por 40 alumnos de tercer grado grupo A de la Escuela Primaria “Ing. Armando Palma Peniche”, ubicada en el fraccionamiento La Herradura, en ciudad Candel, municipio de Mérida, Yucatán.

La muestra quedó constituida por 38 estudiantes del mismo grupo. Dos sujetos no fueron incluidos debido a que uno presenta condición autista y la otra deficiencia intelectual.

## Tratamiento (El Material Montessori)

El tratamiento aplicado consistió en cinco adecuaciones de diferentes recursos propuestos por María Montessori, las cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1 Relación de contenidos y material Montessori utilizado

Fechas	Contenido trabajado	Material utilizado como base
20 al 24 de febrero	Fracciones equivalentes y mixtas	Resaques de fracciones
1° al 3 de marzo	Comparación y operaciones con fracciones	Resaques de fracciones
6 al 10 de marzo	Sucesiones aritméticas con figuras	Geometría ornamental
13 al 17 de marzo	Resolución de problemas de hasta 3 operaciones	Cuaderno Vindel/ Modelo heurístico de Polya
27 al 31 de marzo	Identificación de ángulos a partir de un giro.	Caja de astas geométricas
3 al 4 de abril	Divisiones con hasta dos cifras en el dividendo	Estampas Montessori

Elaboración propia.

Los materiales utilizados en el aula fueron resultado de una adaptación realizada tomando como base los materiales Montessori, descritos originalmente por la doctora creadora del método, bajo la supervisión de una especialista en el tema. Se utilizaron materiales cotidianos para replicarlos con la mayor fidelidad posible.

## Resultados

En el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 21.0. El análisis realizado es:

- Prueba de la diferencia de medias para dos grupos (prueba  $t$  de Student) con muestras relacionadas (distribución  $t$ ,  $gl=n-1$ ). Las variables son el bimestre 3 y el bimestre 4.

### Caracterización de los estudiantes participantes

El grupo de estudio está compuesto por 38 niños, 45% son varones y 55 % mujeres, esto es, el sexo masculino es superado por el femenino con cuatro estudiantes.

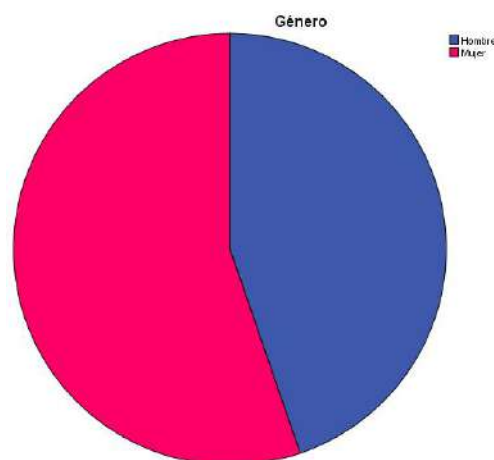


Figura 1. Distribución de los estudiantes de acuerdo al género

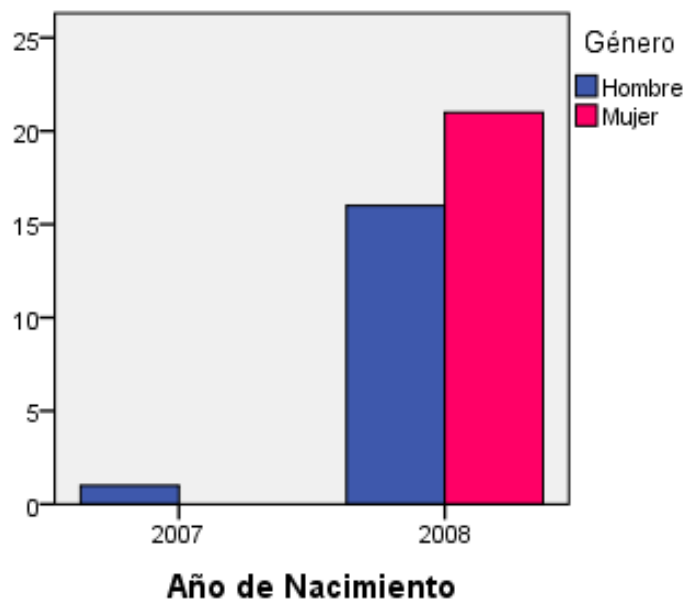
Con respecto a la edad, se manifiesta como un grupo homogéneo pues más del 97% de estos niños nacieron en el mismo año. En el cruce de las variables sexo y edad se visualiza que es un varón el que presenta mayor edad que el resto del grupo (ver tabla 2 y figura 2).



**Tabla 2 Distribución de los alumnos de acuerdo a género y edad**

		Año de nacimiento		Total
		2007	2008	
Género	Hombre	1	16	17
	Mujer	0	21	21
Total		1	37	38

**Figura 2. Edad de los estudiantes de acuerdo al género**



Los nueve años es la edad promedio para el tercero de primaria, por lo tanto, estos estudiantes se encuentran en la edad típica para el grado que cursan.

### Comparación de los bimestres 3 y 4 (muestras relacionadas)

Para determinar la significancia estadística entre los grupos Bimestre 3 y Bimestre 4, se realizó la prueba  $t$  para muestras relacionadas ya que el conjunto de individuos es el mismo; son los 38 estudiantes medidos en dos ocasiones.

Lo que se pretende saber es si cada puntuación ha cambiado y si la diferencia entre las puntuaciones antes y después del tratamiento se orienta en sentido positivo. De hecho se trata de una prueba de medias con una sola muestra que implica dos grupos de puntuaciones (las del Bimestre 3 y las del Bimestre 4). Es una prueba para medir si la media de las diferencias entre las puntuaciones relacionadas es significativamente diferente de cero.

Las hipótesis a probar:

$H_0$ : La diferencia en las puntuaciones del bimestre 3 y del bimestre 4 es cero. El tratamiento no resulta efectivo.

$H_1$ : La diferencia en las puntuaciones del bimestre 3 y del bimestre 4 es diferente de cero. El tratamiento sí resulta efectivo.

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Decisión de rechazo: Rechace  $H_0$  si  $p$  – valor es menor que el valor asignado a alpha ( $<0.05$ ).

Los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3 Estadísticos descriptivos de las muestras bimestre 3 y bimestre 4**

	Media	N	Desviación Estándar	Error Estándar de la media	
Par 1	Bimestre 3	6,71	38	1,944	.315
	Bimestre 4	6,87	38	1,614	.262

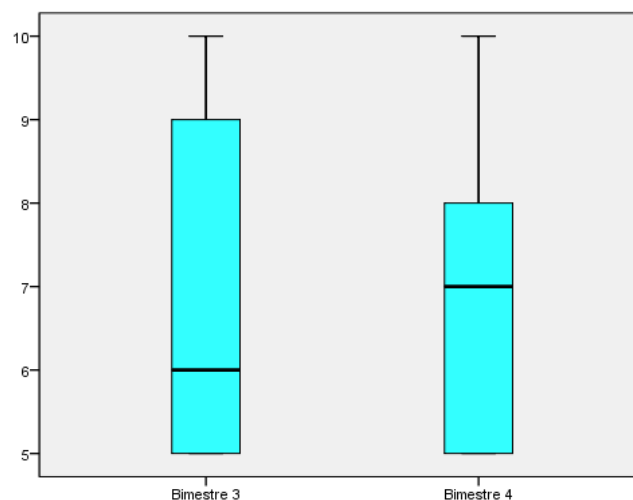
Los resultados de la prueba  $t$  de Student para diferencia de medias de los dos grupos de bimestres con muestras no independientes o relacionadas se indican en el siguiente resumen (ver tabla 4).

**Tabla 4. Prueba de las muestras relacionadas bimestre 3 y bimestre 4**

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig.	
		Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			bilateral	
					Inferior	Superior			
Par 1	B3 - B4	-.158	1.701	.276	-.717	.401	-.572	37	.571

La prueba  $t$  resulta no significativa ya que el  $p$  – *valor* es superior al  $\alpha$  fijada (.571 > .05), por lo tanto, no hay evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula. Además, en los intervalos de confianza se incluye el cero significando que no existe diferencia entre las muestras. De acuerdo a estos resultados, el uso de los materiales Montessori en la asignatura de matemáticas no parece ser eficaz para mejorar el rendimiento académico de estos estudiantes.

En la exploración de los resultados, el gráfico de caja y bigote ilustra el comportamiento de ambos bimestres (ver figura 3). A pesar de la no significancia de la prueba, el gráfico muestra que en el bimestre 4 existe menor variabilidad en los datos y la mediana alcanzó niveles superiores. El rango se mantuvo (de 5 a 10) como lo indican los bigotes, pero las calificaciones, de acuerdo al tamaño de las cajas, se compactaron en el cuarto bimestre.

**Figura 3. Gráfico de caja y bigote para los bimestres 3 y 4**

## Referencias

- Andrade, S. y Andrade, E. (2012). La influencia del material didáctico en el rendimiento académico y aprendizaje de los alumnos en el área de matemática del segundo grado de educación primaria, de la institución educativa n° 20351 "Jesús Elías Ipinze" del distrito de Sayán, del año 2012. Universidad César Vallejo Escuela de Posgrado. Perú.
- Bautista, M., Martínez, A. e Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194. [http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT\\_14\\_11.pdf](http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf)
- Calva, M., Quijano, D. & Estrella, J. (Julio 2017). "Enseñanza de Matemáticas con material Montessori a estudiantes de una primaria pública". En memorias del 2° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Davis, J. & Schroeder, J. (s/f). A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students [Comparación entre alumnos de primarias públicas Montessori y no Montessori]. *Journal of Elementary Education*. 25(1). 39-53. Southern Methodist University, Texas A&M University USA.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*. 2(2). 144-173.
- Fero, J. (1997) A comparison of academic achievement of students taught by the Montessori method and by traditional methods of instruction in the elementary grades [Comparación del rendimiento académico entre estudiantes que aprenden con el Método Montessori y con método tradicional en la escuela primaria]. (Tesis doctoral).
- Fuentes, T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Revista Electrónica Sinéctica*. 25. 23-27.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*. 31(1). 43-63.
- Gorris, T. (2013). Fomentado la autonomía académica con material Montessori en niños de primero de básica (Tesis licenciado en educación) Quito, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/2924>
- Helming, H. (1970). El Sistema Montessori. Luis Miracle: España.

- Hembree, R. (2016). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. [Correlaciones, causas, efectos y tratamiento de la ansiedad ante los exámenes]. *Review of Educational Research*. 58(1). 47 – 77.
- Hernández, M., Jiménez, E., Zúñiga, M. y Alcalá, S. (2011). experiencias en la aplicación de material didáctico con alumnos del plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto, UNAM *Revista Geográfica de América Central*. 2. 1-10. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición) México: McGraw Hill.
- Instituto Montessori Internacional (s/f). Recuperado de <https://montessorispace.com/>
- Isaza, V. y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*. 5(1). 133-141.
- Ley General de Educación (2006). *Diario Oficial de la Federación*. Artículo 65. Recuperado de [dof.gob.mx/nota\\_detalle.php](http://www.sep.gob.mx/dof.gob.mx/nota_detalle.php) <http://www.sep.gob.mx/>
- Mediavilla, M. y Gallego, L. (2016) Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*. 37(134). 195-216.
- Montessori, M. (1996a) *El niño el secreto de la infancia*. España: Diana
- Montessori, M. (1996b) *La mente absorbente del niño*. España: Diana
- Navarro, R; (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. EICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,1(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teorías educativas*. 20. 249-274.
- Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla, España: universidad Pablo de Olavide.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México.
- Tejedor, F. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca Características y rendimiento académico*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vélez Van, M. & Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: *PSIC. Educación Médica*. 2(8), 1-10.
- Wolf, A. (1979) *Una guía para padres al aula Montessori*. Parent Child Press: Estados Unidos.

# EFFECTOS DE USAR ESTRATEGIAS PARA ATENDER INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN NIÑOS DE PRIMARIA

Rodríguez Vázquez Margarita del Carmen  
margaritardz\_11@hotmail.com  
Quijano Magaña Dulce del Rosario  
dulceqm@hotmail.com  
Padrón Solís Landi Isabel  
landips@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de  
Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña".

## RESUMEN

Este estudio indaga sobre los efectos en el rendimiento académico al usar estrategias que atienden a las Inteligencias Múltiples en 35 estudiantes de tercer grado de una primaria ubicada en Mérida, Yucatán, México (n = 35). Se exploraron las posibles diferencias entre dos momentos, antes y después del uso de estas estrategias. Los resultados se discuten a la luz de los cambios suscitados en esta cohorte de estudiantes.

## Palabras clave

Inteligencias múltiples, rendimiento académico, estudiantes de primaria.

## Marco teórico

Definir inteligencia resulta complejo dado que aún continúa la controversia y debates científicos respecto a la definición de este constructo. Debido al carácter multifacético del concepto ha sido estudiado y explicado desde varias posturas, ciencias y enfoques (Belmonte, 2013).

Según González (2011) la inteligencia es un término global o general con el que se pretende describir la propiedad de la mente en la que se ven inmersas habilidades, tales como el pensamiento abstracto, el entendimiento, la comunicación, el raciocinio, el aprendizaje, la planificación y la solución de problemas.

Por su parte, Ardila (2011) considera como inteligencia al conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite a los individuos adaptarse de forma idónea a los ambientes físicos y sociales. De esta forma, se dice que las personas inteligentes

presentan habilidades que incluyen la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia.

Howard Gardner (1983) comenzó definiendo la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales” (p. 4). Con el paso del tiempo y gracias a años de investigación sobre el desarrollo de la capacidad cognitiva, promovió una nueva visión de la inteligencia humana definiendo ésta como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Asimismo, como parte de la naturaleza de las inteligencias, menciona que éstas operan conforme a sus propios procedimientos, puesto que presentan sus propias bases biológicas. Por lo tanto, sería erróneo realizar comparaciones entre ellas ya que cada una de manera particular presenta sus propios sistemas y reglas. Este enfoque la aleja de las teorías tradicionalistas sobre la inteligencia humana (Campbell L., Campbell B., & Dickenson, 2000).

La teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner ha contribuido a innovar la visión tradicionalista que se tenía sobre la conceptualización de inteligencia concentrada en la medición del cociente intelectual (Muñoz & Ayuso, 2014). Esta teoría destaca una visión multicultural de la cognición humana, partiendo de la idea extendida de la definición de inteligencia, renovando y sustituyendo la palabra inteligencia por inteligencias, las cuales constituyen herramientas que todos los individuos pueden utilizar para aprender, resolver problemas y crear (Campbell L. et al., 2000).

En esta teoría, se plantea la existencia de diferentes formas de aprender que serán desarrolladas en mayor o menor medida según cada persona. Es hasta inicios de este siglo cuando Howard Gardner plantea la existencia de ocho inteligencias reconocidas: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y la naturalística (Gardner, 2001).

Este teórico afirma que todo individuo tiene en su organismo cada una de las inteligencias mencionadas aunque podría haber personas más talentosas en unas inteligencias que en otras, y esto dependerá en gran medida de la estimulación que se aporte a cada una, a la capacidad de combinación de las inteligencias y a la capacidad para desarrollarlas (Gardner, 2006).

Por otra parte, cuando se habla de la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico se presentan diferentes posturas. Existen investigaciones que sugieren que sí

existe una relación directa entre ambos términos, aunque también se plantean versiones opuestas que niegan este supuesto.

Loret de Mola (2011) en su trabajo de investigación en el cual compara los estilos de aprendizaje y el rendimiento escolar en estudiantes universitarios, menciona encontrar que sí existe una relación significativa entre las dos variables y que esta relación de mejora puede ser potenciada cuando se identifica el tipo de estilo de los alumnos.

Paba, Lara y Palmezano (2008) y Quintal (2012) coinciden con esta corriente al sugerir que el rendimiento académico incrementa cuando la enseñanza empleada se ajusta a los estilos de aprendizaje de los educandos y son tomados en cuenta como base para el proceso de planeación e implementación de las actividades curriculares.

En la misma línea, Castañeda (2004) plantea que la calidad de los resultados del rendimiento académico puede ser mejorada si durante la intervención educativa se adhieren procesos de evaluación pertinentes que permitan identificar áreas de oportunidades para producir mejoras, luego entonces fomentar el aprendizaje eficiente en los alumnos.

Durán y Costagota (2006) señalan que el estudiante es el responsable de la cantidad de lo que aprende en una clase, es decir de su habilidad de preparación previa y de la afinidad de su estilo de aprendizaje con la metodología de enseñanza del educador. De igual forma, Quintal (2012) sugiere que se debe fomentar en los estudiantes las habilidades para poder cambiar el estilo de aprendizaje según lo amerite el entorno, así como también capacitar a la comunidad docente hacia el uso de los diferentes estilos de enseñanza con el fin de coadyuvar en la apropiación del conocimiento del alumnado.

Con respecto a la relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico, Douglas, Burton y Reese (2008) en su investigación mencionan que los alumnos con un modelo de enseñanza en la autopercepción de sus inteligencias, muestran un incremento notable en rendimiento académico si se compara con el alcanzado en un modelo de enseñanza de transmisión de conocimiento.

Por su parte Castro (2002) a partir de su trabajo de investigación, manifiesta que existe correspondencia entre el interés por las asignaturas, el rendimiento académico afectivo y la percepción de autocompetencia. En su estudio encontró que los alumnos con mayor rendimiento en ciertas áreas, tienen mayor interés y se sienten más capaces en las mismas.



Apoyando esta idea, Özdilek (2010) señala en sus conclusiones la importancia de la autopercepción de las inteligencias múltiples al encontrar en su investigación que los alumnos muestran mejores resultados en aquellas inteligencias en las que se consideran buenos. Además, sugiere una relación entre el tipo de inteligencia y la asignatura asociada a ella, como, por ejemplo, la habilidad lógica – matemática con la asignatura de matemáticas.

De igual forma, Lee, Río y Mislán (2012) señalan como parte de sus hallazgos que los estudiantes con alto rendimiento se visualizan buenos para todas las asignaturas, de ahí concluyen en la importancia de la autopercepción.

## Metodología

El impacto que puede generar el encontrar alternativas de aprendizaje significativo a través de potenciar todas las inteligencias inherentes al ser humano, es lo que motiva el explorar los efectos de implementar estrategias que desarrollen las denominadas inteligencias múltiples en un grupo de estudiantes de educación básica. El estudio se circunscribe al tercer grado grupo B de la escuela primaria “Ing. Armando Palma Peniche”, ubicada en el fraccionamiento La Herradura, en ciudad Caucel.

### Pregunta de investigación

¿Existen diferencias significativas en las calificaciones de los alumnos después de implementar estrategias que estimulen las inteligencias múltiples?

### Objetivo

Identificar si existen diferencias en las calificaciones de los estudiantes de tercer grado de primaria después de implementar estrategias dirigidas a estimular las inteligencias múltiples.

### Diseño de la investigación

El enfoque de este estudio es cuantitativo, con un diseño experimental de medidas repetidas. En el trabajo experimental de las ciencias sociales y el comportamiento, las unidades experimentales son con frecuencia personas, lo cual conlleva a que las

respuestas al mismo tratamiento pueden ser muy diferentes debido a discrepancias personales. Es posible controlar esta variabilidad entre las personas utilizando el diseño de mediciones repetidas (Daniel & Cross, 2013; Gutiérrez & De la Vara, 2012; Montgomery, 2012).

En este estudio, se pretende identificar si existen cambios significativos en el trayecto temporal de dos de los bimestres que componen el ciclo escolar 2016 – 2017 de una cohorte de 35 estudiantes matriculados en el tercer grado de primaria. Para efectos de esta investigación, la fuente de bloqueo la constituyen los alumnos, siendo los mismos 35 sujetos medidos en dos bimestres en cinco asignaturas: español, Matemáticas, Ciencias Naturales, La entidad donde vivo: Yucatán, y Formación Cívica y Ética.

En su contexto general, es un experimento de campo dado que se ha llevado a cabo en una situación realista, es decir, que el ambiente en el que se ha desarrollado es natural y cotidiano para los sujetos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Tiene un carácter longitudinal ya que los datos son recolectados en diferentes momentos o períodos para hacer inferencias respecto al cambio.

## Hipótesis

Igualdad de varianzas entre los bimestres

$$H_0 : \beta_j = 0 \quad j = 1, 2$$

*H<sub>a</sub>: no todas las  $\beta_j = 0$*

## Población y muestra

La población de este estudio está constituida por 39 estudiantes del grupo B de tercer grado de la escuela primaria “Ing. Armando Palma Peniche”, ubicada en Ciudad Candel, municipio de Mérida, Yucatán.

La muestra quedó conformada por 35 alumnos (4 sujetos perdidos) debido que tres de ellos presentan Necesidades Educativas Especiales y el cuarto por adolecer de un alto índice de ausentismo.

## Tratamiento

El tratamiento consistió en la aplicación de 9 estrategias que atendieron a los diferentes tipos de inteligencias (ver tabla 1), en el horario regular del grupo. Se buscó que cada una de ellas fuera flexible y versátil para adaptarse a la mayoría o totalidad de las asignaturas (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, La entidad donde vivo: Yucatán, y Formación Cívica y Ética).

**Tabla 1 Matriz de estrategias, tipo de inteligencia y asignatura relacionada**

Tipo de inteligencia	Estrategias	Descripción de la estrategia	Asignaturas relacionadas
<b>Lingüística</b>	-Círculo de lectura	Los integrantes del grupo, poseen el mismo texto y se van turnando para leer en voz alta de tal modo que todos tengan la oportunidad de la lectura.	-Español -Ciencias Naturales -La entidad donde vivo: Yucatán -Formación cívica y ética.
	-Realización de escritos	Realización de escritos de diversos temas con fines comunicativos a través de la siguiente modalidad construida por 5 pasos: Pre-escritura, Escritura, Revisión, Edición y Publicación.	-Español -Ciencias Naturales -La entidad donde vivo: Yucatán
<b>Lógico-matemática</b>	-Preguntas guía	Resolución de problemas lógicos matemáticos con la ayuda de preguntas guías.	-Matemáticas
<b>Cinestésica-corporal</b>	-Trabajo práctico experimental	Realización de experimentos con materiales de fácil adquisición para la comprensión de fenómenos naturales.	-Ciencias Naturales
<b>Espacial</b>	-Trabajo con imágenes	- Uso de imágenes para la representación de situaciones, objetos, personas o cosas de difícil acceso.	-Español -Ciencias Naturales -La entidad donde vivo: Yucatán
<b>Musical</b>	-Música durante la realización de tareas dentro del aula	-Reproducción de música durante las sesiones de clase, específicamente en los momentos de trabajo activo de los alumnos	-Español -Matemáticas -Ciencias Naturales

			<ul style="list-style-type: none"> <li>-La entidad donde vivo: Yucatán</li> <li>-Formación cívica y ética.</li> </ul>
<b>Naturalística</b>	-Actividades al aire libre	-Desarrollo de las actividades escolares en espacios diferentes al aula de clase, tales como las áreas que permitan el contacto con la naturaleza (árboles, tierra, piedras).	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Español</li> <li>-Matemáticas</li> <li>-Ciencias Naturales</li> <li>-La entidad donde vivo: Yucatán</li> <li>-Formación cívica y Ética.</li> </ul>
<b>Interpersonal</b>	-Trabajo en equipos	Organización del trabajo en equipos con diversidad de integrantes: Desde equipos reducidos (binas), hasta equipos mayores con un aproximado de 8 integrantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Español</li> <li>-Matemáticas</li> <li>-Ciencias Naturales</li> <li>-La entidad donde vivo: Yucatán</li> <li>-Formación cívica y ética.</li> </ul>
<b>Intrapersonal</b>	-Trabajo de forma individual	Ejecución de tareas en organización individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Español</li> <li>-Matemáticas</li> <li>-Ciencias Naturales</li> <li>-La entidad donde vivo: Yucatán</li> <li>-Formación cívica y ética.</li> </ul>

Elaboración propia.

## Resultados

En el análisis comparativo entre los dos bimestres en las cinco asignaturas, la variable dependiente la constituyen los bimestres, siendo éstos los factores intra – sujetos, es decir, el mismo sujeto con mediciones longitudinales en la misma asignatura. Las cinco asignaturas y los 35 estudiantes constituyen los factores inter – sujetos.

**Las hipótesis:**

$H_0$ : No existen diferencias significativas entre los bimestres

$H_a$ : Existen diferencias significativas entre los bimestres

Regla de decisión: Rechace  $H_0$  si el *valor p* calculado es menor que  $\alpha = 0.05$

Para este conjunto de datos, el Análisis de Varianza proporciona el valor F y la significancia estadística para probar las hipótesis (ver tabla 2).

**Tabla 2. Pruebas de efectos intra – sujetos**

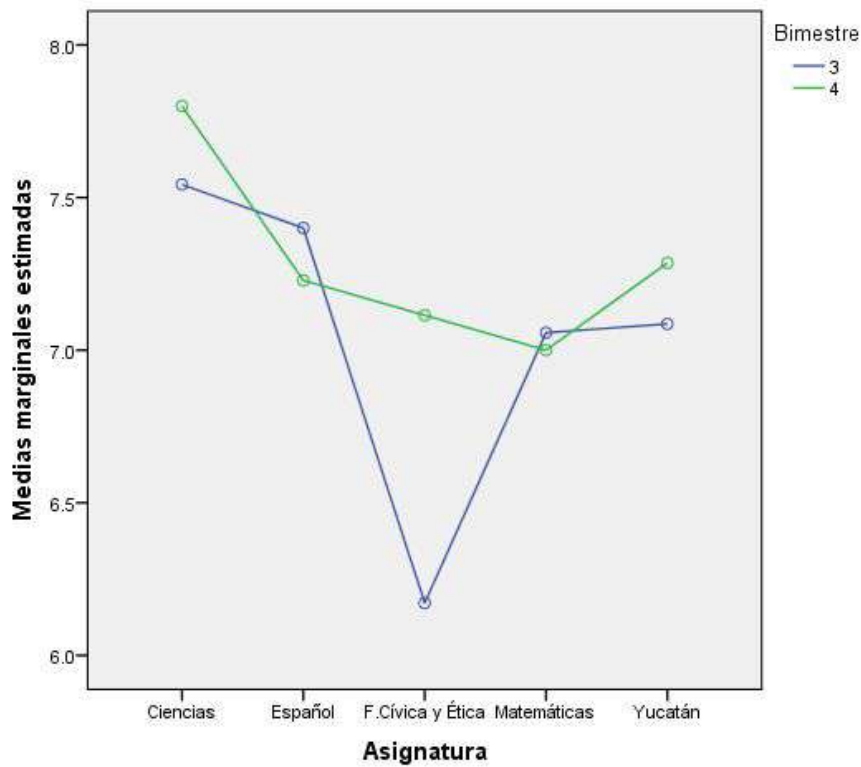
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Bimestres</b>	Esfericidad asumida	4.803	1	4.803		
<b>Bimestres*Asignatura</b>	Esfericidad asumida	13.183	4	3.296	4.077	.045
<b>Bimestres*Alumno</b>	Esfericidad asumida	53.297	34	1.568	2.798	.029
<b>Error (factor 1)</b>	Esfericidad asumida	160.217	136	1.178	1.331	.129

La comparación entre bimestres resulta significativa al igual que entre la posible interacción de los bimestres con las asignaturas. No se considera a los alumnos puesto que esta variable (alumnos) es la fuente de bloqueo.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias entre bimestres. Dicho de otro modo, existen diferencias estadísticamente significativas entre los bimestres en alguna asignatura y en la interacción entre ellos, en al menos algún par.

El gráfico de perfil compara los cambios del conjunto de asignaturas con líneas que muestran el comportamiento bimestral.

**Figura 1. Gráfico de perfil de los bimestres 3 y 4 en las cinco asignaturas.**



En este gráfico se aprecia cómo la asignatura de Formación Cívica y Ética es notoriamente diferente en ambos bimestres, presentando una elevación de su media en el cuarto.

En Ciencias, Español, Matemáticas y Yucatán la proximidad de las líneas sugieren comportamientos similares, y el cruce de las líneas trazadas evidencian la interacción entre los bimestres y las asignaturas.

Con respecto a los supuestos de normalidad se exploraron para ambos semestres dando como resultado el ajuste a la distribución normal.

## Discusión

Los resultados de la incorporación de estrategias que atendieron a las inteligencias múltiples durante los meses de marzo y abril, se analizan a la luz de lo obtenido en las pruebas estadísticas aplicadas para tal fin.

Se encontró, de acuerdo al análisis de varianza realizado, que sí existen diferencias estadísticas respecto a las calificaciones del bimestre 3 y del bimestre 4.

De igual forma, en el gráfico donde se visualiza el comportamiento de los bimestres, se hace notorio el pico descendente en Formación Cívica y Ética en el bimestre 3 sugiriendo que en esta materia los alumnos tenían un aprovechamiento escolar deficiente, muy por debajo de las otras cuatro. En el siguiente bimestre y después de la implementación de las estrategias que atendieron las inteligencias múltiples, la asignatura parece nivelarse con las otras.

Esta asignatura pertenece al campo de formación denominado *Desarrollo Personal y para la Convivencia* y supone la formación de ciudadanos mediante un proceso que pretende estar centrado en el autoconocimiento, el cuidado de sí y la autorregulación, hasta la formación social y política. Desarrollo personal y para la convivencia contiene, además de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en la educación primaria. La importancia de este campo radica en que contribuye a la construcción de la identidad personal y social al trabajar sensaciones y emociones, fortaleciendo la socioafectividad (SEP, 2011b; 2011c).

Por otra parte, dentro de las asignaturas con mayores niveles de complejidad para la educación básica se encuentran español y matemáticas. Los resultados no demuestran mejoría para ninguna de las dos asignaturas a pesar de la implementación de estrategias aplicadas para ese fin, por el contrario, en los gráficos de perfil la tendencia es a la baja para ambas.

Las otras dos materias que mostraron ligera tendencia hacia arriba fueron Ciencias Naturales y La entidad donde vivo: Yucatán. Aunque no de manera categórica, los resultados sugieren que estas dos asignaturas pueden ser susceptibles de mejora.

## Conclusiones

Esta investigación realizada con alumnos de tercer grado de primaria de una escuela de la ciudad de Mérida (Yucatán, México), ha intentado aportar información referente a si existen cambios en el rendimiento académico de los estudiantes a partir de la implementación de estrategias que atiendan las inteligencias múltiples, esto con la intención de mejorar el binomio enseñanza – aprendizaje e incrementar el aprovechamiento escolar de los participantes.

Las naturalezas de los datos permitieron incorporar un diseño experimental en el que se pudieran explorar las variables de interés (inteligencias múltiples y el rendimiento escolar) controlando la variabilidad que genera el que sean los mismos sujetos, a través del diseño de medidas repetidas.

Se han identificado las diferencias significativas obtenidas en las calificaciones de los alumnos entre los bimestres tercero y cuarto que integran el ciclo escolar 2016 – 2017, encontrándose que efectivamente sí hubo cambios en esta franja temporal.

A partir de esta diferencia, se indica que, en las asignaturas de Ciencias Naturales, La entidad donde vivo: Yucatán, y Formación Cívica y Ética la evidencia sugiere que hubo cambios hacia mayores puntajes, siendo esta última la de mayor pronunciamiento. Formación Cívica y Ética fue la única asignatura que marcadamente se evidenció con una separación importante entre ambos bimestres, contrastando este hecho con el comportamiento del conjunto de las materias que componen la malla curricular para la educación básica en el país; en la gráfica de perfil se posiciona con un pico sobresaliente respecto al de las demás asignaturas.

Se concluye que el alcance de esta investigación fue aportar al área de la educación la posibilidad de análisis al incorporar estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en las inteligencias múltiples.



## Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas propuestas y acciones de mejora que se podrían considerar en futuros trabajos. Para efecto de obtener un conocimiento más cercano de quiénes componen la muestra, se sugiere incorporar variables de contexto y familiares. Se tiene la creencia de que existen inteligencias diferenciadas por género, esto es, habilidades más desarrolladas en algún tipo inteligencia para los hombres y otras para las mujeres. En este estudio no se abordó una diferenciación entre ellos, lo cual significa una oportunidad de incorporar esta variable en trabajos futuros.

Como última propuesta, se deja que antes de una investigación que involucre a las inteligencias múltiples se realice un diagnóstico para identificar las más desarrolladas en cada uno de los alumnos y no partir del supuesto universal de la teoría Gardner, el cual plantea que todos los individuos presentan todas las inteligencias. De esta forma se optimizarán recursos y el trabajo se enfocará en la potencialización de cada una de ellas.

## Referencias

- Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. Vol. 35, Núm. 134, 97-103. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf)
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/35772>
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickenson, D. (2000). *Inteligencias múltiples*. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Troquel S. A. Recuperado de <http://www.lapaginadelprofe.cl/UAconcagua/formacionprofesional/lasinteligenciasmultiples.pdf>
- Castañeda S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición: Teoría en la práctica*. México D. F.: Manual Moderno
- Castro, A. (2002). *Las inteligencias múltiples en la escuela*. Psicodebate. Psicología, cultura y Sociedad. Universidad de Palermo. CONICET. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5645363.pdf>
- Daniel, W. & Cross, C. (2013) *Biostatistics A Foundation for Analysis in the Health Science*. (Tenth Edition) Estados Unidos: Wiley
- Douglas, O., Burton, K. & Reese, N. (2008). Los efectos de la Estrategia de Inteligencia Enseñanza múltiple en el logro académico de los estudiantes de octavo grado de matemáticas. *Revista de Psicología Instruccional*. Vol. 35, Núm.2, 182-187. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/33405332/effects-multiple-intelligenceteachingstrategy-academic-achievement-eighth-grade-math-students>
- Durán, E. & Costagota, R. (2006). Minería de datos para describir Estilos de Aprendizaje. Universidad Nacional de Santiago del Estero. *Revista Interamericana de Educación*, vol. 42, Núm. 2, 1-10. Argentina. RECUPERADO de <http://rieoei.org/deloslectores/1674Duran.pdf>
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. [Estados de ánimo. La teoría de las inteligencias múltiples]. London: Fontana Press. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/124389693/68879364-Frames-of-Mind-the-Theory-of-Multiple-Intelligences>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. [Inteligencias Múltiples: Nuevos horizontes]. Nueva York: Basic Books. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=8K54fg6YU4EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Implications+of+multiple+intelligences+theory+for+second+language+learning,+Faculty+of+Education&ots=mojHdwFpil&sig=RsZL-oG3-H\\_qOJfnRx3FURW3a8g#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=8K54fg6YU4EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Implications+of+multiple+intelligences+theory+for+second+language+learning,+Faculty+of+Education&ots=mojHdwFpil&sig=RsZL-oG3-H_qOJfnRx3FURW3a8g#v=onepage&q&f=false)
- González-Urbaneja, I. (2011). La inteligencia. *Revista Bitácora Médica*. Vol. 31. Núm. 7, pp. 1418-1428. Caracas: Grupo Plenia Locatel. Recuperado de <http://www.bitacoramedica.com/wp-content/uploads/2011/07/La-Inteligencia.pdf>
- Gutiérrez, H. & De la Vara, R. (2012) *Análisis y diseño de experimentos*. (3era Ed.) México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición) México: McGraw Hill
- Lee, S., Rio, S. & Mislán, N. (2012). Pattern and Relationship Between Multiple Intelligences, Personality Traits and Critical Thinking Skills Among High Achievers in Malaysia. [Patrón y Relación entre inteligencias Múltiples, Rasgos de personalidad y habilidades de pensamiento crítico entre altos logros en Malasia]. *International Proceedings of Economics Development & Research*, Vol. 27, Núm. 205. Recuperado de [http://eprints.uthm.edu.my/2353/1/rp040\\_IC4E\\_2012-F10034.pdf](http://eprints.uthm.edu.my/2353/1/rp040_IC4E_2012-F10034.pdf)
- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “los andes” de Huancayo. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Vol. 8 Núm.8, Perú. Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_8/articulos/lsr\\_8\\_articulo\\_9.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_9.pdf)
- Montgomery, D. (2012) *Diseño y análisis de experimentos*. (2da Ed.) México: Limusa Wiley
- Muñoz, M. & Ayuso, M. (2014). *Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender?* E. U.: Magisterio CEU de Vigo.
- Özdilek, Z. (2010). To What Extent do Different Multiple Intelligences Affect Sixth Grade Students' Achievement Level on the Particle Model of Matter? [¿Hasta qué punto diferentes inteligencias múltiples afectan el nivel de logro de los estudiantes de sexto grado en el aprendizaje del modelo de partículas de la materia?] *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol.2, Núm. 2, 4858–4862. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.784>
- Paba, C., Lara, R. & Palmezano, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Vol. 5 Núm. 2.

Universidad del Magdalena. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4788233.pdf>

Quintal, F. (2012). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar en física y química de secundaria. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Vol.14, Núm. Especial, 1143-1153. Recuperado de  
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/FQuinta.pdf>

Rodríguez, M., Quijano, D. & Padrón, L. (Julio 2017). "Efectos de usar estrategias para atender inteligencias múltiples en niños de primaria". En memorias del 2° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.

SEP (2011a) *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programa de tercer grado de Primaria*. México: SEP.

# OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO NUMÉRICO. ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Díaz Contreras Rosaura  
rousaura831@gmail.com  
Martínez Miranda Yessica  
yessi\_hada.21@hotmail.com  
Escuela Normal Superior del Estado de México.

## RESUMEN

En el trabajo se identifica y analiza las ideas de estudiantes asociadas al pensamiento numérico, que expresan cuando resolvieron las diversas actividades propuestas, que incluían operaciones básicas, características de los números y el sentido y utilidad de estos. Durante el desarrollo del trabajo se identificaron errores, estrategias y métodos propios generados por los alumnos, que nos dieron un panorama general del pensamiento numérico que poseen con relación a las operaciones básicas.

## Palabras clave

Pensamiento numérico, operaciones básicas, enseñanza, aprendizaje.

## Planteamiento del problema

Cada alumno tiene diferente pensamiento numérico que genera distintas interpretaciones de las operaciones básicas involucradas en problemas escolares; por ejemplo: Valeria, Rodrigo y Pamela viven en una unidad habitacional. En el edificio E1 con 34 departamentos vive Valeria. En el edificio E2 con 48 departamentos vive Rodrigo y en el edificio E3 con 43 departamentos vive Pamela. Los vecinos de estos tres edificios han decidido construir una piscina en común. El presupuesto de la obra asciende a \$130,000.00, todos han decidido aportar dinero a la obra proporcionalmente al número de departamentos, ¿Cuánto debe aportar “cada edificio”? La solución de este problema requiere varios pasos, dos de ellos son: sumar el total de vecinos y dividir el presupuesto entre el número de vecinos.

En la figura 1 es el registro de un alumno que intento resolver el problema. Su respuesta sugiere que no tiene clara la idea de dónde colocar el número entero en el algoritmo de la suma. Este error generó que la respuesta final fuera incorrecta. Además,

la operación elegida no es la adecuada, si se trataba de una suma, pero de la cantidad de habitantes de cada edificio.

$$\begin{array}{r} 130.000.00 \\ + \quad \quad \quad 34 \\ \hline 130.000.34 \end{array}$$

Figura 1

El planteamiento de la operación del estudiante fue sumar el presupuesto total con la cantidad de habitantes de un edificio. Este alumno se preocupa por utilizar los números mencionados en el problema, pero no parece considerar las condiciones cualitativas del problema.

En un segundo problema, *la señora Carolina dejó una herencia a sus cuatro hijos. Ella puso como condición que el reparto se hiciera de acuerdo con el número de dependientes de cada uno de sus hijos. Obsérvese la imagen, si la herencia es de \$450,000. ¿Cuánto le toca a cada hijo?* (la imagen era parte del planteamiento del problema que se les dio a los estudiantes). En la figura dos se observan el procedimiento de dos estudiantes, en los cuales cada uno de ellos le dio un significado distinto al uso de la coma.

$$\begin{array}{r} 112.5 \\ \times 4 \\ \hline 450 \\ \times 112.5 \\ \hline 45000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 112.500 \\ \times 4 \\ \hline 450.000 \end{array}$$

Figura 2

En el primer caso vio la coma como un punto decimal, omitiendo los ceros que continuaban después de este, el procedimiento que siguió fue: tomar en cuenta a los hijos de Carolina sin considerar a los dependientes de cada uno, por lo tanto, dividió 450 entre 4, a su vez la operación fue errónea, las demás operaciones que hizo suponen comprobaciones mediante sumas y una multiplicación. El otro alumno cambió la coma por un punto decimal, desarrollando la operación de manera adecuada, su error fue modificar el resultado cuando lo reescribió.

En estos dos casos los problemas que tienen los estudiantes son: confunde la ubicación para desarrollar el algoritmo entre enteros y decimales, hay errores en los resultados de la división y modifican el mismo número cuando lo reescriben (112 lo cambia por 115). La secuencia de la selección de las operaciones tampoco es la adecuada y las condiciones del problema parecen ser olvidadas.

Nuestro problema consiste en explicitar los errores que tienen los estudiantes en su pensamiento numérico con las operaciones que involucran números y que están inmersos en situaciones problema.

### Marco teórico

De acuerdo con Thorndike (1926) Los ejercicios en forma de ecuación, cuando hay un número faltante en cualquier operación, son más difíciles que los ejercicios rutinarios con pregunta y respuesta, estos ayudan a que los alumnos adquieran mayor habilidad y de un tipo superior. También se supone que impiden la mera adquisición de conocimientos por medio de la memoria y sirven de una manera clara y breve para formar imágenes mentales de los datos aritméticos y de la relación que existe entre ellos.

El señala que se enseña el significado de los números decimales directamente por medio de una ampliación de los órdenes de los “millares, centenas, decenas y unidades” a décimas, centésimas, etc. este procedimiento se emplea principalmente para dar énfasis a la pequeñez de las magnitudes.

La enseñanza de los elementos básicos de la aritmética tiene como fin principal la adquisición de nuevos contenidos, en otras palabras, el empleo de las habilidades que ya poseen los alumnos y la adaptación de estas habilidades para contrarrestar las dificultades que se les presente en los nuevos contenidos.

Además, “[...] el pensamiento numérico se refiere a la comprensión en general que tiene una persona sobre los números y las operaciones junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar números y operaciones” (McIntosh, 1992, tomado de NCTM, 1989).

Con los alumnos se pretende que el desarrollo numérico se adquiera a partir de la comprensión, la representación, el uso, el sentido y el significado de los números u operaciones dentro de cada sistema numérico. A medida que los alumnos usan y piensan los números en contextos significativos, el pensamiento numérico evoluciona a través de los procedimientos que los estudiantes utilicen como, por ejemplo, el uso de operaciones escritas, el cálculo mental, la estimación, y cualquier otra herramienta que ellos utilicen.

El pensamiento numérico se entiende como el proceso que atiende algo conceptual antes de lo procedimental rescatando el sentido del número, la comprensión de las operaciones y el desarrollo de diversas estrategias de cálculo, de la estimación y la aproximación.

El cálculo consiste en efectuar una serie de operaciones matemáticas necesarias para averiguar el resultado, el valor o la media de algo. A su vez, la estimación (en el sentido de una valoración aproximada), es una práctica mental que incluye elementos de intuición y de lógica matemática; y por último, la aproximación es una representación que, si bien no es exacta, se considera útil debido a su fidelidad a la realidad. La aproximación permite trabajar con una cifra sencilla de manejar que no está lejos del valor real y cada vez se puede aproximar más a él.

El docente al promover el pensamiento numérico escolarizado en el alumno, puede aprovechar los conceptos intuitivos que tienen los estudiantes respecto a los números y la idea de contar para poder iniciarlo en las operaciones matemáticas.

La operación de contar es eje central en la construcción de los números naturales, o dicho de otra forma, la construcción del sistema de los números naturales tiene en el conteo un punto de apoyo fundamental para el desarrollo de su proceso constructivo. Aunque las ideas de orden y nominación también contribuyen a la construcción de la idea de número entero positivo.



Dificultades en aritmética: según Geary (1993) distingue tres tipos:

- Dificultades para representar y recuperar los hechos numéricos de la memoria. Los niños que tienen este tipo de problemas muestran grandes dificultades en el aprendizaje y en la automatización de los hechos numéricos.
- Dificultades con los procedimientos de solución. Las manifestaciones de este problema incluyen el uso de procedimientos aritméticos evolutivamente inmaduros, retrasos en la adquisición de conceptos básicos de procedimiento y una falta de precisión al ejecutar los procedimientos de cálculo.
- -Déficit en la representación espacial y en la interpretación de la información numérica. Los niños con este problema tienden a mostrar dificultades cuando leen los signos aritméticos, en alinear los números en problemas aritméticos multidígito y en comprender el valor posicional de los números.

En cuanto a la práctica de las cuatro operaciones básicas, se mencionan dos cuestiones: Respecto a la mecánica de las operaciones, el niño tiene que comprender una serie de reglas que le resultarán tanto más difíciles cuanto menos interiorizadas tengan las nociones anteriores.

Los automatismos para llegar al resultado. Se refiere al aprendizaje y dominio de las tablas con atención y memoria que esto supone sobre todo para la tabla de multiplicar.

Incapacidad para comprender y recordar conceptos, reglas, fórmulas, secuencias matemáticas (orden de operaciones).

## Método

En la jornada intensiva de consejo técnico, previa al inicio de clases, de la escuela secundaria en la que se identificó el problema, se abordó el tema de la aplicación de Sistema de Alerta Temprana (SISAT) del ciclo escolar anterior, en el cual se evalúa el cálculo mental, la producción y la comprensión de textos.

Los bajos resultados de la prueba eran constantes en cada grupo de la escuela secundaria. Por tal motivo, se buscó implementar estrategias que permitan mejorar los resultados en pruebas posteriores. La estrategia que se decidió implementar fue la utilización de un apartado en el cuaderno para la ejercitación de las habilidades que evalúa SISAT.

Este trabajo se desarrolló tomando como referente los resultados de SISAT y la estrategia propuesta en la institución. Se utilizó el enfoque cualitativo, para el análisis y la interpretación de las relaciones de significados que sugieren los alumnos, tomando en cuenta las respuestas que expresaron los estudiantes al resolver las distintas actividades. El trabajo se efectuó dentro de un contexto puramente escolar, tomando en cuenta lo que sucede dentro del aula.

Los alumnos involucrados están entre el rango de edad de 11-12 años, cursando el primer año de secundaria, a un total de 150 alumnos se les aplicó el examen y las dos actividades, para identificar su pensamiento numérico; para este trabajo se seleccionaron 3 exámenes, 3 actividades donde se clasificaban los números y 4 actividades con operaciones de suma y resta.

Los criterios para la selección fueron: los procedimientos que siguieron para su resolución, errores cuando ubicaban y operaban con números y aquellos que nos parecieron más relevantes. Las actividades se desarrollaron al inicio de cada sesión, con un tiempo de 15 minutos para resolverlo; se les dio la indicación de anotar todo su procedimiento en la hoja. El trabajo desarrollado tenía las siguientes actividades:

### El examen de resolución de problemas de reparto proporcional

Figura 3





**EXAMEN DE REPARTO PROPORCIONAL**  
Primer grado

NOMBRE: \_\_\_\_\_ NL: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ CALIF: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Resuelve los siguientes problemas de reparto proporcional  
Nota: el procedimiento para resolver cada problema debe estar ordenado y los resultados estar identificados de otro color.

**PROBLEMA 1**  
Valeria, Rodrigo y Pamela viven en una unidad habitacional. En el edificio E1 con 34 departamentos vive Valeria. En el edificio E2 con 48 departamentos vive Rodrigo y en el edificio E3 con 43 departamentos vive Pamela. Los vecinos de estos tres edificios han decidido construir una piscina en común. El presupuesto de la obra asciende a \$130,000.00. Todos han decidido aportar dinero a la obra proporcionalmente al número de departamentos.  
¿Cuánto debe aportar cada edificio?

**PROBLEMA 2**  
La señora Carolina dejó una herencia a sus cuatro hijos. Ella puso como condición que el reparto se hiciera de acuerdo con el número de dependientes de cada uno de sus hijos. Observa los dependientes de cada hijo y resuelve.

 Elena Dos hijos	 Linda Esposa y tres hijos	 Gerardo Esposa	 Hugo Esposa y dos hijos
---	---	--	--

Si la herencia es de 450,000 pesos, ¿Cuánto le toca a cada hijo?

Actividad de la clasificación de los números.

Figura

4.

PRIMER GRADO (Apartado 1)

Nombre: \_\_\_\_\_ NL: \_\_\_\_\_

Clasifica los números que están dentro del círculo en el conjunto que le corresponda

-12

1

-5

$\frac{1}{5}$

2

0.05

-8

-13

15

$\frac{22}{100}$

3.2

345

$\frac{3}{4}$

1.5

0

8

-1

$\frac{5}{4}$

0.34

Fracciones	Decimales	Naturales
Enteros Negativos	Enteros Positivos	

Actividad de sumas y restas.

Figura 5.

PRIMER GRADO (Apartado 2)

Nombre: \_\_\_\_\_ NL: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Completa los espacios en blanco con los números que faltan, que obtendrás realizando las operaciones correspondientes.

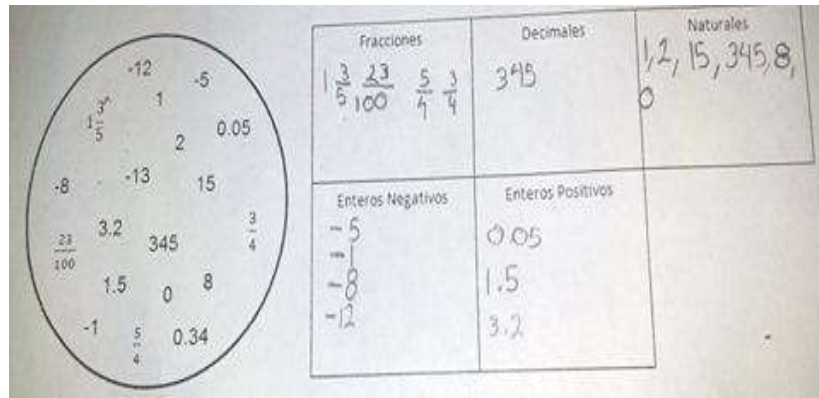
37	+	55	=		-		=	50
+								
	+	12	=	67	-		=	36
-								
92	-		=	25	-		=	
-								
32	-		=		+	13	-	24
=								
	-	46	=		+	24	=	

Posterior a la aplicación de las actividades, se analizaron cada una de ellas y se seleccionaron las más relevantes.

**Desarrollo y Discusión**

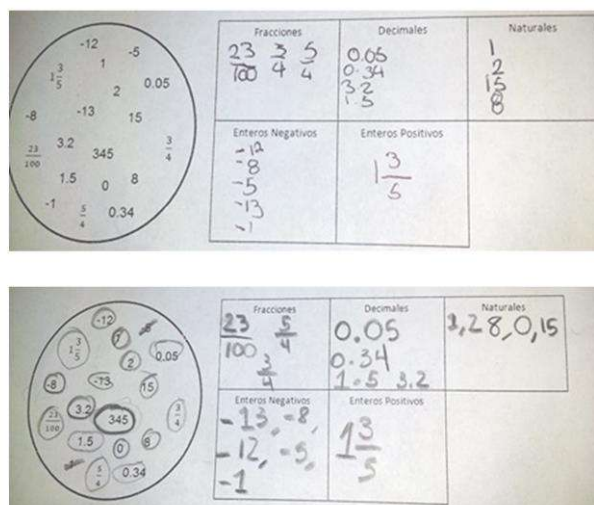
La finalidad de la primera actividad consiste en que los alumnos clasifiquen los números que están dentro del círculo en el conjunto que les corresponda, para identificar si saben diferenciar entre los distintos tipos de números con los cuales se llega a trabajar dentro de la matemática escolar.

Imagen 6.



En la imagen 6 observamos que el alumno en el primer recuadro, correspondiente a las fracciones, coloca de manera acertada los números que van en él, sin omitir ninguno, ahora bien en el segundo recuadro correspondiente a los decimales es notable suponer que el alumno no tiene un conocimiento previo de lo que son, ya que en este apartado coloca un número entero positivo, y los números que deben de ir en el apartado de decimales se encuentran en el apartado de los enteros positivos, es decir invirtió las respuestas, en cuanto al recuadro de los naturales coloca tres números correctos y dos que no lo son, los dos incorrectos corresponden al recuadro de los enteros positivos, por último en el recuadro de los enteros negativos se puede suponer que el alumno tiene una noción acerca de lo que son los negativos sin embargo no coloca todos los números, ya que está omitiendo el -13.

Imagen 6.1



En la imagen 6.1, la cual incluye las respuestas de dos alumnos que podría decirse se copiaran ya que tienen las mismas respuestas, aunque esto parece evidente no puede ser así, debido a que los alumnos se encuentran ubicados en diferentes puntos de salón haciendo muy difícil que pudieran copiarse uno al otro, en lo concerniente a la clasificación de los números, de manera general los dos alumnos realizan de forma correcta 4 de 5 apartados, los cuales son: fracciones, decimales, naturales y enteros negativos, de los cuales, en las fracciones omiten un número el cual está colocando en la parte de enteros positivos, esto debido a que los alumnos se guiaron por la lectura de dicho número, es decir, lo leyeron como un entero tres quintos, y por ello decidieron colocarlo en la parte de los enteros positivos, lo cual no es correcto, porque es una fracción, además de que en el apartado de números naturales colocan el número 15 el cual no es un natural. Por lo que estos alumnos tienen claro el conjunto de números decimales y negativos y parcialmente las fracciones y números naturales, desconociendo los números enteros positivos.

En la figura 7 se observa el procedimiento que un estudiante realizó para contestar la actividad de sumas y restas. El fin de esta actividad era identificar las habilidades que tienen los estudiantes al realizar operaciones básicas y que pensamiento numérico tienen cuando van a resolver un ejercicio en forma de ecuación con un número faltante. Al analizar las operaciones que el alumno colocó en su actividad, suponemos los errores que cometió para que algunos de sus resultados fueran erróneos.

Figura 7.

Instrucciones: Completa los espacios en blanco con los números que faltan, que obtendrás realizando las operaciones correspondientes.

El alumno no tuvo dificultades al inicio de la actividad, pues realizó correctamente la suma de  $37 + 55 = 92$ , la resta de  $92 - 32 = 60$  y la suma de  $55 + 12 = 67$ . Los errores iniciaron cuando el alumno efectuó la siguiente operación:  $60 - 46 = \square$  (operación en

la parte inferior izquierda de la imagen), el intento de la operación supone una dificultad al momento del algoritmo de la resta cuando tenemos un cero en las unidades del minuendo y tenemos que “pedir prestado” al número de las decenas, pues el estudiante realizó correctamente  $10 - 6 = 4$ , pero cuando pasa a la resta de las decenas, suponemos que el estudiante no recordó que como el seis le prestó al cero, al seis le debe restar uno y ahora es cinco en lugar de seis, y por eso realizó la resta de  $6 - 4 = 2$ , colocando como resultado erróneo al 24. Este mismo error lo tuvo cuando efectuó la operación  $50 - 36 = \square$  (operación en la parte superior izquierda de la imagen) pues el resultado que escribió en el recuadro fue 24.

Al anotar en los recuadros estas dos respuestas erróneas, provocaron más errores en las demás operaciones; por ejemplo, el estudiante anotó como resultado 24 de la operación  $60 - 46 = \square$  y en la parte superior del recuadro donde anotó el 24, estaba la siguiente operación  $25 - \square = \square$ ; por lo tanto, el alumno escribió el 1 que corresponde correctamente al planteamiento  $25 - \square = 24$ , pero en realidad el planteamiento que

tenía ser era  $25 - \square = 14$ . Además, no comprobó la operación  $32 - 21 = \square$  que se conectaba con esta y el resultado correcto era 11.

El error en el procedimiento de la resta cuando el alumno tiene que recurrir al “pedir prestado”, se identificó en más alumnos que intentaron resolver la actividad. (Observar figura 8)

En los ejercicios planteados en forma de ecuación, por ejemplo:  $92 - \square = 50$ , parece que el estudiante pensó resolver el problema restándole cincuenta a noventa y dos, porque el cuadrado representa algo que hay que quitarle a noventa y dos (obsérvese la figura 9).

También se identifica que el estudiante desarrolla las operaciones para su comprobación a diferencia de las demás expresadas en forma convencional, en las cuales solo tienes que escribir el resultado.

Cuando un alumno se encuentra ante una nueva

Figura 9



forma de expresión, donde se les proporciona el resultado y existe un valor faltante (minuyendo o sustraendo); cada alumno expresa sus ideas de acuerdo al pensamiento numérico que posean.

Un estudiante que tiene una comprensión diferente sobre los números y las operaciones emite juicios matemáticos para decidir qué estrategia le será útil para manejar los números y las operaciones. Esto sucedió con la actividad de una alumna que, al verse inclinada a resolver un ejercicio en forma de ecuación, recurre a su pensamiento numérico para formarse imágenes mentales de los datos numéricos y la relación que existe entre ellos.

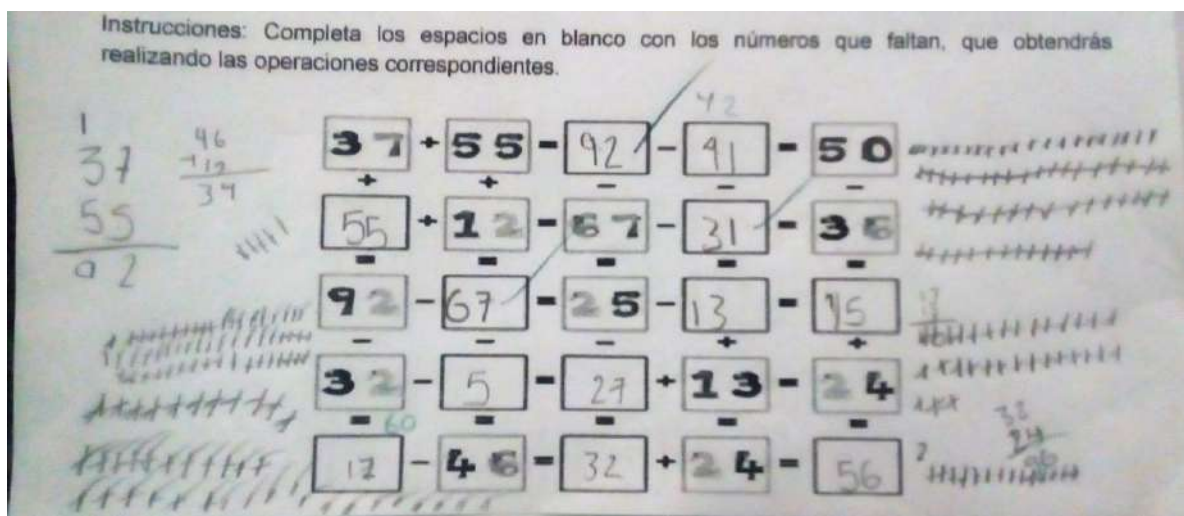


Figura 10

En la figura 10, se muestra el procedimiento que eligió una estudiante de acuerdo con su pensamiento numérico; esta estudiante decidió usar marcas de lápiz para representar los números de las operaciones y para obtener los resultados, tachaba el número que representa el minuendo y palomeaba los sobrantes que para la alumna expresaban los resultados correctos.

Este método fue significativo para la alumna, sin embargo, podemos identificar obstáculos en el uso de este método pues al realizarlo, el resultado que escribió en el espacio en blanco se aproximó al resultado correcto, pero impide que la estudiante tenga un pensamiento numérico escolarizado respecto al uso de las operaciones y los números.

## Resultados y Conclusiones

El resultado de los análisis nos proporcionó un panorama respecto a las ideas del pensamiento numérico de los alumnos de primer grado de secundaria. Suponemos que en las clases de matemáticas conviene fomentar en los alumnos una integración constante de hábitos en términos para escribir y además para verificar que sean los mismos números después de escribirlos, esta sugerencia es debida a las dificultades en el acomodo de los números asociados con las operaciones (orden) y así mismo el desarrollo de habilidades mentales hasta formar una habilidad total, con la cual podría dar solución a problemas de aritmética que encuentren en su vida escolar y seguir aprendido contenido nuevo basada en el pensamiento numérico.

Por otra parte los estudiantes tienen un pensamiento numérico insuficiente de acuerdo a los requerimientos escolares, puesto que ellos intentaron resolver los problemas conforme a sus interpretaciones e ideas generadas a partir de sus creencias.

Las dificultades que parecen tener mayor énfasis están relacionadas con la ubicación de los números cuando se usan los algoritmos y el sentido y uso que tienen de los números. Una alternativa que se propone para desarrollar un pensamiento numérico adecuado es la ejercitación y aplicación de las operaciones básicas en su vida escolar, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para construir un pensamiento numérico acorde a las exigencias escolares. Una de las herramientas que se utilizara para el logro de este pensamiento puede ser la aplicación Tux Math.



## Referencias

- Aranda Miriam, P. I. (s.f.). Dificultades en el aprendizaje matemático. Bases psicopedagógicas de la educación especial.
- Cecilia, Q. M. (2006). Pensamiento numérico y Sistemas Numéricos. Interpretación e Implementación de los Estándares Básicos de Matemáticas, 15 - 46.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. Psychological bulletin.
- Thorndike, E. L. (1926). Las aritméticas de Thorndike. Libro segundo. Nueva York: Rand McNally y compañía.

# RACIONALIDAD CRÍTICA FREIRE APLICADA EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Ibeth Guadalupe Tamayo Leyva  
Ibeth.tamayo.it@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix".

## RESUMEN

La presente investigación tiene sus bases en la pedagogía crítica, cuya finalidad es transformar el sistema educativo desde dentro, no es, como podríamos pensar, crear un nuevo sistema educativo, más bien es utilizar las herramientas dadas por él e implementar nuevas estrategias que cumplan con los objetivos. Estas estrategias necesitan ir en función de una verdadera praxis, que el alumno sea capaz de reflexionar en su hacer, apoyándose con elementos propios de su entorno, para que de esta manera sea capaz de apropiarse de su conocimiento. Es importante aclarar que este escrito es parte de un trabajo más amplio, materializado en una tesis de investigación, con un tinte altamente formativo y me permita adquirir mi título de Licenciada en Educación Primaria.

## Palabras clave

Pedagogía crítica, lectura, escritura, formación, conciencia.

## Introducción

Para llegar a este planteamiento fue necesario un trabajo de meses de reflexión sobre la problemática que deseaba desarrollar, y no fue un proceso fácil, pues requerí entrar en un conflicto y priorizar lo que realmente consideré que me sería útil durante mi desempeño profesional, no sólo en la escuela normal durante las prácticas docentes, sino y principalmente como profesora una vez egresada de esta institución.

Después de centrarme en una problemática relacionada con mi práctica, la cual pudiera transformar permanentemente, pero sobre todo que fuera un conflicto que viviré en mi hacer, durante mi trayecto profesional y contar con herramientas planeadas, ejecutadas y analizadas por mí para dar solución; decidí indagar en un asunto que he venido observando en los tres años de la Licenciatura, alumnos de diferentes grados que no leen comprensivamente, no escriben coherentemente y mucho menos comprenden las actividades y tareas que tienen que realizar.

La problemática seguramente inicia desde los primeros grados de educación primaria, cuando se va aprobando de grado a los alumnos con la esperanza de que al siguiente sí logre el nivel idóneo y si hablamos de los grados superiores se realiza con la finalidad de no dejar al alumno rezagado porque así lo solicita el propio sistema educativo.

Antes de considerar a Freire como sustento de mi trabajo, pensé en la búsqueda de estrategias universales con las cuales se pudiera lograr la alfabetización mínima en cualquier grado de educación primaria en el que se encuentre el niño, lo cual considero algo difícil, aunque no es un trabajo imposible, pero sí, que necesitaría de un tiempo mayor para poder realizarlo.

Así que, después de analizar el trabajo realizado por Paulo Freire, en donde él fue capaz de alfabetizar a campesinos que no habían tenido contacto con la escuela, consideré que se puede realizar un trabajo similar al suyo en la escuela primaria, si bien, no con los métodos exactos, pues éstos están diseñados para estructuras mentales diferentes, sí utilizando su pensamiento, su racionalidad, la cual Covarrubias define como aquella “que implica una concepción de la realidad (ontología) y su respectiva concepción epistemológica, por lo que cada teoría percibe determinadas formas y contenidos de lo real distintos de los percibidos por otras” (2010, pág. 1).

Planteado de esta manera creo que puedo lograr lo que esperaba al pensar en estrategias universales, pero ahora no como estrategias buscadas al azar y de diferentes corrientes, sino desde el punto de vista de una persona que luchaba por la libertad de pensamiento, por la concienciación, que definida por Freire “no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso” (1970, pág. 5) sin importar la edad de los educandos, “de ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión” (Freire, 1970, pág. 131).

Considero que la problemática la puedo encontrar en cualquiera que sea la institución educativa en la que me corresponda terminar mi proceso, pues en las cuatro jornadas de intervención docente que he tenido la fortuna de realizar, se presentó esta situación en alumnos en 4° y 5° grados que presentan deficiencias en la lectura y escritura, de hecho, apenas escriben. No es un secreto que una de las principales problemáticas a las que el sistema educativo se enfrenta en la actualidad es la comprensión lectora, que es la consecuencia de un proceso de alfabetización deficiente, en donde al estudiante posiblemente sólo se le pide decodificar las palabras, pero no razonarlas y mucho menos se le cuestiona sobre lo aprendido.

Para el logro de mi objetivo en tiempo y forma, ha sido necesario focalizar la investigación en el segundo grado de la educación primaria, para que los alumnos sean capaces de mejorar su desempeño académico (regularmente está ligado con la poca o nula comprensión lectora); y de esta manera contribuir a que alumnos logren el proceso completo de alfabetización en los grados mencionados anteriormente establecidos y lo puedan hacer sin tener como impedimento la edad.

La investigación la llevo a cabo en el grupo de 2° año "A" de la Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano en el Turno Matutino. Dicha escuela se encuentra ubicada en las calles Ignacio M. Altamirano y Botón, de la colonia Puesta del Sol, en la ciudad de La Paz, Baja California Sur. El contexto es considerado urbano.

La escuela se caracteriza por ser integradora, pues dentro de la institución están inscritos algunos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), y diversas discapacidades. Para la atención de ellos se cuenta con una maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el trabajo siempre comprometido de los profesores y directivos.

### **La racionalidad crítica de Freire en la lectura y escritura**

Considero que lograr los niveles idóneos de alfabetización en cada grado no sólo contribuye a que el alumno comprenda lo que lee, sino que trae como consecuencia la mejora del desempeño escolar, principalmente en las asignaturas de Español y Matemáticas, digo principalmente, puesto que en los programas se exige mayor énfasis en ellas; pero también se podrá observar un avance en las asignaturas dedicadas a las ciencias sociales, ciencias que requieren de una verdadera comprensión y reflexión del material e información que llega a sus manos para su educación.

Además del aspecto educativo, este hecho tiene un impacto muy importante en la autoestima del estudiante, cuando es capaz de expresarse de manera oral y escrita sin limitaciones, aumenta la seguridad para desenvolverse, no sólo en el aula de clases, sino en todos los aspectos de su vida cotidiana.

Elegir a Paulo Freire es un reto grande, en primer lugar, por el cambio que marcó en la sociedad mundial con respecto a la educación y en segundo, porque si bien, es un intelectual reconocido mundialmente, que se ha hablado de él durante toda mi formación, mi conocimiento sobre sus obras y su pedagogía es muy superficial. Será necesario "empaparme" de sus obras, pero no sólo de él, sino en sus precursores y seguidores, que

al día de hoy siguen realizando cambios en los sistemas educativos, reafirmando la educación liberadora como medio de cambio en la sociedad.

Como objetivo general consideré: Lograr la alfabetización en los niños de la escuela primaria para desarrollar una mejor comprensión del contenido curricular de las asignaturas, mediante la racionalidad crítica de Paulo Freire.

Además, los siguientes son Objetivos específicos, mismos que se derivan directamente del tema de investigación:

- Utilizar el razonamiento crítico para la mejora de la lectura y la escritura en alumnos de educación primaria.
- Mejorar el rendimiento del alumno en el aula con la comprensión del mundo de manera crítica.

Las preguntas de investigación más relevantes han sido:

1. ¿En qué consiste el razonamiento crítico?
2. ¿Qué dicen autores como Freire, Giroux, McLaren sobre el razonamiento crítico?
3. ¿Qué estrategias utilizó Freire para alfabetizar y cómo adecuarlas a las condiciones del niño de la escuela primaria?

De todo lo anterior y como guía del proceso indagativo planteé estos supuestos de investigación:

1. Cuando el maestro trabaja críticamente con los alumnos, éstos aprenden a escribir de manera reflexiva
2. Al utilizar el razonamiento crítico, el alumno comprende mejor el contenido curricular
3. Al leer y escribir críticamente, el alumno mejora el rendimiento en el aula

### **Algunos fundamentos importantes del trabajo de investigación**

Las investigaciones que se han realizado en torno a la alfabetización tomando como referente la pedagogía crítica, son recientes, en su mayoría se encuentran enfocados hacia la alfabetización de jóvenes y adultos.

Dichas investigaciones mencionan que Freire considera la praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (1970, pág. 84), como estrategia fundamental en la pedagogía crítica, no se concibe práctica sin teoría y viceversa. Para ello es necesario conocer el contexto espacial, el cual sólo nos muestra una parte de la realidad del individuo, es necesario revisar la teoría para alejarnos de lo subjetivo.

La pedagogía crítica se formuló desde dentro de la situación, los oprimidos fueron quienes la realizaron, y de esta manera se hace funcional, puesto que se realiza desde una realidad concreta, con necesidades vistas desde el punto de vista de los autores principales. Para que esta pedagogía sea funcional es necesario realizar la praxis mencionada por Freire, puesto que estamos en un mundo cambiante, lo que permite realizar el siguiente proceso: diagnóstico-planeación-aplicación- evaluación- rediseño (ciclo reflexivo de Smith).

Las sociedades consideran que su situación está definida por su historia, siendo algo arraigado que ya no se puede modificar; por lo tanto, hay culturas que dominan a otras al igual que lo hicieron en el pasado, un ejemplo son las conquistas.

La falta de una conciencia crítica, (aquella que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad) ocasiona una conciencia dada por su cultura histórica, lo que se toma como un hecho, imposible de ser modificado, que no está sujeto a la crítica.

Pero desde la racionalidad de Freire considero que el individuo no es capaz de modificar lo que históricamente se le dio; para ello, los individuos tienen que ver como sujeto activo de su educación.

En las ideas que sostiene Freire, para que la pedagogía crítica fuera una herramienta capaz de transformar la conciencia del sujeto, estableció una diferencia entre Educación bancaria y educación crítica. La primera es llamada el método “tradicional de alfabetización”, en el cual el maestro es quien deposita lo que él sabe en los alumnos sin dar oportunidad al razonamiento, es la que vela por los intereses del estado y las clases dominantes; La educación bancaria satisface el interés del sistema, reduciendo la capacidad crítica del alumno. Para Freire la educación bancaria es aquella donde “el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (1970, pág. 73).

Y, la segunda nos habla sobre alfabetizar desde la realidad del individuo. El alumno es capaz de eliminar la conciencia intransitiva, actuando de manera crítica ante sus problemas, dialogando sobre ellos y acercándose cada vez más a la comprobación y alejándose de lo mágico, aceptando que lo nuevo y lo viejo se pueden conjugar, y de manera crítica, dejando de lado la decodificación de grafías, de manera que pueda interpretar su realidad en lo que lee, dándole un sentido productivo.

Carreño, en su artículo teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, distingue dos momentos en la educación liberadora:

En primer lugar, la educación sistemática: la que es fabricada desde el sistema y se pide de manera oficial trayendo beneficios por y para ellos. Y en segundo lugar los trabajos educativos: lo realizado en el aula utilizando el diálogo de manera colectiva para entender el mundo de manera crítica.

El analfabetismo es el resultado de la conciencia intransitiva y la cultura del silencio. Por lo cual el educador tiene que conocer los saberes que el individuo trae desde su contexto, y es desde ahí donde se debe de partir, para poder llegar a aprendizajes esperados. La alfabetización crítica se considera como una forma de cambiar el mundo. Como mencioné anteriormente. Es necesario que el proceso se realice desde la experiencia del individuo.

El método de Freire fue creado y experimentado en un contexto un tanto ajeno a la educación básica, pero considero que es un método aplicable en todos los contextos, tal como lo menciona Carreño, lo que supongo como parte medular de esta investigación:

Si bien fue concebido para trabajar con campesinos analfabetos puede ser aplicado en otros contextos sociales; una de sus características es su gran adaptabilidad ya que, como se ha visto, se inicia en los problemas concretos y en el vocabulario de los destinatarios (2010, pág. 2011).

En esta lógica, es posible vislumbrar cómo de esta manera puede ser una pedagogía necesaria para el mundo que enfrentamos.

Infante y Letelier en Alfabetización y educación Lecciones desde La práctica innovadora en América Latina y el Caribe, se menciona la evolución del concepto de alfabetización, como una destreza para comunicarnos y de ahí pasa de ser una destreza que haga funcional al individuo. El cambio real se está produciendo al contemplar la alfabetización como un elemento necesario a lo largo de la vida.

La alfabetización, como lo pensaba Freire, es una parte esencial para lograr sociedades democráticas. En la VI Conferencia General de la UNESCO realizada en 1958, con fines de normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación, se adoptó como definición: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (Infante, 2013, pág. 97).

A partir de 1975 se reconoce a la alfabetización como un proceso liberador, el cual da las condiciones para adquirir una conciencia crítica, esto beneficia en la manera en la que el alumno concibe el mundo, la realidad y el papel transformador que tiene en ese mundo.

Las investigaciones alrededor del planeta coinciden que la retención efectiva por falta de razonamiento crítico hasta quinto grado.

El logro de las competencias para la vida en el alumno, mencionadas en el plan de estudio está estrechamente ligado con el logro de la lectoescritura, para favorecer de esta manera su autoestima y su autonomía.

Si el trabajo reflexivo se realiza durante los primeros años, no será necesario llegar a estos niveles sin comprensión lectora. El proceso de alfabetización no termina con la educación primaria, y considero que, si este proceso se inicia en los primeros años, claro, tomando como referencia una pedagogía crítica, el desenvolvimiento del individuo en la edad adulta será más eficaz, con una conciencia libre.

La alfabetización requiere iniciar desde edades tempranas, de la misma manera para niños y adultos, tomando en cuenta su entorno. Desde la racionalidad crítica contextualizar la alfabetización para que los aprendizajes puedan ser significativos y el alumno pueda sentirse parte de sus propios saberes, de esta manera fomentamos la conciencia crítica y un aprendizaje permanente.

Considero necesario aclarar que la eliminación de la educación bancaria, no es erradicar la función del docente como educador, sino que éste dé a conocer sus saberes y que por medio de estrategias y técnicas que permitan la contextualización y reflexión, el alumno pueda apropiarse de ellos. “La comunicación dialógica debería incitar a los maestros a trabajar el capital cultural del oprimido para permitir ‘leer’ el mundo tanto en el contexto inmediato como en el más amplio” (McLaren, 2003, pág. 240).

## La metodología de la investigación

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, el cual es aquel que, “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez, 2003, pág. 41). Para realizarla fue necesario utilizar algunas herramientas específicas, las cuales me puedan arrojar datos con los cuales pueda rehacer la realidad, como lo menciona Sampieri, “con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones [...] su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Sampieri, 2003, pág. 8).

Puesto que esta investigación tiene la finalidad de transformar la práctica desde dentro del contexto en el que me encuentro situada, además que me permite realizar la



construcción de la realidad desde los actores, como se forma su contexto y que es lo que se requiere modificar, dado que este enfoque es flexible y abierto y me permite observar las situaciones en acción.

La metodología que se empleó durante el proceso es la investigación-acción, definida de la siguiente manera:

No trata de conseguir formulas pedagógicas sino de llegar a fórmulas de acción, que ayuden a la superación de problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación (Kemmis, 1988).

El uso de esta metodología permite hacer dentro de la propia práctica, realizando acciones que, con base en, lo dicho por Elliot, este método es la “reflexión relacionada con el diagnóstico” (1990, pág. 21), me llevaron a realizar un diagnóstico previo, que me permitió la solución de los problemas de lectura y escritura dentro del aula, admitiendo la toma de decisiones para la transformación de la propia práctica, con el objetivo de mejorar el desempeño en el aula y a su vez el quehacer docente.

Las herramientas de investigación seleccionadas para la recogida de datos durante el proceso investigativo son de verdadera importancia para obtener una visión más profunda del escenario en el que me encuentro inmersa.

Uno de los instrumentos principales es el diario, una herramienta permanente, el cual “[...] debe contener narraciones sobre las <<observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales>>”. (Elliot, 1990, pág. 97), dicho registro se realizará por medio de los Incidentes Críticos, los cuales se definen como:

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales (Monereo, 2010, pág. 149).

Dichos incidentes se seleccionarán de manera específica, de manera que hayan generado una situación de cambio durante el día, y que sobre todo hayan repercutido en el proceso de lectura y escritura de los alumnos.

También fue necesario el análisis de documentos, definido por Elliot como “Los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas

sometidos a investigación” (1993, pág. 99), especialmente de las hojas de diagnóstico aplicadas por la maestra titular, pues muestran el panorama del grupo al inicio del ciclo escolar, y a su vez se pueden realizar la comparación de este con la situación actual del grupo.

### **Una herramienta fundamental en este proceso fue la entrevista, la cual**

Constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista... Pero también conviene entrevistar a aquellas personas con las que se interactúa en la situación de clase. En el contexto de la investigación-acción en el aula, se debe entrevistar con frecuencia a una muestra de alumnos (1993, pág. 99).

Por lo que dichas entrevistas fueron realizadas al director, docentes, padres de familia y alumnos, los cuales fueron elegidos al azar como muestra de la visión de los diferentes actores escolares.

En la mayoría de las situaciones prácticas hay periodos en los que un participante puede detenerse a observar lo que ocurre. Esta situación da oportunidad para elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos. Una aplicación útil de esta técnica en las situaciones de enseñanza consiste en observar a un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea (1993, pág. 100).

Fue fundamental para la investigación realizar estos comentarios, ya que la práctica está llena de imprevistos que, en ocasiones, pasamos por alto al considerarlos irrelevantes en el momento de realizar la reflexión, además sirven de complemento para realizar los incidentes críticos.

Los cuestionarios, definidos por Elliot, como instrumentos que:

[...] consisten, básicamente, en una lista de preguntas que planteamos a otras personas. Es un modo de comprobar si los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se ha puesto en una lista de comprobación (1993, pág. 101).

De esta manera puede tener un panorama más amplio de las diferentes impresiones que se tienen sobre las situaciones vividas dentro del aula o bien dentro de la institución.

El diálogo informal fue una de las herramientas utilizadas con más frecuencia, pues se puede utilizar en diversas situaciones, con actores de diferentes edades, y es igual de efectivo. Al utilizarlo con el personal de la escuela, nos arroja el panorama de la institución en general, para entablar este diálogo las juntas de Consejo Técnico Escolar fueron de

gran ayuda; cuando éste se utilizó con la docente titular obtuve una visión subjetiva de los vivido por los alumnos, y al ser aplicada con los alumnos, pude conocer las necesidades que ellos tienen, y realizar un análisis un poco más objetivo. El dialogo informal se define como:

Conversaciones esporádicas, puntuales, de pasillos o de la sala de profesores sin una intencionalidad clara de descripción de un hecho o situación, pero que apunta líneas y posibilidades de profundización, interés, temas más preocupantes, estado del centro... y facilita el compromiso y el consenso de cara a posibilitar el dialogo. (Fernández, et al, pág. 37).

Asimismo, la observación participante jugó un papel fundamental para la realización de esta investigación, pues se basa, principalmente, en observar de manera participativa lo que sucede en todo el contexto, las observaciones son “registros breves y contextualizados de incidentes o hechos observados, acompañados de interpretaciones o comentarios del observador” (Fernández, et al, pág. 37).

Durante el primer acercamiento al grupo se realizó la llamada radiografía de la clase que consiste en “[...] dar un vistazo por la clase en la que trabaja el profesor, ver la disposición de los asientos, la decoración, los materiales que usa, el orden que muestra, las sensaciones que transmite” (Fernández, et al, pág. 37).

La convención es “una descripción y análisis conjunto de prácticas pedagógicas, en el que se van respondiendo a una serie de preguntas o construyendo un relato conjunto a partir de un incidente crítico” (Fernández, et al, pág. 37); las observaciones fueron hechas principalmente sobre incidentes críticos, que son definidos por (Monereo, 2010) como:

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales (2010, pág. 159).

Los incidentes fueron fundamentales para el análisis de todas las estrategias y herramientas implementadas, ya que enriquecieron la concepción de lo ocurrido durante el proceso. El análisis de estos me ha permitido no sólo describir dificultades, sino realizar procesos de autorreflexión del hacer cotidiano.

Después de aplicar el primero plan de trabajo, realicé el análisis de lo planteado, cumpliendo así un tanto con el ciclo de la investigación; además, dentro de esta práctica

efectuó la autoevaluación como un “un dato muy valioso para ofrecer otra perspectiva de la práctica, los problemas que en ella encuentra, sus capacidades y necesidades, el autoconcepto personal y profesional, su madurez” (Fernández, et al, pág. 37).

Todas las herramientas mencionadas anteriormente, fueron utilizadas de manera transversal, de tal forma que una se apoyaba de otra para poder conjuntar el análisis a fondo de los sucesos ocurridos durante el periodo de investigación.

## Conclusiones

La competencia que consideré necesario reforzar a lo largo de mi trayecto formativo, no solo como estudiante, sino como profesional es el que se refiere a aplicar críticamente plan y programas de estudios, específicamente en la unidad de competencia: aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos. Esto debido a que consideré de suma importancia que como alumna pudiera adquirir un aprendizaje significativo, y a mi parecer éste inicia desde el proceso de lectura y de escritura, considerando que éstos se podrían dar de manera reflexiva y contextualizada.

De esta manera me aventuré a darle sentido a una dificultad de mi práctica, misma que recurrentemente aparecía en los incidentes críticos que desarrollé en mi diario durante el quinto y sexto semestres de la licenciatura, pero además ya era parte de los acontecimientos de semestres anteriores.

Es importante destacar cómo este trabajo investigativo está en proceso, sigue su curso; no obstante, he detectado algunas cuestiones que pueden ser dignas de analizarse con detalle. Es necesario que los planes y programas de formación de profesores tengan un enfoque crítico, con una racionalidad de pensadores como Freire, Giroux, Carr, Kemmis, McLaren y otros que han resignificado la forma de entender la realidad y la manera de ejercer la práctica en las instituciones educativas.

Ciertamente el nuevo modelo educativo tiene como lema “aprender a aprender”, lo que traducido a la pedagogía crítica es “enseñar a aprender”, pero este modelo está muy lejos del fin perseguido por la pedagogía, puesto que por ninguna parte se vislumbra la manera en la que el alumno puede realizar un análisis de su entorno. Al final del camino, maestro y alumnos tienen que implementar estrategias propias del sistema para cumplir cabalmente con el currículo, o de lo contrario no se llega a la tan mencionada “idoneidad” de este “nuevo modelo”.

De igual manera, en el planteamiento del currículo oficial se habla de una relación horizontal maestro-alumno, en donde el maestro funge como un guía para el alumno, e incluso en los programas de formación de docentes se toca el tema de dejar atrás la educación bancaria; pero al momento de llevarlos a la práctica no se deja opción para que esta relación se lleve a cabo, por el contrario, se regresa a lo tradicional, a la aplicación de pruebas estandarizadas y resultados duros. De poco sirve que el alumno vaya construyendo su conocimiento con ayuda de su guía de manera articulada, y pueda con ello entender su entorno y tomar decisiones propias, si al final se enfrenta a pruebas totalmente descontextualizadas, totalmente ajenas a los aprendizajes adquiridos.

En esta lógica, los profesores formadores también tienen que formarse en la pedagogía crítica, en filosofía y en teoría pedagógica en general, de tal manera que puedan ofrecer una práctica bien sustentada y capaz de promover en los estudiantes el pensamiento crítico; esto podría ser un factor importante para que las prácticas de los alumnos normalistas a su vez tengan esa racionalidad crítica.

Además, así como los formadores forman a sus estudiantes en la investigación, también tienen que hacerla, no enseñar sólo desde la teoría, puesto que los procesos de búsqueda, de producción académica se construyen en el hacer cotidiano. Parte de esto lo ha vivido en estos últimos semestres, al promover un pensamiento crítico a través de la lectura y la escritura, si bien es un principio, los resultados son prometedores, la agudeza intelectual de los niños ha ido en aumento y llevar los planteamientos de Freire a las prácticas docentes con niños pequeños es una muestra que desde la formación de docentes se puede transformar la cultura escolar y el aprendizaje de los niños.

## Referencias

- Álvarez-Gayuó Jurgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 211.
- Covarrubias-Villa, F. (2010). El proceso de construcción de corpus teóricos: la importancia de los referentes no teóricos en los procesos de teorización. *Cinta Moebio*, 1-14.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. D. (et al). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos monográficos del ICE No. 10, 1-10.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Infante, M. I. (2013). Alfabetización y educación, lecciones desde la práctica innovadora para América Latina y el Caribe. *Innovemo5*, 97.
- Mclaren, P. (2009). *La vida en las escuelas*. Toronto, Canadá.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de los incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 52, 149-184.
- Sampieri, R. H. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.

# LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Francisco Careaga Domínguez

careaga62@gmail.com

Manuel Salvador Romero Navarro

mstrn661122@gmail.com

Luis Aguilar Bastida

lab68mx@hotmail.com

Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix". La Paz, B.C.S.

## RESUMEN

Las ideas que se exponen en este escrito son resultado de un proceso de investigación en curso, en torno a las actividades y las prácticas que se plantean en el plan 2012 y que se llevan a cabo en la Escuela Normal Urbana "Profr. Domingo Carballo Félix" de La Paz, B.C.S. El documento hace un breve recorrido por la formación de maestros a partir de la reforma de 1985 que elevó los estudios de educación normal al nivel de licenciatura. Continúa con el acuerdo que precedió a los planes 97 y 99 hasta la implementación del plan 2012. Se hace una descripción del actuar de los participantes en el proceso de las prácticas que se realizan durante el trayecto de la carrera y al término de la misma. De las observaciones y reportes podemos establecer un elemento aglutinador de la interpretación del plan que son: las prácticas pedagógicas.

## Palabras clave

Planes de estudio, prácticas pedagógicas, cultura, expectativas.

## Antecedentes

Sin duda cuesta imaginar la profesión de maestro sin una preparación para su ejercicio. Sin embargo, la carrera de licenciado en educación básica como la conocemos actualmente tiene sus orígenes en una necesidad social que otorgaba una retribución a personas que poseían un saber, principalmente leer, escribir y contar y se empleaban como preceptores. También era común que las personas con algún grado de preparación abrieron su propia escuela para enseñar a los que pagaran sus servicios.

Los cambios políticos y transformaciones culturales fueron poniendo en el discurso de los gobernantes la necesidad de educar y dar instrucción a los grupos más desfavorecidos de tal manera que la educación se volvió un asunto de Estado. Establecido como prioritario el tema educativo, se empezó una institucionalización progresiva a través de leyes y decretos y de los esfuerzos de algunos personajes de la vida política del país que

concluyeron en 1886 en la creación de la Escuela Normal de Profesores para el Distrito Federal y territorios.

La fundación de la Normal Capitalina... fue importante no por su originalidad si no por su carácter federal y nacional, por lo que sería una copia, a veces idéntica en los demás estados de la República (Bazant, 1999, pág. 130).

Desde entonces hasta la fecha la educación normal ha evolucionado siempre tutelada por el Estado. En sus orígenes y por muchos años se podía ingresar a las escuelas normales con estudios de primaria, principalmente los de seis años, los cambios sociales, la industrialización y la necesidad de mejorar la calidad de los maestros subió el requisito a secundaria terminada, hasta que en 1984 los estudios de educación normal subieron a licenciatura y es requisito de ingreso tener estudios de bachillerato.

El grado de licenciatura agregó a los estudios de educación normal materias o conocimientos teórico-disciplinarios provenientes de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, lo que le dio un “estatus” nuevo a las escuelas empezando una formación científica y formal que preparaba maestros investigadores.

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre los puntos acordados se incluyeron algunas consideraciones sobre la formación inicial y la necesidad de reformar la educación normal, que se vio concretada con la implementación de los planes 1997 y 1999 de las licenciaturas en educación primaria y preescolar. Con esta acción se dejaba atrás el plan 84 y **“la formación de maestros-investigadores a través del estudio de un “alto número de materias teóricas y de espacios curriculares llamados laboratorios de docencia”**. (Czarny, 2003, pág. 9).

Las nuevas licenciaturas modificaban la visión de que las escuelas de educación básica eran espacios de entrenamiento en la investigación. Con la implementación de los planes 97 y 99 los futuros maestros y maestras se acercaban a las primarias y jardines a experimentar estrategias de enseñanza y comunicación y a relacionarse con alumnos y profesores. Las escuelas eran espacios de aprendizaje para los normalistas y los tutores de los grupos de prácticas se definían como asesores y guías expertos en el trabajo con grupos escolares.



En 2011 se inició con el pilotaje de una nueva propuesta para la formación de maestros que terminó en la implementación del actual plan de estudios 2012 para licenciados en educación primaria o preescolar.

En la propuesta del nuevo plan las escuelas de preescolar y primaria dejan de ser parte de la formación de los normalistas y si bien se reconoce su importancia ésta es por que abren sus puertas a los estudiantes para que **“colaboren en actividades con los profesores titulares y con la institución** (2012, pág. 24).

Aunque los planes y reformas que se han dado en el devenir de la educación normal han sido de observancia nacional, la implementación que han tenido a estado mediada por las características y cultura del personal y por los problemas y necesidades particulares de cada escuela. En ese sentido lo único que ha permanecido y que independientemente de cada escuela, los formadores comparten, es la tradición formativa de la práctica, que al mismo tiempo es identidad y fundamento de la función docente que se realiza en las normales. Se puede afirmar que todo lo que rodea a las prácticas docentes son “unidades de saber” y de “saber hacer” de las instituciones que las organizan y de los alumnos que las llevan a cabo.

### Los planes de estudio 85, 97, 99 Y 2012

Si bien la formación de maestros desde 1985 se inserta en la educación superior lo cierto es que, es difícil separarla de la educación básica, ya sea por su materia de estudios o por la vinculación que se le hace con los fines del Sistema Educativo Nacional. Aunado a esta inercia están las prácticas que invariablemente se realizan en las escuelas de educación básica. De este modo la relación que se da con las primarias y jardines va más allá de lo que se pueda plantear o modificar en determinado plan de estudio.

Cada propuesta nueva a generado retos y problemas en su implementación, principalmente en la tradición formativa específica de la práctica docente.

Hasta antes del plan 85 predominó un enfoque positivista en la formación de maestros, los aspectos técnico-didácticos tenían más énfasis que los teóricos y crearon una cultura y sedimentación de un modelo de ser maestro, basado en resultados y rasgos observables: usar uniforme, elaborar material didáctico, hacer una campaña de mejora en la escuela de práctica, participar con “algún número” en festividades o eventos cívicos y lo principal para acreditar la práctica; tener control de grupo.

El plan 85 tenía un enfoque crítico que pretendía transformar la formación de los nuevos licenciados. Las nuevas teorías y conceptos jalados del academicismo universitario no fueron suficientes ni se pudieron integrar a las necesidades que planteaba la práctica docente de las escuelas de educación básica y, sobre todo, aunque se impusieron y se incorporaron al lenguaje de los maestros de las escuelas normales, lo cierto es que fueron modificados o “adecuados” a las creencias y estilos de enseñanza de cada formador.

La implementación de los planes 97 y 99 se dio, bajo otra lógica y contempló desde su diseño la participación activa de maestros destacados de las escuelas normales. La propuesta curricular, la distribución de las materias y el valor académico y formativo que se dio a cada una contó con la aprobación y consenso de equipos técnicos que invariablemente incluían maestros normalistas. Se puede decir que estos planes han sido los mejores desde la lógica de las escuelas normales. Desgraciadamente las reformas y ajustes a los planes y programas de educación básica, la RIEB y el plan de educación básica 2011 pusieron nuevamente a las normales en la retaguardia de las expectativas y propósitos del sistema Educativo Mexicano propiciando lo que es el drama de la formación:

la no correspondencia en tiempo y espacio de la formación inicial con la práctica posterior. Por ello la dificultad de hallar un currículo exacto que permita afrontar las necesidades precisas de la formación con la suficiente flexibilidad, imaginación y creatividad acordes a una realidad dialéctica (Figueroa Millan L. M., 2000, pág. 122).

La implementación del plan 2012 retomó la misma estrategia de la imposición del 85. Pocas consultas al personal, por no decir que ninguna, sin apoyos económicos ni materiales, sin bibliografías completas, ni mucho menos físicas, todo en línea y sin posibilidad de hacer propuestas formales para mejorar los contenidos o temáticas de estudio. Lo anterior aunado a las exigencias y condicionamiento a cada normal, de realizar las funciones de la educación superior (docencia, investigación y difusión) sin ningún tipo de capacitación o apoyo, ni mucho menos tradición. También se agregan las obligaciones de entrar en procesos de ISO, CIEES y certificaciones en idiomas y uso de tecnologías. Esto lleva a un reforzamiento de lo que no cambia, de lo que permanece en cada reforma: “las prácticas pedagógicas” y la efectividad de los aspectos técnico-didáctico. Sobre este aspecto Gimeno Sacristán dice que:

Hablar de creación de conocimiento en educación es también plantear como la generación de conocimientos se filtra a la realidad. Un tema que ayuda a comprender la resistencia de la práctica al cambio y a descubrir que la función y profesión del docente cumple funciones sociales e históricas, que no tienen que ver con el ejercicio de un “oficio” basado en un saber especializado que la legitime como profesional. Se dice que la profesión docente es una semiprofesión en parte porque no depende de la posesión de un conocimiento profesional especializado (Sacristán, 2002, pág. 9).

Como consecuencia de esta realidad el alumno normalista es sometido a una formación que aparentemente no se complementa, por un lado, debe apropiarse de un conocimiento teórico relacionado con modelos, temáticas y prácticas innovadoras poco utilizadas en las escuelas donde realizan sus prácticas profesionales. Por otro, debe rescatar su experiencia como alumno de educación básica para tomar lo mejor e integrarlo como conocimiento a la experiencia como practicante.

### Las prácticas pedagógicas

Todos los planes de educación normal han incluido como elemento articulador de la formación de maestros la realización de jornadas de prácticas. Algunos con más o menos horas, pero con propósitos genéricos, de proporcionar experiencias y aplicar los conocimientos adquiridos. Cada institución organiza las prácticas y establece los acuerdos y compromisos que considera pertinentes con las escuelas de educación básica a partir de la propuesta que indica el plan de estudios vigente. En el caso del plan 2012 las prácticas son “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad” (2012, pág. 7). Están propuestas para realizarse de forma gradual desde 1° hasta 8° semestre, estrechamente vinculadas a los propósitos y competencias de cada uno de los cursos del trayecto de práctica profesional.

El plan también precisa las tareas de acompañamiento que deben realizar los maestros de las normales y consideraciones para establecer el vínculo con las escuelas de educación básica y la participación de los maestros de grupo. Sin embargo, durante su implementación se van dejando de lado muchas prescripciones que se sugieren para ejecutarse durante el desarrollo de las prácticas.

## Metodología

Como parte del proyecto de trabajo realizado por el Cuerpo Académico TEORÍA Y PRACTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES, nos propusimos hacer una investigación sobre las condiciones y los agentes que participan en el proceso formativo de los alumnos de la generación 2014-2018 de licenciados en Educación Primaria de la Escuela Normal “Profr. Domingo Carballo Félix”. Se solicitó ser coordinadores de la asignatura Práctica Profesional que se trabaja en 7° y 8° semestre, durante su desarrollo se han hecho observaciones y entrevistas a los participantes en las actividades de la práctica. También se han procesado reportes, informes y evidencias del trabajo de los alumnos y de los directores y de profesores de grupo.

A partir del seguimiento, observaciones y reportes de alumnos y maestros que participan en el trayecto de la licenciatura en Educación Primaria de la generación 2014-2018 de la Escuela Normal “Profr. Domingo Carballo Félix” se pueden establecer algunos variables que influyen en los propósitos y fundamentos teóricos de las prácticas, y que se describen a continuación.

## Las escuelas de prácticas

Las escuelas primarias han desarrollado una cultura propia y tareas de fortalecimiento que complementan su función educativa, de igual manera se organizan en diferentes jornadas: medio tiempo, horario ampliado y tiempo completo y están inmersas en procesos de gestión y evaluación, de tal modo que ya no es fácil que acepten practicantes y mucho menos si no van a integrarse al trabajo que ahí se hace. Para el maestro de primaria la práctica es sinónimo de “fogueo” de adquirir experiencia, de enfrentarse a un grupo de niños y establecer un control para luego desarrollar la clase. En ese sentido los valores, conocimientos, modelos y símbolos de la profesión que se expresan en la escuela primaria no se integran fácilmente con los conceptos teóricos del alumno normalista, pero si con las dificultades y retos que plantea la profesión: ¿cómo gestionar el aula?, aprovechar el tiempo, motivar a los alumnos y cómo resolver imprevistos. “En el caso de los docentes principiantes, la dimensión “eficiencia” juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los docentes principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente”. (Marcelo, 2015, pág. 96).

Dentro de las mismas escuelas los alumnos se enfrentan a las expectativas que tienen de los practicantes, los profesores de grupo. Muchos de ellos esperan y solicitan cosas

que no se contemplan en el trayecto. En ocasiones que practiquen con asignaturas que no están previstas en la planificación, que saquen a los niños a jugar, que den un repaso de temas ya vistos, que atiendan al niño especial o con algún rezago. También sucede que algunos directores quieren que dejen “algo” que pinten, reforesten, hagan algún mural u otra cosa. Estas experiencias que los alumnos enfrentan durante sus prácticas son opuestas con los propósitos de la práctica, pero no por eso dejan de ser formativas, aunque algunas sean tareas descontextualizadas de la enseñanza.

### La estructura del plan 2012

Las prácticas que desarrollan los alumnos a partir de 7° semestre y que se intensifican en 8° semestre son equiparables con un proceso de inserción a la docencia en condiciones reales. Es un periodo obligatorio que sirve de transición entre la formación inicial y la incorporación al servicio profesional docente. Estos dos semestres deben ser con acompañamiento y apoyo desde la escuela normal. En el caso de la generación 2014-2018 son dos grupos de 30 alumnos cada uno. Distribuidos en diferentes escuelas, durante el séptimo semestre el acompañamiento es realizado por los maestros de la academia del semestre, pero en 8° se deja la responsabilidad sólo en el maestro de práctica y en esas condiciones es difícil dar un apoyo y supervisar a cada alumno. Eso propicia que la responsabilidad, seguimiento y atención a las necesidades de los alumnos se vaya compartiendo con el profesor de la escuela primaria, y aunque el plan no lo contempla así, su propia estructura obliga a esta concesión.

### Las expectativas de los alumnos

Cuando se les pregunta a los alumnos porque eligieron esta carrera sus respuestas se concentran en tres aspectos: gusto por los niños (vocación), la posibilidad de obtener un empleo (económico-laboral) y porque es algo práctico (fácil). Todos sin excepción, establecen una relación entre practicar “bien” y ser buen estudiante o que las “buenas” prácticas compensan las carencias o dificultades para reflexionar y analizar los fundamentos teóricos de la profesión.

Desde primer semestre su interés es ir a las primarias no a observar, no a entrevistar, ni conocer el contexto es ir a practicar. Esa necesidad casi compulsiva de practicar es reforzada en la escuela normal, ya que todo lo que rodea la organización de las jornadas

de prácticas se refleja en las academias, biblioteca, pasillos y laboratorio de computo. Así, aunque no sea algo planeado, para los alumnos, las prácticas son la pauta de inicio y término de cada semestre, practicar es, de cierta manera, acreditar satisfactoriamente las asignaturas de estudio.

Por otro lado, el contexto externo, pero que atañe a los maestros va aportando otros aspectos de reflexión sobre la profesión y no necesariamente sobre las competencias y su formación. Los procesos de ingreso al servicio profesional y los cursos y talleres de preparación para el examen de oposición, junto con la elaboración del documento de titulación influyen en las prioridades académicas de los alumnos al llegar al 7° y 8° semestre, de tal manera que al término de la carrera están ocupados en asuntos de índole académico, pero no de mejora de su práctica y formación.

### Los maestros formadores

En el trayecto de prácticas y el proceso formativo de los alumnos los maestros de la escuela normal tienen una responsabilidad relevante. Al igual que las primarias que tienen una dinámica y cultura propia, en las escuelas normales sucede lo mismo, cada asignatura con sus propósitos y temas es interpretada por los maestros a partir de sus creencias, formación y escuelas de origen. En el caso de la escuela normal “Profr. Domingo Carballo Félix” el plan es llevado a las aulas por doctores del sector salud, contadores públicos, ingenieros, profesores con grados de licenciatura, maestría y algunos con grado de doctor. De igual manera los alumnos notan diferencias en los años de servicios: profesores con entre 10 y 15 años, 30, 35, 40, 45 y 50 años de labor docente y que algunos han visto pasar por lo menos 3 o 4 reformas de planes de estudio. Sea por su carrera de origen o por su antigüedad los formadores hacen ajustes a los programas que les corresponde impartir, y generalmente son reducciones o cambios radicales a todas las actividades, de tal manera que los alumnos estudian y se apropian de conceptos y referentes que poco apoyan a los propósitos formativos y éticos del plan en su conjunto. Pero que sí refuerzan la tradición sedimentada de las “prácticas pedagógicas”.

## Conclusiones

De los primeros reportes podemos anticipar una condición que prevalece en todos los procesos de reforma, que los cambios y buenas intenciones se dan en los enunciados y justificación de las nuevas propuestas, y en las leyes y decretos que las institucionalizan, pero no alteran de forma radical lo que se hace cotidianamente en las escuelas normales. Para algunos maestros lo único que han dejado las reformas es esperar cambios y nuevas propuestas o planes de estudio que terminaran interpretándose a través de las prácticas de los estudiantes.

Si las prácticas, como se observa, tienen un valor formativo para la profesión, debemos conocerlas y comprenderlas mejor. Aceptar que, aunque no tienen una base de conocimiento “científico” también se pueden mejorar a través de algunos procedimientos de registro y auto observación para sus análisis y sobre todo proponiendo una formación flexible y ecléctica que prepare para la diversidad de contextos y cambios curriculares que son recurrentes.

## Referencias

- Bazant, M. (1999). Historia de la educación durante el porfiriato. México: El colegio de México. pp.130
- Czarny, G. (2003). "Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997". México: SEP. pp.9
- SEP (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: SEP.
- Figueroa Millán, L. M. (2000). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXX Núm. 1 México. pp.122
- Marcelo, D. V. (2015). El ABC y D de la formación docente. España: NARCEA. pp.96
- Sacristán, J. (2002). Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo Educativo. Argentina: Edit. Sud América. pp.9



# “VALORACIONES TRANSITORIAS”. EXPECTATIVAS, RELEVANCIA Y PROPUESTAS FORMATIVAS DEL PROFESOR NOVEL SOBRE LA EXPERIENCIA NORMALISTA

Erick Zorobabel Vargas Castro  
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa  
ezvargas25@hotmail.com

## RESUMEN

La presente ponencia es un breve extracto de una investigación más extensa con la que se pretendió identificar la articulación entre las fuentes de saberes docentes previos y los aprendizajes obtenidos por el profesor novel como cimiento para la apropiación de saberes docentes profesionales. Al respecto, se incluyó la recuperación de la formación inicial a partir de un contraste entre expectativas, experiencias y opiniones personales relacionado con el nivel de relevancia que tuvieron los contenidos teóricos y/o prácticos en dicho lapso, toda vez que su articulación con los aprendizajes ocurridos durante la etapa de Inserción a la Enseñanza, donde se efectúa la primera socialización profesional, implica confrontar el “choque con la realidad”, la asunción de toda la responsabilidad de un grupo, ejercer la enseñanza autónoma en contacto con los alumnos durante toda la jornada escolar, así como resolver los atingentes intra e inter áulicos que la intervienen apoyado en el bagaje pedagógico o didáctico con el que cuente hasta ese momento, en tanto, dicha transición de estudiante a profesor posibilita la apropiación de saberes docentes *in situ* como parte del intrincado proceso del “Aprender a Enseñar”.

## Palabras clave

Formación, enseñanza, práctica, apropiación, transiciones.

## Planteamiento del Problema

Como se indicó, el interés de la investigación estuvo enfocado en el proceso de apropiación de saberes docentes llevado a cabo por el profesor novel durante los primeros años de enseñanza profesional, en específico, la articulación de saberes docentes previos aplicados, transferidos o desestimados una vez que se confrontan los problemas emergentes intra e inter-áulicos propios de los centros escolares del estado de Sinaloa, algunos de ellos inmersos en contextos de violencia o narcotráfico que imperan en las zonas donde comienza su trayecto profesional, de modo que su análisis contribuyera para comprender el proceso de “Aprender a Enseñar” según las particularidades socioculturales donde se imbrica.

Si bien algunas investigaciones sobre saberes docentes incluyen problemas o contextos dependiendo el énfasis de sus variables, nosotros los asumimos como un sistema constituido por tres dimensiones críticas de estudio. La primera, Socio-Referencial que incorpora la influencia de la Trayectoria Personal y Escolar previa sobre el primer ejercicio profesional docente, una segunda, Práctico-Contextual, acorde con los problemas emergentes de su inserción profesional desde un contexto específico de enseñanza al que debe adaptarse, y una tercera, Cognitivo-Formativa, que representa la reflexión individual del profesor novel al resentir sus vacíos formativos, necesidades personales y la confrontación de problemas contextuales.

Partiendo de la triangulación anterior, la dimensión *Socio-Referencial* articula un proceso previo donde el profesor novel, sujeto individual, es causa y efecto de su propia trayectoria, en tanto, los múltiples sucesos que acontecieron en el ambiente familiar o escolar definen un temperamento, capacidad, empatía, etc., sobre el acto de la enseñanza, la “experiencia” obtenida de vivir e interactuar en las aulas como alumno y observar las actividades de los profesores; todo ello como preámbulo de las expectativas, agrado o desencanto que se derivan al ingresar a una IFAD, por lo que la convergencia de la trayectoria personal y escolar supone un valor docente referencial sustantivo para el futuro profesor.

De tal suerte que las experiencias vividas dan forma a una personalidad relacionada con diversos factores como: la relación con los padres, ser hijo único o uno de varios, el clima intrafamiliar vivido, la pérdida de un ser querido, las dificultades o facilidades económicas, sus habilidades cognitivas innatas, el espíritu de superación, el ambiente escolar transitado, la impronta positiva/negativa que dejan las actitudes de los profesores al reflejar su propio temperamento docente, así como el ingreso a una IFAD, siguiendo una empatía vocacional docente desde temprana edad, haber sido obligado por los padres a cursar la carrera o una libre elección resultado de suponerla la mejor opción laboral; concibiendo que cada uno de estos representan giros vitales que inciden el inicio profesional de la enseñanza.

### Marco teórico

La argumentación teórico-conceptual se organizó en tres ejes, a saber, 1) El Sujeto Particular ante su Apropiación Sociocultural, donde la idea de *apropiación* (Heller, 1987) implica la maduración del sujeto particular sobre las habilidades del ambiente dado para

saber usarlas, 2) El Profesor Reflexivo y la Naturaleza de los Saberes Docentes, según la capacidad del profesor para construir y apropiarse de *saberes* en situaciones prácticas (Marcelo, 1988; Tardif, 2004), y 3) Inserción a la Enseñanza y Cultura Escolar, entendidas como parte de un continuo formativo (Vonk, 1983) que implica ceñirse a los atingentes de la enseñanza bajo condicionantes *culturales escolares* (Viñao, 2002; Rockwell, 2010).

## Metodología

La investigación fue de corte Cualitativo (Rodríguez, et al., 1999), apoyada en la Perspectiva Etnosociológica (Bertaux, 1997) dada su naturaleza objetivista, es decir, no supone tomar desde el interior los esquemas de representación o el sistema de valores de una persona aislada o de un grupo social sino estudiar un fragmento particular de la realidad social-histórica como objeto social con el propósito de comprender su funcionamiento y cómo se transforma, haciendo hincapié en la configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos y la lógica de acción que le caracteriza.

Asimismo, su carácter Descriptivo (Danhke, 1989; Hernandez Sampieri et al., 1991; Cazau, 2006) estuvo en consonancia con el alcance de los objetivos del problema de investigación en la medida que permitió especificar las propiedades relevantes de los sujetos a investigar, midiendo y evaluando de manera independiente los diversos aspectos, dimensiones o factores del fenómeno sometido al análisis, en tanto se necesitó utilizar criterios sistemáticos que pusieran de manifiesto su estructura o comportamiento desde los que se obtendría información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

De ahí que la aplicación del enfoque Biográfico-Narrativo (Bolívar, 1998; Bolívar et al. 2001) nos permitió orientar el análisis de los primeros años de enseñanza del profesor novel dada su relevancia formativa, a partir del estudio de su biografía personal y escolar como base para el fomento del desarrollo profesional (Nias, 1989; Connely y Clandinin, 1988; Elbaz, 1991; Gudmundsdottir, 1990; Tripp, 1993; Butt, 1984; Holly, 1989), al tener en los enfoques autobiográficos y contextualizados uno de los mejores medios para que los profesores reflexionen tanto sobre sus experiencias como en su trayectoria brindándoles “voz” (Elbaz, 1990).

Asimismo, recurrimos la técnica de Relatos de Vida (Bertaux, 1997) para registrar expresiones escritas y verbales de los sujetos estudiados según sus propios significados sin que los datos recabados fueran “objetivos” *stricto sensu*, sino derivaciones contextualizadas socialmente en los mundos de observador y observado, a partir de los

que se acumulen *testimonios* que describan “desde el interior” diversos microcosmos y la lógica del paso de uno a otro, utilizando la Entrevista Narrativa (Bertaux, 1997) como principal instrumento de recolección de la información, al buscar el despliegue de una historia de vida en la medida que el narrador se sienta con la suficiente confianza para establecer un pacto autobiográfico (Lejeune, 1975), entendiendo que más que un informante es un sujeto interpelado en su historia.

Una vez precisada la unidad temporal de análisis y la categoría de situación, delimitamos el perfil deseado de los sujetos que serían considerados en las distintas etapas del trabajo de campo, desde el pilotaje del instrumento hasta las entrevistas formales para recolectar la información, ya que de esta manera se trataría de asegurar que fueran el sujeto ideal a quien se orientara la estructura discursiva de estos instrumentos según las experiencias vividas con distintos actores sociales durante su trayectoria personal o escolar como “columna vertebral”, definiendo dicho perfil con los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

Perfil Inicial	Criterio
IFAD	Escuela Normal
Plan de estudios	Plan 97
Formación	Lic. Educación Primaria
Estatus Laboral	Profesor Titular de Grupo
Nivel Educativo	Primaria
Tiempo de ejercicio	1-3 años
Centro de Trabajo	Escuelas del Estado de Sinaloa
Estudios Profesionales	No contar con otra licenciatura
Formación Complementaria	No cursar un estudio de posgrado

Fuente: Elaboración propia

Los sujetos seleccionados como participantes formales del trabajo de campo, recibieron un nombre código para asegurar su anonimato, quedando clasificados como **Atenea**, **Afrodita** y **Apolo**, cada uno fue convocado para aplicarles dos tipos de entrevista, es decir, una primera *Exploratoria* en la que además de incluir datos generales incorporó temas relacionados con su contexto familiar, su trayectoria escolar previa, aproximaciones

sobre su elección para estudiar la educación normal y si correspondía el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), de tal suerte que se haría una criba de esta información para obtener el guion de una segunda entrevista *Focalizada* hacia ítems particulares de la inserción profesional a la enseñanza que experimentaron en contexto.

Los días en que se realizaron las entrevistas variaron por la lejanía de los lugares donde trabajaban los profesores, mientras uno pertenecía al Municipio de Mazatlán los otros dos se encontraban en Culiacán y Salvador Alvarado. En el caso del profesor radicado laboralmente en el Municipio de Mazatlán, se tuvo la facilidad de citarlo cualquier día entre semana después de las cuatro de la tarde. Para los profesores que trabajaban en un Municipio diferente, se agendaron dichos encuentros los sábados en la mañana por ser el día que más se les facilitaba. El registro de cada una de las entrevistas se efectuó grabándolas en un dispositivo móvil digital cuya memoria permite transferir sus archivos a una PC en formato MP3.

## Desarrollo y Discusión

La información obtenida permitió registrar la presencia de lo que hemos definido como “Valoraciones Transitorias”, es decir, distintas jerarquizaciones relacionadas con los aprendizajes (supuestos o efectivos) que circunscriben la formación inicial docente apoyadas en la apreciación personal que sea desarrollado en diferentes tiempos (antes, durante, después) y espacios (teórico-prácticos), desde los cuales se van extrapolando múltiples reflexiones e improntas que llegan a constituir saberes docentes específicos, cuyo común denominador refleja una divergencia estimativa. De modo que las valoraciones señaladas se han dividido en tres categorías: 1) Expectativas, 2) Relevancia, y 3) Propuestas.

## Expectativas

Esta clasificación, vincula los niveles de empatía desarrollados hacia la enseñanza o la “idealización” de su actividad, la trayectoria escolar previa y las posibilidades que generaba la formación inicial, en tanto, Atenea al descubrir un sentido vocacional desde muy temprana edad desea ante todo ser profesora, Afrodita desde muy pequeña fue objeto de una permanente insistencia por parte de sus padres para “heredar” la plaza de una tía, generando disgusto y frustración, mientras que Apolo una vez analizado varias

carreras encontró en la docencia la opción más adecuada a sus intereses, siendo el resultado de una libre elección.

### **Atenea**

Se identificaron expectativas bastante altas al suponer que el proceso formativo del que obtendría los conocimientos docentes parte de un modelo *bis a bis* a cargo de un profesor quien comenzaría explicando a detalle cada asignatura, sus contenidos y las estrategias de enseñanza aunado al desarrollo de la elocuencia, todo ello relaciona su noción personal sobre el campo de conocimientos del profesor (vasto y exclusivo) expuesta mediante una teoría alterna sobre la “enseñanza de la enseñanza”, mostrando una sencilla pero coherente lógica según la cual hasta haber dominado el “aprender a enseñar” y los secretos del oficio estaría en condición de ingresar a un aula para ponerlo en práctica con los alumnos.

-yo me imaginaba otro modo de, de enseñarnos...pues que nos iban a llevar, o sea que se iba a parar el maestro y nos iba a decir “no, pues empezamos con los, con la clase de español”, los contenidos que tienen que saber, eso de los contenidos si tenía como una noción que decía yo, no pues en cada nivel tienes que aprender ciertas cosas, entonces lo que nos van a enseñar en la normal va ser que entrar y ver te tienes que aprender ciertas cosas para dar, yo pensaba...si, yo pensaba que primero veríamos los contenidos y que ya después como estrategias de cómo, de cómo enseñar a cómo hablar, como, como recursos o sea que iba a ser más didáctico (Atenea, Entr.1, pag.12, reng.655-668).

### **Afrodita**

La valoración que otorga a la expectativa de la formación inicial es media; aunque consideró que el dominio de estrategias de enseñanza era un elemento indispensable para su futura labor basado en un modelo desde el que se identifica la convergencia de dos factores sustantivos: 1) Alumnos, y 2) Vacíos Formativos, al advertir que se padecería una debilidad técnica, procedimental e instrumental si se desconocen dichas estrategias, este proceso formativo incluye ámbitos de la psicología como recurso valioso para comprender el comportamiento de los alumnos y por consiguiente una “ruta” que revele tanto ritmos como estilos de aprendizaje o conductas, a fin de ser aprovechados por el profesor en sus clases.

-¿Qué es lo que yo esperaba aprender?, sobre todo estrategias pues para atender mejor a los niños, enseñar a leer y a escribir que yo creo que a todos es lo que nos da más pánico y hasta ahorita, hay los maestros les da y jóvenes, les da miedo cómo enseñar a leer y a escribir, y pues si conocer herramientas o estrategias que pudiera aplicar con los niños sobre todo me gustaba desde un aspecto más, como desde la psicología, yo quería estudiar psicología los sábados (Afrodita, Entr.1, pag.12, reng.644-648).

## **Apolo**

El hecho de no haber acusado un impulso vocacional por ser profesor, ni la exigencia desde el seno familiar para seguir la profesión docente y haber elegido su carrera como resultado de un análisis pragmático al culminar el bachillerato, significó acceder a la formación normalista sin alguna expectativa idealizada del ejercicio de la enseñanza, más allá de lo observado en su trayectoria escolar previa, por el contrario, bajo una óptica funcional casi de sentido común imagina un paralelismo con cualquier otra carrera en un área del conocimiento distinta, al respecto, supuso que partiría de la revisión teórica tanto de asignaturas como de cada uno de los contenidos de la educación primaria para aplicarlos después en el aula; sin embargo a pesar de experimentar un modelo teórico con dificultades contextuales en su transferencia a la práctica no le llegó a generar algún tipo de desencanto.

-sí, yo pensé que íbamos a ver puros libros, de primaria que los íbamos a analizar y no, o sea diferente y es que vimos que Historia de la educación, todas esas cosas que vimos pues contexto escolar más que nada, conocer cómo es la vida en la escuela, digamos más teoría, que si veíamos lo que era planes y programas y analizábamos ciertas lecturas de los libros de texto en su momento 1993, porque nos tocó ese, y yo pensé que eso iba a ser primero, que iban a enseñarnos los contenidos de primaria...yo pensé que así iba a ser, que me iban a enseñar puros contenidos de primaria, "mira aquí están los libros, vamos a verlos" y así lo pasaron, y no (Apolo, Entr.1, pag.12, reng.630-647).

## **Relevancia**

En esta clasificación se definen algunas valoraciones procedidas de la formación inicial, atendiendo un ejercicio de contraste entre la teoría y el ejercicio práctico de la enseñanza según la cual se percibe que los mayores aprendizajes fueron desarrollados en contacto con los escenarios reales de la práctica y por consiguiente permitieron apropiarse de saberes docentes relacionados con algunos de sus ámbitos; por el contrario la dificultad

de poder transferir o aplicar las propuestas pedagógicas revisadas en sus planes resultan en señalarlos como insumos irrelevantes con un valor formativo casi imperceptible, todo ello como parte de la posterior evaluación hecha en retrospectiva de su tránsito por este lapso formativo según alcanzaron un grado de efectividad en el dominio de la enseñanza.

### **Atenea**

Sin dudarlo afirmó que el periodo de prácticas se convierte en un espacio crucial para la apropiación de saberes relacionado con el objetivo fundamental de la enseñanza: los alumnos, dado que se gesta una relación directamente proporcional con el conocimiento de sus características más allá de la simple convivencia amena en el aula, en otras palabras, la valiosa coyuntura que supone asistir toda la jornada escolar durante el último año de prácticas le permitió confrontar las dificultades que rodean el diseño de una planeación, su aplicación dentro de un escenario real de enseñanza, adecuar el lenguaje utilizado, así como “sufrir” los eventos que suceden en el día a día, mediados por la “incertidumbre” propia de la enseñanza, mientras confrontó el “pánico escénico” debido a su falta de experiencia e iniciarse en un proceso de aprendizaje por ensayo y error.

-lo más significativo que aprendí fue en las prácticas, en el último año, lo que aprendí aquí y que planeaba en la normal y que mis maestros me decían “haz una planeación de acuerdo a este contenido” como lo vas a ir a aplicar el grado, aprendí como desenvolverme con los niños, como hablar, como, como, conocerlos, como los riesgos de trabajo, entonces fue la más significativa para mí, como planear una clase, como me enseñaron aquí mis maestros y como eso yo lo iba a ver reflejado y todo lo que me decían, que me decían la verdad “no pues no todo lo que planeas no lo vas a ver como lo pones ahí va a haber cambios (Atenea, Entr.1, pag.15, reng.816-829).

### **Afrodita**

Desde su perspectiva los periodos formales de práctica son definidos como lapsos sustantivos donde se obtienen los aprendizajes de mayor relevancia durante todo el trayecto de la formación inicial al ponerlos en contacto con la enseñanza y las múltiples situaciones inesperadas y/o inciertas que la intervienen, más aun cuando el profesor titular se ausentaba aprovechando que estaba ella en lugar de retroalimentar su práctica, siendo común esta situación, en tanto, cada vez que esto sucedía sintió un intenso miedo al



quedar frente a grupo en completa soledad y resentir de golpe sus vacíos formativos por vislumbrar el acto educativo como un reto descomunal ante la debilidad en el dominio de contenidos, el mínimo conocimiento que se tenía de estrategias de enseñanza y la duda que generaba sus resultados.

-me gustaba mucho ir a prácticas, me gustaba esa convivencia con los niños, no, porque eran bien lindos y como era la maestra nueva que las cartitas y eso me gustaba, excepto una mala experiencia que tuve en segundo grado, nos mandaron a la escuela X acá en la Pancho, y el profe, entramos Karen y yo otra vez juntas, nos dejó solas, toda la semana entrábamos y él se iba a comer o iba a hacer algún pendiente, el profe Tequila, el titular, el titular del grupo, entonces nos fue muy mal, aparte era la primera vez que practicábamos nosotros dando clases frente a grupo, ninguna experiencia dando español o matemáticas, no éramos tan productivas como para abarcar varias asignaturas en un día, nos la llevábamos, no teníamos ese control (Afrodita, Entr.1, pag.12-13, reng.659-672).

## **Apolo**

De igual forma, los periodos de práctica se convierten en intensas experiencias que probaron su capacidad desde diferentes ambientes, acentuadas cuando asumió por un tiempo la responsabilidad del grupo ante la ausencia de la profesora tutora desde el inicio del ciclo escolar, ya que obtuvo dos aprendizajes trascendentales en su formación, el primero, la relevancia que adquiere permanecer en contacto con los alumnos toda la jornada escolar por ser un elemento sustantivo para identificar sus particularidades como base de la enseñanza y el dominio de los contenidos que integran cada una de las asignaturas; el segundo, la influencia que tiene en el desarrollo de su seguridad practicar frente a grupo sin acompañamiento alguno a pesar de que la mayor parte del tiempo se guio por un instinto de supervivencia sin que obtuviera alguna retroalimentación de su trabajo para corregir los errores.

-mucho porque conocí ha, pues algunas estrategias de la maestra y poder estar más de cerca al trabajo de los niños, cómo aprendían, sus necesidades, sus intereses también...si, y aparte porque cuando inicié, mi tutora se enfermó y yo tuve que hacerme cargo dos semanas de ellos, así que yo fui quien los conoció al llegar primero que la maestra...si, a lo mejor no hubo alguien que me orientará en ese proceso pero si me sirvió bastante en cuestión de seguridad (Apolo, Entr.1, pag.15, reng.787-806).

## Propuestas

Como último sistema valorativo se añadió la oportunidad de realizar un ejercicio de reflexión acerca de lo que consideraban debería incluirse en la formación inicial para complementarla y hacerla más cercana a la “realidad” que se vive en las aulas, lo cual promovió sugerir alguna adecuación que ellos efectuarían basados en lo que consideraran un saber docente fundamental sin que se les limitara a un ámbito específico de las actividades intra e inter-áulicas, siempre que estuvieran dichos conocimientos ausentes de sus planes y programas cuando la cursaron.

## Atenea

Derivado de su experiencia, le parece que los esfuerzos para actualizar los programas de la formación inicial docente deben estar dirigidos hacia los saberes que en su opinión considera más relevantes, es decir, propone la inclusión de una multiplicidad de estrategias de enseñanza orientadas hacia el desarrollo y consolidación de los contenidos que tratan la lecto-escritura, en la medida que les permita a los futuros profesores además de poder enseñarles mejor a los alumnos, apropiarse de saberes específicos que les auxilien en su dominio procedimental, ya que su desconocimiento promueve uno de los mayores temores en los profesores al ser un campo que pocos dominan cuando egresan de la formación inicial que necesita estar apuntalada por ser un pilar de la enseñanza básica y una exigencia social.

-las expectativas de la formación en la normal me parece deberían enseñar, sobre todo estrategias pues para atender mejor a los niños, enseñar a leer y a escribir que yo creo que a todos es lo que nos da más pánico y hasta ahorita hay los maestros les da y jóvenes, les da miedo cómo enseñar a leer y a escribir, y pues si conocer herramientas o estrategias que pudiera aplicar con los niños (Afrodita, Entr.1, pag12, reng.644-648).

## Afrodita

Atendiendo a sus propios vacíos formativos y las dificultades confrontadas en sus inaugurales actividades como profesora titular de un grupo, la sugerencia gira en torno a la inclusión de un saber docente específico que desde su perspectiva considera muy necesario para poder responder con efectividad en el diario acontecer de la vida escolar,

relacionado con la incorporación de una asignatura donde se revise el diseño y llenado de documentación oficial en versión impresa o digital, dado que constituye uno de los vacíos formativos más representativos de los planes y programas de las escuelas normales que incluso llevan a padecer dificultades desde el primer momento que son responsables de grupo cuando deben llenar distintas estadísticas durante todo el ciclo escolar, sin saber cómo hacerlo.

-yo creo que sería bueno que en la normal te enseñaran a llenar papeleo y esa clase de cosas que cuando sales no tienes idea de cómo hacerlo...por ejemplo, a bueno yo nunca estuve de directora, estuve de, pero hubo comentarios, Karen fue directora comisionada y andaba haaaa, perdida, entonces hay varias que tenía que llenar, que, que no sabía cómo (Afrodita, Entr.1, pag.14, reng.760-766).

## **Apolo**

En este mismo rubro, las opiniones vertidas sobre presentarse en la escuela para hacerse responsable de un grupo incluyen el llenado de documentos de distinta naturaleza, los cuales deben ser entregados en tiempo y forma sin que tuviera algún “tiempo de gracia” mientras lograba dominar la información que incluía cada uno de ellos; por ello a partir de su experiencia considera más productivo que existiera un seminario exclusivo de documentación oficial en donde se explicara cuáles son los formatos que se llevan en un grupo, sus características, el llenado de los mismo e inclusive los que se relacionan con los padres de familia, lo anterior como parte de una formación que integre cada uno de los aspectos escolares, docentes, didácticos o administrativos que necesita conocer un profesor y que le eran ajenos cuando se incorporó a su nueva escuela.

-ya lo que si me hubiese gustado que me enseñaran era así como documentos de la escuela, que eso si llegas en blanco y dices cómo se hacen los documentos, por ejemplo de junta de padres de familia, formar mesa directivas y esas cosas, esas no las vimos pues, si hubiese sido importante que nos lo enseñaran (Apolo, Entr.1, pag12, reng.647-652).

## Resultados y Conclusiones

Podemos señalar que existe una relación causal entre la trayectoria personal transitada, las expectativas (o su ausencia) sobre de la formación inicial y la jerarquización de los saberes docentes obtenidos en la misma, dado que desde antes de ingresar a la escuela normal ya se han adquirido ciertas nociones sobre la enseñanza que se encadenan con el descubrimiento de sus pormenores para generar diversos sentimientos según se revele la naturaleza esquiva entre teoría y ejercicio práctico que transita entre anhelo y desencanto, forjando tramas valorativas que evolucionan hacia modelos virtuosos o vicioso según los “arrope” una “realidad” escolar más o menos agreste en espacios y momentos específicos, por ello, confrontar teorías aplicables/intransferibles es un factor de aprensión conforme van “sumergiéndose” en una práctica asfixiante/formativa que implica el encuentro con un espacio al que se asiste con más dudas que certezas.

Es por ello que la práctica al promover el acercamiento con los aspectos más desconocidos de la enseñanza, se valora considerablemente como la vía indiscutible donde se “forma” el profesor, ante el hecho de posibilitar el ejercicio de una incipiente enseñanza que permite apreciar los distintos ritmos o estilos de aprendizaje que cada alumno expone, a través de los cuales comienzan a desarrollar una capacidad instintiva de los posibles eventos que sus actitudes o comportamientos generen conforme los vayan conociendo a la vez que experimentan desde los primeros días la incertidumbre que media entre planeación y evaluación de los contenidos al desconocer las exigencias de un grupo heterogéneo.

Finalmente, puede entenderse la lógica argumentativa que sustenta las propuestas señaladas para obtener saberes específicos (enseñanza de la lecto-escritura, documentación oficial), toda vez que su relevancia refleja los saberes docentes inexistentes que son considerados “requisitos” preliminares del egreso que posibiliten una formación inicial más sistémica siempre que les permita reducir sus dificultades y temores para transitar hacia la práctica profesional, obteniendo la mayoría de saberes especializados necesarios para formarse “integralmente”. Por último, se presenta como acotación cada una de estas valoraciones transitorias documentadas en la siguiente tabla con su nivel jerárquico.

Valoraciones Transitorias (Formación Inicial Docente)						
Sujetos	Expectativas		Relevancia		Propuestas	
<b>Atenea</b>	Alta	- Estrategias - Asignaturas - Contenidos - Elocuencia	Alta	Práctica en el aula	Alta	Estrategias de enseñanza sobre Lecto- escritura
<b>Afrodita</b>	Media	- Estrategias - Lecto-escritura - Seguridad - Aprendizaje	Alta	Práctica en el aula	Mediana	Conocimiento y llenado de documentación oficial
<b>Apolo</b>	Baja	- Asignaturas - Contenidos - Contexto Escolar - Programas	Alta	Práctica en el Aula	Mediana	Conocimiento y llenado de documentación oficial

Tabla No. 2 Fuente: Elaboración propia

## Referencias

- Bertaux, D. (1997). *Los Relatos de Vida*, Barcelona, Bellaterra.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, FORCE.
- Butt, R. (1984). "Arguments for using biography in understanding teacher thinking", en Halkes, R. & Olson, J. K. (eds.) *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse, Swets and Zeitlinger B. V.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación a las Ciencias Sociales*, Buenos aires, 3ª Edición.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Nueva York, Teachers College Press.
- Danhke, G. (1989). "*Investigación y comunicación*", en C. Fernández & G. Danhke (Eds.) *La Comunicación Humana: Ciencia Social*, México, D.F., Mc Graw Hill, 385-454.
- Elbaz, F. (1990). "The revolution of research on teacher thinking", en Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (eds.). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Londres, Falmer Press.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1) (enero-febrero), 1-19.
- Gudmundsdottir, R. (1990). "*Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching*", en Day, C., Pope, M & Denicolo, P. (eds.) (1993). *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Londres, The Falmer Press.
- Holly, M. L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*, Oxford, Heinemann Educational Books.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la Vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Lejeune, Ph. (197). *Le pacte autobiographique*, Paris, Editions du Seuil.
- Marcelo, C. (1988). *El Pensamiento del Profesor*, Colección Educación y Enseñanza, Barcelona, España, Ediciones CEAC.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A study of Teaching as Work*, Londres, Routledge.
- Rockwell, E. (2010). "Tres Planos para el estudio de las Culturas Escolares", en Elichiry, N. *Aprendizajes y Contexto: contribuciones para un debate*, Buenos Aires, Manantial.

- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Colección Biblioteca de Educación, Málaga, Ediciones Aljibe, 2ª. Edición.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo Profesional*, Narcea, Madrid.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in teaching: Developing Professional Judgement*, Londres, Routledge.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata.
- Vonk, J.H.C. (1983). "Problems of the beginning teachers", en *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE EL FEEDBACK EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Cecilia Ortega Díaz  
cecilia.ortegadz@udlap.mx  
Antonio Hernández Pérez  
Antonio.hernandezpz@udlap.mx  
Escuela Normal de Amecameca.

## RESUMEN

Una de las tareas centrales en la formación inicial es generar experiencias de aprendizaje significativas que le permitan al estudiante reflexionar y analizar su práctica docente para la construcción del conocimiento profesional, la elaboración del documento recepcional representa un proceso de cierre que refleja el desarrollo de las competencias adquiridas durante su trayecto formativo y una herramienta que se utiliza por parte del asesor es el feedback, es por ello que el objetivo de esta investigación se centra en analizar la forma en cómo los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar construyen el conocimiento a través del feedback como una experiencia de aprendizaje en la elaboración del documento recepcional. La metodología que se emplea es de corte cualitativo a través de la investigación aplicada teniendo como grupo focal a estudiantes que cursan séptimo y octavo semestre en la asesoría del documento recepcional de una escuela normal del Estado de México. Algunos de los resultados son: 1) El feedback es un andamio que permite la movilización de saberes 2) Propicia la construcción del conocimiento profesional del estudiante, 3) Genera procesos metacognitivos 4) Favorece aprendizajes profundos. Se concluye que el feedback es una competencia a desarrollar en los docentes en formación.

## Palabras clave

Reflexión, comprensión, aprendizaje, competencia, documento recepcional.

## Planteamiento del Problema

Una de las características esenciales de la reforma educativa es el énfasis en los aprendizajes de los estudiantes en tanto son significativos y profundos orientados al desarrollo de las habilidades de pensamiento, cuestionando las prácticas tradicionales de enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento declarativo, inerte y descontextualizado; es por ello que este enfoque centrado en el aprendizaje se orienta a una visión bajo el paradigma constructivista sociocultural, lo que conlleva a aprendizajes profundos y significativos a partir de procesos de mediación pedagógica que permita la movilización de saberes del estudiante, y uno de estos procesos de mediación es el feedback.



En este sentido el constructivismo reconoce, como señala Torre Puente (2007), al aprendizaje como un proceso intrapersonal e interpersonal, en donde el sujeto es quien construye su propio aprendizaje, pero también el contexto influye en el aprendizaje, como resultado de esta interacción se produce aprendizajes superficiales es decir aprendizajes inertes de poco significado para el estudiante que al poco tiempo se olvidan. Se hace necesario entonces, como señala Biggs (2006) generar condiciones en los estudiantes que guíen hacia un enfoque de aprendizaje profundo, a partir de un contexto de enseñanza centrado en el fortalecimiento de las habilidades cognitivas de orden superior a fin de lograr la calidad en el aprendizaje.

Por otra parte, Sverdlick (2012) señala que la escuela por mucho tiempo ha estado legitimada en su función de transmisora de conocimiento, pero no tanto, así como productora de saber; en este sentido se hace necesario analizar el contexto de la práctica docente en el proceso de formación inicial para tratar de responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se genera y construye el conocimiento a partir del feedback como una experiencia de aprendizaje?

Ante esta necesidad se plantea como objeto de estudio analizar la forma en cómo los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar construyen el conocimiento a partir del feedback como una experiencia de aprendizaje que se genera durante su proceso formativo en la escuela normal al elaborar el documento recepcional.

## Objetivo

Analizar la forma en cómo los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar construyen el conocimiento a través del feedback como una experiencia de aprendizaje en la elaboración del documento recepcional.

## Marco teórico

Pozo (2013) señala que los conocimientos que se proporcionan a los estudiantes en la vida escolar, incluso en la etapa profesional, han dejado de ser verdades absolutas en sí mismas, saberes irremplazables, que si los comparáramos con un alimento envasado observaríamos que tienen ambos fecha de caducidad. En este sentido el desarrollo de los contenidos propuestos en el currículo en el aula, no garantiza que los estudiantes posean herramientas que les permitan aprender a aprender a lo largo de su vida profesional; por otra parte, como menciona Pozo (2013), los contenidos aun siendo aprendidos de manera

superficial, tienen un ciclo de vida, porque ante los cambios vertiginosos que vive la sociedad actual en la era del conocimiento, la información está en un movimiento constante que se reconstruye día a día.

Es de vital importancia ponderar en la formación inicial y en general en el ámbito escolar el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque que en el discurso docente se observa una apropiación del mismo; sin embargo, en la práctica docente en el aula aún prevalece un enfoque centrado en la enseñanza, generando aprendizajes superficiales, que privilegian el contenido y no las herramientas que coadyuven al estudiante aprender a aprender a fin de lograr aprendizajes profundos y auténticos.

El enfoque centrado en el aprendizaje se fundamenta en una perspectiva constructivista y sociocultural de acuerdo al plan de estudios. Bajo esta perspectiva, se pretende un aprendizaje auténtico y se propone para ello diversas estrategias de enseñanza que le permitan al docente en formación movilizar conocimientos y poder transferirlos ante cualquier situación; las estrategias de enseñanza que se proponen son el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en servicio y el aprendizaje colaborativo.

En este sentido, el enfoque centrado en el aprendizaje, como una de las orientaciones del modelo curricular 2012, tiene como referente principal la teoría constructivista y sociocultural del aprendizaje, concibiendo al aprendizaje como un proceso activo y consciente en la construcción de significados y con ello la atribución de sentido a las experiencias y contenidos por parte del docente en formación.

La reforma a la educación normal de la licenciatura en educación preescolar (SEP, 2012), señala que la formación de maestros de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que vive nuestro país. La educación normal debe propiciar que los futuros docentes logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

El enfoque centrado en el aprendizaje de acuerdo con la SEP (2012), implica una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, considerando al aprendizaje como un proceso activo y consciente en la construcción de significados. Este significado lo genera el sujeto que aprende en tanto da sentido a los contenidos a partir de sus experiencias, el aprendizaje se construye a partir de la experiencia personal dando significado a la realidad, partiendo de la comprensión del contexto para poder incidir en él transformándolo.

De acuerdo con Torre (2007) “El aprendizaje es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y no puede entenderse sino dentro del sistema interactivo de los elementos que lo producen” (Torre, 2007, p. 21).

Es en este sentido que el aprendizaje permite al sujeto la construcción de significados desde una postura personal pero intrincada en el contexto. El contexto influye en el aprendizaje, si bien el sujeto es quien aprende, el contexto, las relaciones y los vínculos que se establecen a su alrededor influyen en la calidad del aprendizaje.

McGregor (2007) menciona que existen diferentes posturas constructivistas que conceptualizan al aprendizaje. Una postura concibe al aprendizaje como una construcción individual del sujeto; una segunda postura concibe al aprendizaje como una construcción individual, pero con la ayuda de otros a través de un proceso de andamiaje que permite generar el aprendizaje, y una tercera postura sostiene que no solo se aprende con ayuda de los otros, sino se aprende con los otros.

En este sentido y coincidiendo con Torre (2007) el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso intrapersonal e interpersonal, porque se ancla en el contexto en el que emerge y no puede ser entendido sino dentro de los elementos interactivos en el que se produce. El aprender corresponde a una decisión del sujeto sobre qué aprender y cómo aprender. En esta construcción del aprendizaje se observan dos enfoques, el enfoque superficial y el enfoque profundo.

### El aprendizaje profundo y superficial

De acuerdo con Maquilón (2011) uno de los objetivos prioritarios de las instituciones educativas es ofrecer una formación profesional de calidad. Para el logro de la calidad del aprendizaje un requisito indispensable siguiendo a Maquilón (2011) es el promover el aprender a aprender para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, es por ello que es importante conocer la forma como aprenden los estudiantes.

El aprendizaje profundo y superficial son dos enfoques que se observan necesario analizar, ya que, dentro de un contexto escolar en la formación docente, se pretende lograr aprendizajes profundos que le permitan el futuro docente contar con las herramientas necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida profesional,

El aprendizaje profundo o superficial es producto de un proceso intrapersonal e interpersonal como afirma Torre (2007), el aprendizaje es un proceso que construye el

sujeto a partir de la experiencia que vive y que significa por estar “anclado cultural, disciplinar y contextualmente” (p. 170) de este proceso de interacción entre el sujeto y el contexto deriva un enfoque de aprendizaje.

Es decir, cuando el sujeto significa la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, lo hará a partir del contexto que define esa importancia y de lo que él como sujeto determine; por ello el significado lo construye el sujeto, pero no deja de lado lo que lo ha constituido, bajo esta idea el proceso de formación docente se genera aprendizaje en un enfoque profundo o superficial.

El Aprendizaje superficial se define como la disponibilidad que presenta el estudiante sobre una tarea de estudio, caracterizada por una motivación extrínseca, teniendo como principal estrategia de aprendizaje la memorización, obteniendo así conocimientos sin significado e inconexos, de poca utilidad. Mientras que el Aprendizaje profundo se define como la disponibilidad que presenta el estudiante sobre la tarea de estudio, caracterizada por la motivación intrínseca, tiene como principal estrategia de aprendizaje la comprensión del contenido, estableciendo relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos.

Coincido con Solé (1997) cuando señala que el aprendizaje bajo un enfoque profundo y o superficial “no es cuestión de suerte”, sino producto de diversos factores que dentro de un contexto escolar se presentan e inciden en la decisión del alumno por optar por un enfoque u otro sobre la materia de estudio.

Todo acto cognitivo, es una construcción añade Pozo (2006), por tanto, existen diversas maneras de construir o aprender construyendo, en este acto se integran las teorías implícitas y explícitas, que construyen nuestro sistema de creencias y saberes en torno al conocimiento, trasladándose al desarrollo de la práctica docente. Las teorías implícitas son de acuerdo con Rodrigo (1985) a las unidades representacionales complejas que incluyen el conjunto de proposiciones organizadas y desde cual se interpreta la realidad.

El feedback como una estrategia de aprendizaje mediado es una oportunidad esencial para un proceso más comprensivo en el estudiante impactando en el logro de aprendizajes profundos, haciendo de estos un aprendizaje significativo que le permita aprender a aprender a lo largo de la vida. Brindar feedback conlleva de acuerdo con Boud (2015) a procesos de reflexión sobre su desempeño y conocimientos que le permiten al estudiante una reestructuración transformadora de sus redes de conocimiento.

En este sentido en la construcción del conocimiento, se observa que las teorías explícitas e implícitas se articulan en experiencias de aprendizaje presentes tanto en el docente de la escuela normal como de los estudiantes; estos dos tipos de teoría se combinan en la conformación de creencias y saberes que repercuten en la práctica profesional y en la construcción del conocimiento.

## Metodología

El comprender como el estudiante en formación construye el conocimiento, permite analizar el proceso a fondo, encontrar aspectos que en la cotidianeidad se pierden y son pocos observables e indefinidos, convirtiéndose en rutina o tradiciones que se anclan en el proceso de formación docente por ello de acuerdo con Imbernón (2007) cuando expresa que “sin investigación no hay conocimiento, hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo” (p. 7).

A partir de las pretensiones de esta investigación se opta por una investigación de corte cualitativo. De acuerdo con Flick (2012), la investigación cualitativa toma en consideración el punto de vista y la forma de dar significado a algo por parte del sujeto y bajo este enfoque fenomenológico caracterizado principalmente como señala Álvarez (2009) por el énfasis que otorga la experiencia personal del sujeto sobre algo que ha vivido y al cual le otorga un significado.

El escenario de la investigación en donde se realiza la investigación es una Escuela Normal del Estado de México, con alumnos que cursan séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar quienes están realizando el documento recepcional para obtener el grado profesional correspondiente. Se recuperarán experiencias a través de entrevistas a profundidad y se analiza la información obtenida mediante el método de comparación constante el cual permite identificar patrones comunes y diferenciales a lo largo de incidentes identificados a lo largo de la información recolectada.

## Desarrollo y discusión

Durante séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación preescolar los estudiantes en formación inicial realizan el documento recepcional a partir de la selección de una de las tres modalidades propuestas en plan de estudios: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, lo cual permite valorar el nivel de logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido los

estudiantes a través de los diferentes trayectos y cursos que integran la malla curricular, con la elaboración del documento demuestran su capacidad para “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizar de manera pertinente referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experiencias adquiridas durante la formación” (SEP: 2012, p.7).

La elaboración del documento recepcional tiene un papel muy relevante en la formación inicial, porque tiene una postura valorativa de lo que el alumno ha logrado desarrollar en términos de competencias al concluir la formación inicial, pero también funge un proceso de formación que permite enfatizar un desempeño auténtico de aprendizaje, en tanto integra los conocimientos, habilidades y actitudes a la práctica profesional al analizar y resolver un problema que conduce a procesos de innovación mediante un escrito motivo de titulación.

Este proceso de elaboración del documento recepcional se ve apoyado en gran medida por la interacción entre el asesor y el estudiante mediante un proceso de feedback continuo, que le permite al estudiante movilizar saberes que pone a prueba el desarrollo de las distintas competencias propuestas en el perfil de egreso del estudiante en formación, permitiendo una mayor comprensión y significado de su trayecto formativo, un ejemplo de ello es el diario de prácticas, el cual se realiza desde primer semestre y en muchos de los casos se observa como un instrumento descriptivo de poca funcionalidad, sin embargo en el proceso de feedback el diario es un instrumento útil para cuestionar y replantear la práctica profesional.

“Hasta ahora que voy en cuarto comprendo...en la elaboración de la tesis me pude dar cuenta el verdadero significado que tiene el diario” (Comunicación personal, mayo 2017)

La construcción del conocimiento mediante procesos reflexivos sobre su hacer en la constitución del documento recepcional le permite al estudiante comprender de manera profunda su práctica profesional estableciendo un continuum entre la teoría y la práctica que al interactuar se complementan generando la construcción del conocimiento profesional del estudiante; pero en este interactuar se requiere procesos de acompañamiento inicial entre el asesor y el estudiante, así como con otros estudiantes que realizan el documento permiten valorar y realimentar el trabajo de manera conjunta.

“Cuando tenemos asesorías colectivas siento que se enriquece más, porque así escuchamos las opiniones de nuestros compañeros y tal vez algo que no habíamos visto en el momento lo vemos en los otros trabajos o cuando nos hacen comentarios a nosotros

y entonces podemos ver lo que nos hace falta en nuestro documento”(Comunicación personal, mayo 2016)

La construcción del conocimiento no se produce en lo individual, está de acuerdo De Corte (citado en UNICEF, 2016) es una actividad producto de la interacción, negociación y cooperación, en este sentido el feedback como estrategia de aprendizaje es un andamiaje para la construcción del conocimiento profesional en el docente.

Coincido con Boud (2015) cuando señala que el Feedback debe ser una competencia que los docentes en formación deben desarrollar, porque ellos son los que deben tener una postura de autocrítica hacia su propio trabajo, la posibilidad de cuestionarse y realimentarse, de recuperar a la vez los procesos evaluativos de su trabajo y construir conocimiento sobre su propia práctica, así como emitir juicios a otros compañeros porque finalmente la docencia se edifica de manera colegiada mediante comunidades de aprendizaje, para seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

## Resultados y conclusiones

El feedback para la elaboración del documento recepcional los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar representa una experiencia de aprendizaje que le permite de manera paulatina ir revisando a profundidad su práctica profesional.

La autorevisión es vital para propiciar sujetos autónomos del aprendizaje y lo sigan siendo a lo largo de su vida profesional, por ello el feedback como una estrategia de aprendizaje permite desarrollar esta habilidad al participar y colaborar con procesos de realimentación con sus compañeros y a hacer consciente la construcción de conocimiento mediante el análisis y reflexión de su práctica mediante procesos valorativos y de retroalimentación a fin de ser capaces de establecer sus propias metas y evaluar su progreso a la hora de lograrlas.

El hacer consciente la construcción del conocimiento mediante la revisión de los diferentes borradores realizados al documento recepcional permite realizar procesos metacognitivos que enriquecen la experiencia de aprendizaje durante la formación inicial, ya que permite observar las modificaciones del pensamiento que van realizando mediante procesos de feedback.

Considerar que el feedback proviene de múltiples fuentes en la formación docente no solo en la construcción del documento recepcional, sino también en la las experiencias de práctica, en el desarrollo de los diferentes cursos, con las titulares de los grupos, en

procesos de tutoría, de asesoría entre otros procesos, el feedback es necesario revisar y valorar la forma en como se hace uso de esta herramienta como una estrategia de aprendizaje, que le permite al estudiante la movilización de saberes, y pensamiento permitiéndole la construcción de conocimiento profesional del estudiante; es por ello que se requiere revisar cómo se lleva a cabo este proceso para analizar si realmente cubre su intencionalidad formativa.

Para finalizar se concuerdo con Chacón (2015) cuando afirma que “la tarea de las instituciones encargadas de la formación debe estar orientadas a promover y consolidar actitudes favorables hacia la reflexión crítica, la investigación y la producción de conocimientos sobre los procesos educativos”.



## Referencias

- Álvarez, J. y Gayou J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.
- Biggs, John. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea S.A. Ediciones.
- Boud David; Molloy E. (2015). *El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Edit. Narcea, España.
- Chacón-Corzo (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación* 39(1) enero-junio, 2015. Pp. 51-67
- Contreras, José y Pérez. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Imbernón, Francisco. (2007) *La formación del profesorado*. Magisterio del Rio de la Plata.
- Jiménez, Pérez R. y Wamba Aguado. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en didáctica de las ciencias experimentales? *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (1).
- Maquilón Sánchez, J. J. (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia: edit.um.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. Maidenhead Berkshire, UK: open University Press.
- Pozo Juan Ignacio y Pérez Echeverría. (2013). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. México: Colofón
- Rodrigo, M. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Revista. Infancia y Aprendizaje* No. 31-32. Pp. 145-156. Universidad de la Laguna, España
- SEP (2012). *Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar*.
- SEP (2012). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Plan de estudios.
- Sverdlick, Ingrid. (2012). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc.
- Torre Puente, Juan Carlos. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. España: Univ. Pontifica de Comillas.
- UNICEF (2016). *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*.

# EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DURANTE LA FORMACIÓN DOCENTE; PERCEPCIONES ESTUDIANTILES

Israel Moreno Salto  
israelmoreno@edubc.mx  
Oscar Damían Blañhir Ramírez  
profr.oscarblanhir@outlook.com  
Benémerita Escuela Normal Profr. José Prado Luna.  
Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California.

## RESUMEN

Esta ponencia presenta resultados preliminares y parciales correspondientes a una investigación que busca explorar el desarrollo del Pensamiento Crítico de los estudiantes normalistas durante su formación profesional en una institución formadora de docentes del estado de Baja California. Para ello, se desarrolló un estudio de tipo interpretativo, mediante el uso de métodos mixtos, con la participación de estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestres, de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar. Se aplicó una encuesta a 137 alumnos, seguido de entrevistas semiestructuradas con 30 estudiantes del mismo conjunto de participantes. Ambos procesos se desarrollaron durante los meses de noviembre a enero del ciclo escolar 2017-2018. Los datos de la encuesta fueron procesados mediante el software SPSS versión 25, y expuestos a un análisis de frecuencias y algunas pruebas de Chi-Cuadrada, mientras que para los datos de la entrevista se desarrolló un análisis temático clásico utilizando el software Nvivo 11 para el desarrollo de códigos y temáticas. Los resultados revelan hallazgos interesantes para la institución en donde se desarrolló el estudio, además de, pautas o puntos de reflexión relevantes para los diferentes agentes relacionados con la formación docente en un plano estatal y nacional.

## Palabras clave

Formación profesional, pensamiento crítico, estudiantes normalistas.

## Planteamiento del Problema

La agenda educativa 2030 de la UNESCO propone a la habilidad de orden superior denominada; Pensamiento Crítico, como una de sus metas a lograr con respecto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante su trayecto escolar en educación obligatoria y formación profesional. A su vez, la reforma 2012 correspondiente a los programas de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura Educación Primaria, desarrollada por la DGESE, plantea el Pensamiento Crítico como un rasgo deseable a lograr en su perfil de egreso.

Lo anterior, indica que existe consenso, por lo menos de manera general, con respecto a la necesidad de trabajar el Pensamiento Crítico en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo nacional. Como consecuencia de este interés en común, surgen una serie de dudas, cuestionamientos y reflexiones en torno al mismo, que a continuación se describen brevemente.

Primero, el Pensamiento Crítico puede interpretarse y aplicarse de diferentes maneras y desde distintos enfoques. Segundo, si bien existe un acuerdo en que el Pensamiento Crítico debe ser una meta a lograr, o un objetivo de aprendizaje a alcanzar; sus elementos, quehacer, las formas de trabajarlo, las condiciones existentes bajo las cuales se espera que se ejecute su logro, en función de qué intereses debe enfocarse, a favor de quiénes, entre otras cuestiones, son temas que requieren de mayor análisis, reflexión y discusión.

Este panorama nos invita a reflexionar sobre el trabajo que conlleva el desarrollo del Pensamiento Crítico durante los procesos de formación docente inicial en las escuelas normales. Dicha tarea, es sumamente compleja debido a los diversos y múltiples sujetos, procesos y hábitos involucrados, entre ellos; los docentes de las instituciones formadoras o escuelas normales, los directivos, los programas de estudios, los estudiantes, las comunidades en donde se sitúan las instituciones, los usos y costumbres históricos de los propios procesos de formación, y los hábitos sociales culturales.

Con el propósito de abrir e involucrarnos en debates y conversaciones teóricas relacionadas a las situaciones problemáticas señaladas en los párrafos anteriores, se decidió desarrollar un proyecto de investigación dividido en diferentes etapas, que explore el desarrollo del Pensamiento Crítico de los estudiantes normalistas, visto desde los múltiples sujetos involucrados en la formación docente.

La presente ponencia corresponde a la primera fase de investigación, misma que explora las percepciones de los estudiantes de una escuela normal en el estado de Baja California, con respecto al desarrollo del Pensamiento Crítico, durante su formación profesional. Para guiar la primera fase del estudio, se establece la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación fase I: ¿Cuáles son y en qué consisten las percepciones de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria del ciclo escolar 2017-2018, con respecto al desarrollo del Pensamiento Crítico durante su formación profesional?

### Marco Teórico

Moreno & Villaseñor (2016) desarrollan una distinción entre las nociones de Pensamiento Crítico desde un enfoque cognoscitivo, en contraste con el Pensamiento Crítico derivado de la pedagogía crítica. *Ibíd.* argumentan que, la primera noción es mayormente impulsada a partir de los años 80's, invocada y apoyada por el proyecto de las grandes reformas estructurales globales, y se concibe como una habilidad cognitiva de orden superior. Mientras que la segunda, emana de los ejercicios intelectuales de la Teoría Crítica, inspirada y fecundada por ideas de la escuela de pensamiento de Frankfurt, subyacentes en principios Marxistas, con fines emancipadores.

Ambas concepciones tienen un lugar en el campo de la educación, sin embargo, para el caso particular de la presente investigación, es necesario señalar y clarificar a cuál de ellas se refiere la agenda 2030 de la UNESCO y la reforma curricular 2012 de DGESE, debido a que esto delimita objeto de estudio de la investigación.

En el perfil de egreso de los estudiantes de las instituciones formadoras de docentes, mejor conocidas como escuelas normales, la DGESE hace referencia al Pensamiento Crítico de la siguiente manera (SEP, 2012, p.3):

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.

La finalidad del Pensamiento Crítico, de acuerdo con lo que publica la DGESE en sus programas de estudios, es; la toma de decisiones, y entre sus elementos o acciones

a poner en práctica se encuentran; abstracción, análisis, síntesis, resolución de problemas, distinguir hechos, opiniones, valoraciones, y la aplicación de conocimientos.

Por su parte, la UNESCO hace referencia al Pensamiento Crítico en su Cuarto Objetivo de Desarrollo Sustentable de la agenda 2030 (ODS 4-Educación 2030) al hacer mención que la educación debe; “garantizar que todas las personas adquieran una salida base de conocimientos, desarrollen un pensamiento creativo y crítico y habilidades para la colaboración, y estimulen su curiosidad, valor y resiliencia” (UNESCO, 2015, p. 26).

Ambas instancias u organizaciones anteriores omiten ofrecer mayores detalles con respecto a sus propias conceptualizaciones de Pensamiento Crítico. A partir de la poca información que se ofrece, cuya acción es despolitizada, se puede inferir que tanto la UNESCO como la DGESE se refieren al Pensamiento Crítico como una habilidad cognitiva de orden superior, dejando a éste como ideal o una acción casi meramente instrumental.

Dentro del campo de estudio de las habilidades cognitivas, la literatura especializada nos ofrece definiciones, elementos y acciones asociadas al Pensamiento Crítico desde el enfoque en que lo hemos situado, mismos que se recolectan para ofrecer un panorama más complejo, extenso y profundo de la que nos ofrece la DGESE y UNESCO. Elder (2007) argumenta que:

El pensamiento crítico es un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido, o problema, en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento a través de las habilidades de analizar, evaluar y reconstruir. El pensamiento crítico es autoguiado, autodisciplinado, intenta razonar mediante los niveles más altos de calidad, de manera imparcial. Las personas que piensan críticamente intentan vivir constantemente de forma racional, razonable y con empatía. Son muy conscientes del defecto inherente de la naturaleza del pensamiento humano cuando no se controla. [...] Usan las herramientas intelectuales que el pensamiento crítico ofrece, como conceptos y principios que les permitan analizar, evaluar y mejorar los procesos de pensamientos. Trabajan diligentemente para desarrollar virtudes de la integridad intelectual, humildad intelectual, la cortesía intelectual, empatía intelectual, el sentido intelectual de la justicia y la confianza en la razón (Pg.1).

Además del autor anterior, proponentes como Sternberg (1986), Astleitner (2002) y Hawes (2003) ofrecen mediante sus textos acciones y criterios asociadas a los procesos de Pensamiento Crítico, algunos de ellos son:

- Elaborar preguntas clarificadoras.
- Analizar la calidad de los argumentos.
- Responder preguntas retadoras.
- Claridad, Exactitud, Precisión, Relevancia, Amplitud y Lógica.
- Ser de mente abierta.

Los criterios y acciones mencionados en los párrafos previos se utilizaron para la elaboración de algunas de las preguntas de los dos instrumentos de recolección de datos. Fueron seleccionados a partir de criterios de constancia y consistencia en las diversas fuentes y debates consultados.

## Metodología

El objetivo general del presente estudio consiste en; explorar las características y condiciones de desarrollo de la habilidad cognitiva de orden superior conocida como Pensamiento Crítico, a partir de las percepciones de los sujetos involucrados durante la formación docente inicial en una institución formadora de docentes.

Debido a que se trata de un proyecto ambicioso y extenso, para la presente ponencia solamente es posible abordar la primera fase de investigación, enfocada en los estudiantes. El objetivo específico de la primera fase de investigación consiste en; dar cuenta de las percepciones de los estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria del ciclo escolar 2017-2018 con respecto al desarrollo del Pensamiento Crítico durante su formación profesional.

El estudio se inscribe dentro de la tradición filosófica de investigación denominada; interpretativa. Emplea métodos y técnicas tanto cuantitativos y cualitativos para la recolección y análisis de la de la información recabada, por lo tanto, se puede considerar como un estudio de métodos mixtos.

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de datos; encuesta y entrevista. Para la encuesta, se elaboró un cuestionario compuesto por 28 preguntas, de las cuales 23 son de variable ordinal y cinco de variable nominales. Las preguntas cuyas variables son ordinales y de escala tipo Likert, obtuvieron un alpha de  $>.88$ , considerado como

aceptable. En cuanto a la entrevista, se elaboró un guion semiestructurado con cinco temas. Las preguntas y tópicos de discusión de ambos instrumentos se diseñaron a partir de los criterios, características y acciones asociadas con el desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo con la literatura consultada (Sternberg, 1986: Astleitner , 2002: Hawes, 2003: Elder, 2007).

La aplicación de los instrumentos se desarrolló en dos fases. La primera, durante el mes de noviembre del 2017, en donde se aplicó una encuesta a la totalidad de estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestres de las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar inscritos en ciclo escolar 2017-2018 de la institución muestra. El instrumento fue distribuido por el Responsable encargado del Programa Institucional de tutorías. Previo a la aplicación, se realizó una invitación oral a los estudiantes para que contestaran de manera voluntaria el instrumento. El llenado del mismo, fue por impreso y de manera grupal, con una duración de entre 15 y 20 minutos por grupo. Durante los meses diciembre 2017 y enero 2018 se llevó a cabo la segunda fase. En la cual se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, presenciales y orales, con 30 estudiantes de los tres semestres y de las dos carreras ya antes mencionadas. Las entrevistas fueron conducidas también por el Responsable del Programa Institucional de tutorías de la escuela normal donde se aplicó el instrumento, con una duración de entre 10 y 20 minutos con cada participante.

El procesamiento de la información recolectada se desarrolló a principios del mes de enero del 2018. Con respecto a la encuesta, se produjo un reporte de frecuencias para cada ítem. Además, se realizaron pruebas estadísticas denominadas; Chi-cuadrada, entre diferentes variables, con la finalidad de examinar asociaciones significativas entre los diferentes grupos. Este proceso se llevó a cabo mediante el software SPSS versión 25. En cuanto a las entrevistas, se procedió a realizar los guiones, y elaborar un análisis temático clásico, en el cual surgieron 43 códigos diferentes y 7 temáticas.

## Resultados

### Encuesta

Participaron en total  $n=137$  estudiantes, de los cuales el 88% (121) son del género Femenino, mientras que el 12 % (16) son del género Masculino. En lo que refiere a la licenciatura que cursan, 58% (79) de los estudiantes son de la Licenciatura en Educación Preescolar, en contraste con 42% (58) de la Licenciatura en Educación Primaria. Para fines de análisis, se establecieron cuatro grupos de edad; el 54% (74) abarca de 18 a 21 años, el 23% (32) de 22 a 24 años, el 2.9% (4) de 26 a 29, y por último, el 19.7% (27) de 30 años o más.

Con respecto al semestre que cursan los participantes, el 49.6% (68) corresponde al tercer semestre, 31.4% (43) a quinto semestre, y 19.0% (26) al séptimo semestre. Debemos señalar que los números anteriores incluyen un grupo de cada licenciatura por cada semestre, en total; seis grupos. En lo que se refiere al promedio general de la carrera, el 45.3% (62) tiene un promedio de 91 a 100, el 30.7% (42) de 81 a 90, el 17.5% (24) de 71 a 80, mientras que el 6.6% (9) de 61 a 70.

En el primer ítem del cuestionario de la encuesta, los estudiantes respondieron a; "Sé lo que es el pensamiento crítico", el 58.4% (80) contestó que sí, mientras que el 29.9% (41) dijeron no estar seguros y el 11.7% (16) contestó que no.

Se aplicaron pruebas de Chi-Cuadrada entre la variable anterior y las variables de licenciatura, edad y promedio, se encontró que existe una relación significativa de débil a moderada entre ellas<sup>i</sup>, en cambio, no existe relación significativa al realizar la prueba con variables como semestre y género.

En el segundo ítem, los estudiantes respondieron a; "Me considero una persona con Pensamiento Crítico", el 51.8% (71) contestó que sí, 35.8% (49) respondieron no estar seguros, y el 12.4% (17) contestó que no. Se aplicaron pruebas de Chi-Cuadrada entre la variable anterior y las variables de licenciatura y edad, se encontró que existe una relación significativa de débil a moderada entre ellas<sup>ii</sup>, en cambio, no existe relación significativa al realizar el cruce con variables como género, semestre y promedio.

En cuanto a los ítems relacionados con elementos, acciones o actividades asociadas al desarrollo del Pensamiento Crítico, los participantes respondieron a una serie de cuestionamientos presentados en la Tabla 1.



Tabla 1. Actividades Escolares Asociadas al Pensamiento Crítico

No.	Ítems	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
1	Durante las clases de la licenciatura, evaluaba la calidad de mis razonamientos (No)	15.0%	51.1%	29.9%	4.0%
2	Durante las clases de la Licenciatura, evaluaba la calidad de mis argumentos	20.4%	48.2%	24.1%	7.3%
3	Durante las clases de la Licenciatura, los docentes me estimulaban para cuestionar sus argumentos e ideas	19.7%	55.5%	20.4%	4.4%
4	Durante las clases de la Licenciatura, los docentes me estimulaban para elaborar preguntas clarificadoras en torno a los temas y/o competencias trabajados	14.5%	55.5%	23.4%	6.6%
5	Durante las clases de la Licenciatura, los docentes me estimulaban para ser de mente abierta	23.4%	53.3%	19.7%	3.6%
6	Durante las clases de la Licenciatura, los docentes proporcionaban evidencia que respaldaran sus opiniones y argumentos.	19.7%	59.9%	16.1%	4.3%
7	Durante las clases de la Licenciatura los docentes me estimulaban para cuestionar los argumentos de los autores que se estudiaban	28.5%	54%	13.1%	4.4%

Fuente: Construcción Propia

Con respecto a otros ítems relacionados con el desarrollo del Pensamiento Crítico, los estudiantes contestaron al cuestionamiento; En la revisión de las planeaciones para mis prácticas, los docentes de la Licenciatura solían poner mayor atención a; el 48.9% (67) contestaron que, a aspectos de forma, el 22.6% (31) a presentación y detalles estéticos del material didáctico, mientras que el 28.5% (39) contestaron que a la coherencia y pertinencia de secuencias de aprendizaje.

Al aplicar una prueba de Chi-cuadrada entre la variable anterior y la variable de carrera, el resultado sugiere que existe una relación significativa moderada,  $\chi^2(2, n=137)=11.646, p=.003$ , se pueden observar las tendencias de frecuencia en la Tabla 2.

**Tabla 2. Énfasis en Revisión de Planeaciones**

No.	Licenciatura	Aspectos de Forma	Presentación y detalles estéticos del material didáctico	Coherencia y pertinencia de secuencias de aprendizaje
1	Licenciatura en Educación Preescolar	44.3%	32.9%	22.8%
2	Licenciatura en Educación Primaria	55.2%	8.6%	36.2%

Fuente: Construcción Propia

## Entrevista

Recapitulando, se entrevistaron a 30 estudiantes de ambas licenciaturas, de tercero, quinto y séptimo semestres, con la intención de expandir y profundizar en las respuestas generadas a partir de la información recabada por la encuesta.

En un primero momento de la entrevista, se les pidió a los estudiantes que explicaran con sus palabras ¿Qué es el pensamiento crítico, y que describieran tres características de él? En este punto, los estudiantes de tercer semestre conciben el pensamiento crítico como un acto de reflexionar, sus respuestas tienden a ser cortas y genéricas, un estudiante de tercero menciona al respecto; *“Pienso que es cuando uno mismo piensa y reflexiona qué y cómo realizar alguna actividad o acciones”*. Los

estudiantes de quinto y séptimo semestres de manera consistente con los de tercero, utilizan frecuentemente el verbo de “reflexionar” para establecer su concepción de pensamiento crítico, sin embargo, también comienzan a incorporar el verbo de “analizar”. Al respecto, comenta un estudiante de quinto semestre; *“Es un proceso en el que se analiza, o se evalúa la manera en que se organiza el conocimiento”*. Entre las características que destacan los estudiantes con respecto al Pensamiento Crítico, son: reflexivo, analítico, autónomo, toma de decisiones, argumentativo y evaluación.

En otro periodo de la entrevista, se pide a los participantes que mencionen, ¿En qué momentos y mediante qué actividades concretas se trabaja el Pensamiento Crítico en la normal? Los estudiantes de tercero tienden a contestar que por medio de reportes de lectura, exposiciones y escritos, en contraste con los estudiantes de quinto y de séptimo, los cuales mencionan que se trabaja después de las jornadas de prácticas, por medio de las reflexiones y análisis de éstas.

Por último, se les pidió a los participantes que comentaran qué acciones, actividades o actitudes de sus profesores, en su opinión, inhiben el desarrollo del Pensamiento Crítico. Los participantes respondieron diversas cuestiones, entre ellas: autoritarismo, mente cerrada, falta de interés por los estudiantes, mantener una sola perspectiva con relación a hechos o situaciones, no considerar la opinión de los estudiantes.

## Discusión

Con respecto al primer ítem de la encuesta; Sé lo que es el pensamiento crítico, el 65.5% de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria afirman saber lo que es, en contraste con sólo el 53.2% de los de educación preescolar. En este mismo cuestionamiento, el 19% (15) de los estudiantes de educación preescolar considera no saber lo que es, en contraste con 1.7% (1) de los de educación primaria.

De manera similar con la variable anterior, en el segundo ítem, los estudiantes respondieron a la afirmación: Me considero una persona con pensamiento crítico, el 62.1% (36) de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria contestaron que sí, en contraste con sólo 44.3% (36) de educación preescolar. En una aparente tendencia con el primer ítem, el 19% (15) de los participantes de educación preescolar

contestaron no tener pensamiento crítico, en tanto los de educación primaria, solamente el 3.4% (2).

Los resultados anteriores sugieren que los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria se perciben con mayor conocimiento sobre el pensamiento crítico, y también con un mayor pensamiento crítico que los estudiantes de educación preescolar. Será necesario estudiar a fondo los factores asociados a estas diferencias en respuestas, es decir; si radica en los programas de estudio, los docentes, la personalidad de los estudiantes, u otros factores. En una consulta con una supervisora del nivel de preescolar de Mexicali, la profesora con más de 30 años de servicio menciona que; *“históricamente, los docentes de primaria siempre han sido más grilleros que las educadoras de preescolar, las de preescolar siempre han sido más calmadas”* (Comunicación Personal, 2018).

Con respecto a la Tabla 1, se observa una tendencia de los estudiantes por contestar “Siempre o Casi Siempre”, en todos los ítems. Solamente un estudiante de cada cuatro contesta; “Casi nunca o Nunca”. Lo anterior sugiere, que de acuerdo con las percepciones de los estudiantes, durante su trabajo académico en la normal, efectivamente se trabajan esas habilidades y procesos asociados con el pensamiento crítico. Lo problemático de la situación anterior, radica en que al momento de pedir a los estudiantes que expliquen con mayor detalle “qué entienden por pensamiento crítico, cuales son sus características y en qué momentos se trabaja durante las actividades de aprendizaje”, sus respuestas carecen de elementos, acciones y actividades asociadas con el desarrollo del pensamiento crítico.

Como consecuencia de los resultados anteriores, es necesario dialogar extensa y profundamente con docentes y directivos, así como también desarrollar diálogos teóricos con programas de estudio y hábitos de las relaciones de aprendizaje en las escuelas normales, con el objetivo de explorar y entender a mayor profundidad las respuestas y percepciones de los estudiantes.

## Conclusiones

Esta ponencia es relevante para los agentes involucrados directamente en la institución en donde se desarrolló. Su valor es sustancial para la comunidad normalista, porque invita a los agentes en este campo a reflexionar en torno al trabajo asociado con el

desarrollo del Pensamiento Crítico durante la formación docente La información presentada, no debe entenderse de ninguna manera como generalizaciones, postulados, condiciones o situaciones universales para todas las escuelas normales del país o de la entidad en que se llevó a cabo. Se trata, de un caso en una ciudad de Baja California.

En el presente estudio existen diversas y diferentes limitaciones. Primeramente, sólo se trabaja con una escuela en un contexto económico, político y cultural singular. Segundo, la conceptualización de pensamiento crítico, es *per se* problemática, es decir, mientras que para nosotros puede incorporar los criterios y procesos identificados en la literatura, puede parecer reducido o simplista para otros investigadores o agentes educativos.

Por el momento, es imposible generar conclusiones finales del estudio expuesto en esta ponencia, debido a que sólo se cuenta con las percepciones y perspectivas de los estudiantes. Para emitir un juicio más comprehensivo faltan más procesos, entre ellos, realizar pruebas Post Hoc a los datos expuestas aquí. Además, es necesario recolectar y analizar las percepciones de los docentes, directivos, programas de estudios y hábitos de las escuelas normales, con la finalidad de realizar triangulaciones entre los datos generados, y elaborar juicios y argumentos más complejos e integrales.

La información presentada de esta primera etapa, servirá como punto de partida para las siguientes fases. Será sumamente enriquecedor y de gran importancia conocer las opiniones de los otros agentes educativos involucrados, con respecto a las percepciones y respuestas que dieron los alumnos.

## Referencias

- Astleitner, Herman. (2002). Teaching Critical Thinking. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2), 53-76.
- Cohen, Louis., Manion, Lawrence. & Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). London: Routledge
- Elder, Linda. (2007) *Our Concept of Critical Thinking*. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Hartas, Dimitra. (2015). *Educational research and inquiry: Qualitative and quantitative approaches*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hawes, Gustavo. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca: Documento de trabajo 6.
- Moreno, Israel. & Villaseñor, Ma. Guadalupe. (2016). La Complejidad de Evaluar el Pensamiento Crítico. *Eufonía, Didáctica de la Música*, num. 69, pp.26-30. Barcelona, GRAÒ.
- SEP (2012) Programa de Estudios de Licenciatura en Educación Preescolar. México, SEP.
- SEP (2012) Programa de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria. México, SEP.
- Sternberg, Robert. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. USA, Department of Education.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon Korea, UNESCO.

---

<sup>i</sup>  $\chi^2 (2, n=137)=9.678, p.008$ ,  $\chi^2 (6, n=137)=29.840, p=.000$ ,  $\chi^2 (6, n=137)=21.257, p=.002$

<sup>ii</sup>  $\chi^2 (2, n=137)=8.591, p.014$ ,  $\chi^2 (6, n=137)=29,840, p.000$

# SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Liliana Elizabeth Grego Pavón  
liliana.gregop@sepdf.gob.mx  
Alejandra Avalos Rogel  
alejandra.avalos@sepdf.gob.mx  
Georgina Águila Pastrana  
georgina.aguilap@sepdf.gob.mx  
Escuela Normal de Especialización  
Escuela Normal Superior de México

## RESUMEN

Las prácticas docentes en educación básica regular con servicios de educación especial, son excelentes espacios para la investigación y para la conformación de subjetividades. La narrativa como técnica permite conocer de un modo diferente las experiencias en los espacios de práctica y como la viven. Los estudiantes consideran necesario construir su propia verdad y reconocer de manera diferenciada y plural los diversos marcos de pensamiento y acción de cada uno de los agentes educativos. La práctica pedagógica se desarrolla en tiempos y espacios determinados, en donde las propuestas educativas se conjugan para responder a los intereses individuales y colectivos. La investigación es de corte cualitativo y recupera la voz de los estudiantes en sus escritos biográfico narrativos; se rescatan y analizan los hallazgos sobre la cultura magisterial en relación a la educación especial. Las narrativas van construyendo la identidad profesional de los docentes en formación, al captar sus motivaciones, deseos o propósitos en torno a su futuro campo laboral.

## Palabras clave

Práctica pedagógica, subjetividad, identidad profesional, educación especial.

## Planteamiento del problema

El foco de la presente investigación se centra en la descripción de aspectos relevantes relacionados con los periodos de prácticas docentes en escuelas de educación básica regular por parte de los estudiantes en formación, de la licenciatura en Educación Especial en sus cuatro áreas.

En el periodo de prácticas se da una trama de encuentros y desencuentros entre los actores educativos de la escuela regular ante el hecho de la educación especial.

Los datos obtenidos, se recogieron de la discusión empírica con los alumnos al regreso a la Escuela Normal y de sus biografías narrativas elaboradas con base en la

pregunta ¿Cuál fue mi experiencia en el periodo de prácticas pedagógicas en las escuelas de educación básica regular?

Por otra parte, es importante analizar, cómo impacta a los estudiantes en formación este proceso inicial de observación y práctica docente, con las significaciones que acerca del mismo han construido biográficamente, resaltando como se entrecruzan, la subjetividad, la formación personal y la profesional, en condiciones sociales determinadas y determinantes en el campo de la educación especial.

Es importante reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de analizar e interpretar los hallazgos de configuración de la identidad profesional de los docentes en formación en educación especial desde la elaboración de narrativas y reconocer el sentido y significado que le dan al acercamiento al campo de trabajo en las escuelas de práctica y el impacto que éstas tienen en el proceso de construcción de identidad profesional.

## Marco Teórico

La práctica docente tiene como finalidad que los estudiantes continúen la observación en planteles escolares y avancen en la adquisición de las competencias docentes para la educación especial a través de la realización de prácticas docentes en educación básica regular con servicios de educación especial (SEP. 2004: p.140).

Para que los futuros docentes se inicien de la mejor manera en la experiencia de la práctica docente mediante la aplicación de estrategias didácticas, se requiere que exista coordinación entre los distintos maestros que atienden las asignaturas de tercero y cuarto semestres, y que la escuela normal establezca también acuerdos previos con los directivos y los docentes de los servicios de educación especial para determinar las actividades a realizar en las prácticas.

Con esos elementos, en la escuela normal, los estudiantes elaboran un plan de trabajo que integra y jerarquiza los contenidos a desarrollar en la escuela de práctica y las observaciones y actividades necesarias para las asignaturas que, de manera paralela, se cursan en el semestre.

Durante cada estancia, los estudiantes dialogan con los actores de la escuela para obtener datos o información sobre aspectos específicos, relacionados con los alumnos, los maestros y la institución en general, que les permitan ubicar su trabajo en educación



especial, y avanzar en su formación en el contexto real de las escuelas de educación básica regular y los servicios de educación especial (ibíd.: 141).

Las prácticas docentes son espacios importantes para la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación; en este escenario se pone en práctica lo aprendido en el aula y la realidad que enfrentan al irse relacionando con niños con barreras para el aprendizaje, con o sin discapacidad; este es el primer contacto con su campo profesional (Day, 2006: 56).

Para Bolívar (2014), la identidad nace de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, mientras la profesionalidad se constituye con base a criterios objetivos en relación a los conocimientos, competencias y valores docentes, independientemente de si éstos se manifiestan o no de forma individual (p. 334).

Gran parte de la complejidad de la identidad como constructo se encuentra en la subjetividad que determina la construcción que cada individuo elabora, como una forma de verse, vivirse y sentirse a sí mismo en escenarios sociales diversos (p. 355).

Para Dubar (2000), la identidad profesional constituye una forma identitaria, producto tanto de la experiencia personal, como del papel que al sujeto le es reconocido en la sociedad.

La identidad profesional se sitúa entre la identidad social y la personal. La identidad profesional se define como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a un modelo profesional, resultado de un proceso biográfico continuo y de procesos de diferenciación en el mundo social. Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional de educación especial.

Las creencias son una expresión de subjetividad, por lo que reconocerlas no sólo como expresiones individuales permiten establecer una relación con las tradiciones, las prácticas y el imaginario social de la educación especial.

Así mismo, la subjetividad articula tres ejes conceptuales que permiten vislumbrar la relación entre subjetividad, ideología e identidad. Desde esta perspectiva el concepto comprende una categorización de análisis a saber: Subjetividad como fenómeno, subjetividad como concepto y subjetividad como efecto de prácticas sociales.

La subjetividad como fenómeno alude a tres aspectos generales. En primer lugar, el corte entre naturaleza y cultura, en segundo lugar, a la creación humana de un mundo

representacional históricamente fundado, entendiendo por representacional el producto del pensamiento. En tercer lugar, el pensamiento es pensable por la actitud que lleva a cabo un sujeto, vale decir, un pensamiento pensado por alguien que se diferencia de un pensamiento pensado por otro. El razonamiento de que el otro piensa cosas que yo no pienso implica el nacimiento del escrúpulo y de toda ética en términos de Levinas (1997).

La aceptación de la diferencia de la propia subjetividad y la del otro. Es el testimonio de la inscripción psíquica de la alteridad. Entonces la configuración de la subjetividad es aquello que le dará al sujeto la dimensión de su construcción representacional de la realidad, la realidad como producto de lo pensable sobre un hecho y un tiempo histórico social dado.

La subjetividad en tanto concepto remite a la dimensión que adquiere en el marco de un sistema teórico definido, su estatuto, gravitación y densidad explicativa, sea en diversas teorizaciones inherentes a un mismo campo, como en el devenir objeto de investigación en un campo específico o en otro donde no lo sea. De este modo se encuentran diversas definiciones, sentidos y usos del concepto tanto en la filosofía, el psicoanálisis, la historia, entre otros.

Desde la perspectiva psicoanalítica se considera que la subjetividad se inscribe sobre la concepción de un psiquismo y su complejidad admiten un pensamiento sin sujeto, un pensamiento para-subjetivo.

Bleichmar (2009), considera a la subjetividad como efecto de prácticas sociales, permite en su condición de marca atravesar a un sujeto en tanto éste está incluido en una serie de relaciones sociales que lo instituyen a través de las instituciones de la cultura. Por tanto, opera más allá del sujeto en una relación asimétrica entre lo individual y lo colectivo como efecto de significaciones imaginarias, sociales articuladas, compuestas por discursos e ideologías socialmente instituidas, pero que como ya señalamos, este cuerpo existente, cobra sobre un psiquismo que deberá crearlo.

Así pues, la configuración subjetiva de un sujeto da cuenta tanto de las instituciones sociales que lo atraviesan como de la constitución de las instancias psíquicas necesarias para crear el mundo (p. 191).

Para Aulagnier (1986), no sólo implica la realidad representacional con la cual el sujeto piensa sus pensamientos, sino a la vez el como con el cual interpreta y

descodifica todo aquello que percibe y forma parte de su conciencia o puede ser susceptible de la misma.

En tal sentido la configuración subjetiva no puede excluir las representaciones inconscientes que, anudadas y enigmáticas, también conforma la complejidad de un sujeto que siente, resuena, configura emociones, actúa y percibe el mundo afectado por lo que desconoce de sí mismo (p. 121).

## Metodología

Siguiendo los criterios de Bogdan y Biken (1992), la clasificación de estudios cualitativos, se realiza por la finalidad del estudio, de lo que se origina una diversidad metodológica, con una variedad de interrogantes y de formas de afrontarlos.

En la presente investigación de corte cualitativo, se utilizó el enfoque biográfico narrativo. Los estudios biográficos adoptan metodología narrativa como en este caso para hablar de la acción y la vida cotidiana de los docentes en formación, durante la observación y prácticas docentes en las escuelas primarias de educación básica regular y con servicios de educación especial.

Bolívar y Domingo (2006), dicen que en pedagogía y educación es importante apoyarse en la narrativa por ser auténtica y personal (p. 3).

Se otorga la voz al sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad.

La investigación biográfico narrativa emerge aquí como una potente herramienta para entrar en el mundo de la subjetividad y la identidad profesional en el saber práctico de lo cotidiano en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción con los actores de educación con los que interactúa en la práctica docente.

En la narrativa se otorga toda la relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y al modo como las alumnas vivencian y dan significado al mundo escolar, mediante el lenguaje; contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos, acciones a la luz de los agentes que narran.

[...] La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción, de comprensión y significado.

Las narraciones de los alumnos nos hablan de lo que hicieron, sintieron y les sucedió en el periodo de sus prácticas; siempre contextualmente situados en relación con otros actores y dentro de un espacio (escuela) establecido.

Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico experiencial, son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo (Ibíd.: 7).

En la narrativa encontramos un repertorio de significaciones relacionadas con la vivencia directa a la experiencia de la práctica de los estudiantes en formación, que al mismo tiempo encierran una reflexión sobre la propia vida, la identidad personal y profesional (Mijaíl, 1982: p.36).

La investigación centra su objetivo en el análisis de las transformaciones subjetivas, al describir aspectos y dimensiones relacionadas con sus vivencias directas de esta experiencia, al repertorio de significaciones atribuidas al proceso de construcción de la identidad profesional en el ámbito educacional por parte de los docentes en formación.

La muestra la conforman 15 alumnas del cuarto semestre de la licenciatura en educación especial. Se resaltaron de ellas sólo algunas narrativas que permiten abordar los elementos subjetivos e identitarios de su profesión.

## Desarrollo y discusión

Las narrativas de las docentes en formación, se articulan sobre tres ejes conceptuales que permiten vislumbrar la relación entre subjetividad e ideología e identidad. Desde esta perspectiva, el concepto comprende una categorización de análisis a saber: subjetividad como fenómeno, subjetividad como concepto y subjetividad como efecto de prácticas sociales, mencionadas anteriormente.

La narrativa de J. “En una de mis prácticas me tocó una maestra negativa y agresiva, a todo me decía que no. Le decía le puedo ayudar en algo, no, te gustó como di la clase ayer, no, te faltó. Sólo me descalificaba en todo, no sé si sólo era así conmigo o con todos. Lo único que yo quería era terminar la práctica. Nunca supe que quería de mí. Fue una práctica de miedo, no aprendí nada”.

Para Ricoeur (1996), la lucha por el reconocimiento requiere una mutualidad, ésta a veces se da en forma de reconocimiento, otras en forma de desprecio, pero esta última siempre será la razón por la cual un individuo busque las formas de desplegar sus capacidades para decir, actuar y contar. El menosprecio en términos de Honneth, o el desprecio en términos de Ricoeur, siempre será el motor de la lucha por el reconocimiento.

El saberse reconocido o reconocida es revelar ante nuestra existencia la posibilidad de ser aceptado por otro en nuestras diferencias. Sin embargo, puede darse el hecho de que el reconocimiento emerja en condiciones de conflicto y menosprecio (Honneth, 1997).

La narrativa de L. inicia así: “Mi práctica la realicé en un grupo de cuarto grado, con 15 alumnos, 8 niñas y 7 niños, tres de ellos presentaban barreras para el aprendizaje, según me informó la maestra y me solicitó realizar un programa con adecuaciones para el aprendizaje, e español y de matemáticas. Al presentárselo, le agradó mucho y me dijo que admiraba a las personas que estudian educación especial porque se necesita de conocimiento, paciencia y entrega. Que a mí se me veía madera de maestra y pensaba que iba a tener éxito en mi profesión”.

Giménez (2005), dice que la identidad profesional hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en las relaciones con los otros, incluye lo individual que nos diferencia del resto de las personas como lo socialmente compartido que destaca las semejanzas con los demás.

Ser futuro licenciado en educación especial otorga significado y sentido que acompañará su identidad profesional de por vida.

Bolívar et al. (2005), define la identidad como un proceso de interiorización del rol del maestro en educación especial, lo ancla con lazos identitarios en un movimiento intersubjetivo en su proceso de formación.

M. narra que “durante su práctica docente estuvo de manera itinerante en varios salones, los actores educativos con diferentes jerarquías pensaban que yo era una enciclopedia de educación especial y no una estudiante en formación. Me preguntaban sobre síndromes que yo nunca había escuchado, me preguntaban sobre programas para niños autistas. Si no les contestaba se molestaban y hacían hincapié en que yo estudiaba educación especial y lo tendría que saber.

Los maestros confundían o no comprendían los términos discapacidad, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje, yo creo que estos términos responden a diferentes momentos de la educación especial.

Puedo concluir que terminé la práctica conociendo toda la escuela, a la directora a los maestros, pero menos a lo que me importaba a mí que eran los niños. Al final, el último día me solicitaron que de ser posible les armara un curso para entender mejor a los niños que presentaban problemas”.

Las identidades de los futuros docentes en educación especial, se edifica en las formas distintas de asumirla; por eso las identidades todo el tiempo se reconfiguran, se reinventan, se piensan y están en movimiento permanente.

Actualmente la educación especial otorga distintos roles a los docentes de educación especial, pero que son el soporte profesional de inclusión escolar.

## Resultados y conclusiones

El enfoque biográfico narrativo ha permitido en esta investigación el acercamiento al conocimiento contextualizado de cómo los docentes en formación han vivido y narrado los sucesos, las acciones y los cambios que han transformado sus prácticas pedagógicas, éstas son un referente que permiten entender aspectos de sus identidades profesionales, que para cada estudiante es la entrada y permanencia a la vida escolar de la docencia.

Las narrativas compartidas expresan la experiencia configurando de esta manera los sentidos que denotan sus realidades.

En los casos presentados, la identidad profesional se está construyendo en el devenir histórico de la educación especial, en la movilidad y la interacción.

Esta elección de vida para cada una de las alumnas se abre ante el mundo y ante los otros de manera distinta.

La existencia en lo social implica ser miradas desde alguien, saberse vistas, sentirse reconocidas.

La subjetividad atraviesa la lucha constante entre el “ser para sí” y el “ser por otros”, entre ser reconocida o ser menospreciada. Las tensiones hacen referencia a que mueve a una fuerza a construir nuestro ser en el mundo, como docentes en formación, ya que la identidad involucra cambio, construcción y transformación.

## Referencias

- Araujo, G. A. (2014). *Orientaciones y Prácticas en la formación de profesores*, Gobierno del Estado de México, México: Talleres gráficos de Santa Bárbara.
- Aulagnier, P. (1986). *Un intérprete en busca de sentidos*, México: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización*, México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). Epistemologías de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperada de <http://redie.uabe.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar A. y Domingo, J. (2005). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Recuperada de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A. y Domingo, J.F. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- Cohran, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*, Madrid: Ediciones Alcal.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea.
- Dubar, C. (2002). *La socialización. Construcción de identidades sociales y profesionales*, París, Francia: Armand Colín.
- Foucault, M. (1991). *La hermenéutica del sujeto*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método*. Vol. 1. Salamanca, España: Ediciones.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Graham, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*, Barcelona, España: Crítica.
- Iscara, P. S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*, México: Fontamara.
- Jiménez, L.M. y Perales, M.F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México: Ediciones Pomares.
- Jiménez, M. A. (Coord.). (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México: Juan Pablos Editor.

- Lacan, J. (1972). *Aún. Libro XX*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Levinas, E. (1997). *De lo sagrado a lo santo. Cinco nuevas lecturas talmúdicas*, Barcelona, España: Riopiedras.
- Lozano, I. A. y Gutiérrez, A, E. (Coord) (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*, México: Ediciones Díaz de Santos.
- Medina, M. P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mercado, C. E. (2013). *Acompañar al Otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México: Ediciones Díaz de Santos.
- Morín, E. (1994). La noción del sujeto. En *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- Remedí, E. (Coord.). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- SEP. (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*, México: SEP.
- Téllez, M. (1998). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. en *RELEA. No.5: Caracas Venezuela*.
- Vilar, G. (1996). La identidad y la práctica. Cruz, Manuel (1996) (compilador). *Tiempo de subjetividad*, España: Paidós.



# EL PROCESO DIDÁCTICO DE LOS MAESTROS NORMALISTAS

Patricia Guadalupe Chávez Flotte

chavezflotte@yahoo.com.mx

Aldo Sáenz Flores

aldo.saenz@yahoo.com.mx

José Elías De León Arellanes

jelasd@gmail.com

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Cd. Saucillo, Chihuahua.

## RESUMEN

Autoevaluación de las competencias profesionales de los maestros de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) de Saucillo Chihuahua. El diseño de la investigación es de tipo no experimental, longitudinal, cuyo propósito es analizar los cambios percibidos en el nivel de competencia en los maestros normalistas a través del tiempo, por su tendencia se centra en una población. La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, se empleó la encuesta como técnica con un cuestionario con escala Likert, se usó una muestra azarosa de la población de maestros que laboraron frente a grupo; los datos fueron capturados en el programa SPSS solicitándole niveles y frecuencias. Los resultados muestran que respecto al nivel de competencias sobre las actividades de la práctica docente son favorables en el 2014 y 2017; el nivel de dominio de las categorías antes, durante y después de la práctica docente, los profesores se encuentran, conforme a sus respuestas, en un nivel de bueno a excelente en los dos años estudiados, por lo que se afirma que la formación profesional de las estudiantes normalistas, está respaldada por una profesionalización de alto nivel de parte de sus docentes.

## Palabras clave

Formación docente, autoevaluación, práctica reflexiva.

## Planteamiento del problema

La formación del profesorado constituye un recurso para la mejora de la calidad educativa de las naciones, en la actualidad la ENRRFM, ha emprendido actividades para la profesionalización de su planta docente, se considera necesario conocer desde la voz de los actores, *¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias de los docentes normalistas sobre las actividades del proceso didáctico?*

## Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel de competencia de los maestros normalistas de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón sobre las actividades del proceso didáctico?

¿Cuál es el nivel de competencias de los maestros de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón antes, durante y después de la práctica docente?

El propósito del estudio fue analizar los cambios percibidos en el nivel de competencia en los maestros normalistas del proceso didáctico en sus actividades realizadas antes, durante y después de la práctica docente, en dos momentos históricos, 2014 y 2017. La justificación de la investigación como ejercicio enmarcado en la creciente ola de desprestigio de la que ha sido objeto el magisterio mexicano, requiere de estudios serios y concretos que den cuenta del nivel de competencia que tienen los docentes de la ENRRFM, para canalizar las deficiencias que se han detectado y programas alternativos para consolidar la tarea educativa en la práctica docente. La relevancia del trabajo está en la posibilidad de generar un programa de profesionalización para satisfacer las necesidades identificadas, tendientes a mejorar la calidad educativa de la Institución.

## Marco Teórico

La práctica docente, es considerada como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, niños, autoridades educativas y padres de familia. Se compone de varios elementos: planeación, realización y evaluación del trabajo, así como de organización escolar, relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo y evaluación de alumnos (Fierro, 1999).

De acuerdo con Ramírez (2006), los cambios en la práctica docente no se realizan de un momento a otro, por el contrario, requieren de tiempo; donde se logran incorporar modificaciones pertinentes a la modalidad de trabajo, a la dinámica de la jornada diaria, a la planificación y evaluación; son mediante un constante ir y venir de la práctica a la teoría y autorreflexión.

La didáctica forma parte del ámbito de las ciencias de la educación, concebida como ciencia, teoría y arte para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos organizados e instituciones. Su finalidad es formativa. Para que el trabajo del docente no quede en una labor técnica y reduccionista, la formación integral debe estar

presente en la preparación (acciones anticipadas, previas), el desarrollo (durante) y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gil, 1997, pp. 686 y 717).

En la actualidad, la competencia desde el punto de vista educativo señala, que el individuo debe ser idóneo, capaz de aprender a aprender lo conceptual, procedimental y actitudinal, de manera autónoma, leer, escribir, operaciones básicas, investigar, uso de las TIC y aplicar sus conocimientos en situaciones nuevas y reales (Quiroz, 2007).

A su vez, Pazo y Tejada (2012) definen la competencia como: el saber (conceptual), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (actitudinal), mismo que implica conocimientos y la aplicación de las habilidades junto con los valores para la toma de decisiones en situaciones diversas dentro de un mundo complejo.

Medina *et. al.*, (2010), cita la clasificación que hace Carrera en relación a las competencias, las categoriza en: específicas, saber, saber hacer y saber ser propias de una profesión; y genéricas, son comunes y necesarias en todas las personas para desarrollarse de manera íntegra en cualquier campo de trabajo.

La UNESCO proclamó la necesidad de nuevos enfoques que permitan a “la Educación Superior ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009, p. 3).

A partir de las necesidades de la formación de los docentes, de las nuevas competencias que rigen la educación (Perronoud, 2010), la reflexión de la práctica educativa a la que nos referimos toma preceptos del trabajo de Schön sobre el profesional reflexivo, planteando que éste, debe reflexionar en la acción, durante y después de la práctica, para movilizar sus saberes y lograr proyecciones de su ejecución didáctica (autoreflexión).

## Metodología

La investigación se realizó bajo un paradigma positivista, de tipo descriptiva; longitudinal, es un estudio microsociológico, de tipo no experimental, es evolutiva; su propósito fue analizar los cambios percibidos en el nivel de competencia de los maestros normalistas a través del tiempo 2014-2017, por su tipo es de diseño de tendencia. El trabajo se realizó bajo un enfoque cuantitativo, se interesó en medir el nivel de competencias de los docentes normalistas.

Utiliza la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento para procesar los datos, se empleó el método de escalamiento de Likert tipo ordinal, el cual “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra” (Hernández, 2014, p. 238). El cuestionario contempló algunas variables que conformaron los ámbitos y estos

El cuestionario contempló algunas variables que conformaron los ámbitos y estos forman las categorías antes, durante y después de la clase, con el diseño longitudinal de tendencia se recolectaron datos sobre las variables en dos momentos, para evaluar el cambio de estas de manera grupal (ver Tabla 1).

**Tabla 1 Indicadores/categorías, ámbitos y variables de la investigación**

INDICADORES/ CATEGORIAS	ÁMBITO DE EVALUACIÓN	VARIABLES
<b>I. Antes de la clase</b>	A. Domina los elementos fundamentales del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación	1,2,3,4,5
	B. Planificación de la intervención docente	6,7,8,9,10,11,12,13,14
<b>II: Durante la clase</b>	A. Desarrollo de la clase	15,16,17,18,19,20,21,22,23,24 25,26,27,28,29,30,31
	B. Comunicación	32,33,34,35,36,37,38,39,40,41, 42,43,44,45,46
	C. Interacción con el alumno	47,48,49,50,51
	D. Método docente/estrategias pedagógicas	52,53,54,55,56,57,58,59
	E. Principios profesionales docentes	60,61,62,63,64,65,66,67,68
<b>III. Después de clase</b>	A. Reflexión sobre la práctica	69,70,71,72,73,74,75,76,77

La población de la investigación la representaron los maestros que se encontraban laborando frente a grupo en la ENRRFM durante los años 2014 y 2017 (ver Tabla 2), se tomó una muestra al azar para el estudio descriptivo:

**Tabla 2 Población y muestras de la investigación**

Año	Población	Muestras
<b>2014</b>	34	26
<b>2017</b>	44	29

Se diseñó un cuestionario que se aplicó para su validación en dos escuelas normales del estado de Chihuahua, Escuela Benemérita y Centenaria Luis Urías Belderraín y la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, participaron un total de 20 docentes, su valoración posibilitó realizar cambios en su redacción para evitar ambigüedades, posteriormente se entregó a 2 docentes expertos de las mismas instituciones para puntualizar los cambios.

La validez del instrumento se midió a partir de la correlación de las respuestas de cada variable correspondiente a cada ámbito de evaluación y a los indicadores, categorías generales; la correlación fue de 80%. Los resultados de la encuesta se capturaron en el software estadístico SPSS en su versión 23, se construyó una base de datos con las respuestas de los docentes del 2014 y 2017.

## Discusión y Resultados

Con la aplicación de 50 cuestionarios en el año 2014 y 2017, permitió caracterizar el fenómeno de estudio a partir del análisis estadístico con 4 preguntas abiertas y 77 preguntas cerradas, mismas que se convirtieron en variables. Los resultados se analizaron a partir de 8 Ámbitos de Evaluación, organizados en 3 indicadores que conforman los momentos metódico-didácticos: Antes de la Clase, Durante la Clase y Después de clase (ver Tabla 1).

**Tabla 3 Nivel de dominio de los elementos fundamentales del Plan de Estudio de las Licenciaturas en Educación**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Suficiente	1	3,8
	Regular	4	15,4
	Bueno	12	46,2
	Excelente	9	34,6
	Total	26	100,0
<b>2017</b>	Regular	2	8,0
	Bueno	11	44,0
	Excelente	12	48,0
	Total	25	100,0

Conforme a la tabla 3, se describen los niveles de dominio de los elementos fundamentales del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación, en el año 2014 los datos se concentran en el nivel de bueno y excelente con un porcentaje de 80,8 %, en el año 2017 las respuestas de los docentes se aglutinan entre bueno y excelente con un 92%, lo que nos dice que en el año 2017 hubo mayor nivel de dominio sobre los conocimientos de los propósitos del curso y las actividades en cada unidad de aprendizaje, las competencias profesionales a las que contribuye el curso y las del perfil de egreso, así como la relación con otros cursos y la identificación del Plan de Estudios de la EN con la Reforma Integral de Educación Básica. Por otro lado, en el 2014 existe un caso que señala tener desconocimiento total sobre los indicadores del ámbito, cuestión que en el 2017 no se percibe.

Se identifica que en el año 2017 el nivel de dominio es mayor en relación a las generalidades del ámbito, debido a que la exigencia y responsabilidades hacia los mismos es más preponderante por las imperantes condiciones de una sociedad en un marco de reformas de educación. El conocimiento de los insumos para la práctica supone interconectar los saberes propios, con el contexto ante el cual va a interactuar rescatando así, los ámbitos sociales, culturales y políticos (Esteve, 2006).

**Tabla 4 Nivel de planificación de la intervención docente**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	3	11,5
	Bueno	12	46,2
	Excelente	11	42,3
	Total	26	100,0
<b>2017</b>	Bueno	9	52,9
	Excelente	8	47,1
	Total	17	100,0

De acuerdo a la tabla 4, los niveles de planificación de la intervención docente, en el año 2014 los datos menos satisfactorios se encuentran en el nivel regular con un porcentaje del 11,5%, cuestión que en el año 2017 no se presenta. En comparación, respecto al nivel bueno, en el año 2014 se muestra con un 46,2% y en el 2017 se observa un incremento del 6,7% dando como resultado un 52,9%. Al igual, la tabla arroja que en ambos años, los datos son menores en relación al nivel excelente, donde en el año 2014 se consideró con un aglutinamiento del 42,3% y en el año 2017 con un 47,1%, lo que nos dice que en el año 2017 hubo mayor nivel de dominio sobre la planificación de la intervención docente sobre la programación semestral en relación a identificar las competencias del perfil de egreso, del curso, de la evaluación, de las actividades, estrategias, recursos didácticos y tecnológicos, así como en tomar en cuenta el diagnóstico grupal y la factibilidad de los materiales del programa.

Tal como señala Fierro (1999) el ejercicio docente requiere de una planeación fundamentada, con base al conocimiento y habilidad para identificar los recursos, tiempos y evaluación idónea para la correcta intervención; en coincidencia con la idea de Ramírez (2006), donde remite que dicho proceso se apoya de la autoevaluación de la misma planificación.

**Tabla 5 Nivel de desarrollo de la clase**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	1	3,8
	Bueno	5	19,2
	Excelente	14	53,8
	Total	20	76,9
<b>2017</b>	Bueno	12	48,0
	Excelente	10	40,0
	Total	22	88,0

En la tabla 5 se observa que los docentes analizados en el 2014 se ubican en nivel de excelente (53,8%), bueno (19,2%) y regular (3,8%), mientras que en el 2017 se muestra una baja en excelente (40,0%); desaparece el regular y aumenta el indicador bueno (48,0%), las cosas se mantienen más congruentes, hay una concentración gradual de las respuestas, generando una variación para logros de los objetivos a desarrollar en los momentos de clase a favor de su práctica docente.

Desde la praxis social, se considera que el desarrollo de la práctica docente de los maestros es objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 1999, p. 21).

Durante el desarrollo de la clase, en el ámbito de comunicación los resultados son:



**Tabla 6 Nivel de comunicación**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	1	3,8
	Bueno	7	26,9
	Excelente	16	61,5
	Total	24	92,3
<b>2017</b>	Bueno	10	40,0
	Excelente	12	48,0
	Total	22	88,0

La tabla 6 muestra una variación de compromiso comunicativo, en el 2014, nivel excelente lo representan 61.5% de las respuestas, el nivel bueno 26,9% y regular solo 3.8%; para el 2017, disminuye lo excelente a 48%, mientras el nivel bueno aumenta en 40%, las competencias comunicativas de los docentes que hace ver un sistema más completo y diverso.

Según Arriola, Rodríguez y Rodríguez (2015), cuando el docente es parte de la investigación sugiere que debe continuar trabajando para perfeccionar la empatía, fortalecer la formación de habilidades comunicativas, lograr mejorar el proceso de comunicación tergiversado y facilitar el intercambio de ideas de manera favorable.

**Tabla 7 Nivel de interacción con el alumnado**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Suficiente	1	3,8
	Bueno	9	34,6
	Excelente	16	61,5
	Total	26	100,0
<b>2017</b>	Bueno	9	37,5
	Excelente	15	62,5
	Total	24	100,0

El nivel de interacción del maestro con el alumnado en el 2014, conforme a la tabla 7, muestra que es favorable, los niveles predominantes fueron bueno 34,6% y excelente 61,5%. El 96% de los sujetos se concentró en los niveles bueno y excelente. Sólo una persona calificó el nivel de interacción suficiente 3,8%.

En el 2017 es más favorable, el grueso de los datos fueron bueno 37.5% y excelente 62,5%. El 100% de los sujetos se concentró en los niveles bueno y excelente, significa que es respetuoso, equitativo, accesible, proporciona retroalimentación positiva, comprueba que el alumno comprenda, improvisa, es espontaneo.

Granja (2013) afirma que la interacción entre docente y alumno debe producir cambios para lograr los objetivos propuestos. El nivel de interacción que se establece dentro de las aulas entre las alumnas y los maestros de la ENRRFM es respetuosa, la idea es que las estudiantes desarrollen sus competencias profesionales, se apropien del saber o conocimiento que el docente les pueda proporcionar en un área determinada para que logren un desarrollo integral, el docente que es empático, que actúa con diplomacia, mediante preguntas logra motivar a las alumnas para que participen y expongan sus ideas, intereses y opiniones.

**Tabla 8 Nivel de método docente/ estrategia pedagógica**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Suficiente	1	3,8
	Bueno	10	38,5
	Excelente	15	57,7
	Total	26	100,0
<b>2017</b>	Bueno	9	37,5
	Excelente	15	62,5
	Total	24	100,0

En la tabla 8, denominada el nivel del método docente o las estrategias pedagógicas utilizadas con las alumnas por los maestros en el 2014 es favorable, los niveles que más

se repitieron fue bueno 38,5% y excelente 57,7%. El 96% de los sujetos se concentra en los niveles bueno y excelente. Sólo una persona calificó el método como suficiente 3,8%.

En el 2017, es más favorable, los resultados con mayor frecuencia fueron bueno 37,5% y excelente 62,5. El 100% de los sujetos se concentra en estos niveles, significa que el docente es apasionado, entusiasta, entretenido, fortalece habilidades, trabaja en equipo, motiva la dramatización, emplea el juego de roles, promueve el uso de argumentos, utiliza organizadores gráficos, fomenta la indagación.

Portuondo (2010) afirma que las estrategias pedagógicas son acciones definidas según un objetivo educativo, para desarrollar las competencias de los alumnos en su parte conceptual, procedimental y actitudinal y logren insertarse en la sociedad actual de una manera exitosa.

El desempeño de competencias de los maestros a los que se aplicó el cuestionario sobre las actividades de su práctica docente, indican que en el proceso pedagógico buscan la calidad educativa, ubicados en el nivel excelente, porque establecieron relaciones activas con los estudiantes para lograr el desarrollo de las competencias profesionales del curso.

**Tabla 9 Nivel de principios profesionales del docente**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Suficiente	1	4,5
	Regular	1	4,5
	Bueno	10	45,5
	Excelente	10	45,5
	Total	22	100,0
<b>2017</b>	Bueno	3	13,0
	Excelente	20	87,0
	Total	23	100,0

Los resultados presentados en la tabla 9 describe que, en 2014, las respuestas fluctuaban desde suficiente hasta excelente, se aprecia que su nivel de principios profesionales se concentra en bueno y excelente, con un 91%; esta situación se ve

superada por los resultados obtenidos en el año 2017, donde los profesores dicen contar con un nivel de excelente en 87% y solo 3 casos se ubican en el bueno (13%).

Se confirma que los profesores cuentan con principios profesionales como: regularidad y puntualidad en sus clases, atiende a la diversidad, brinda igualdad de oportunidades a sus estudiantes, respeta y atiende las sugerencias, así como los acuerdos tomados. Utilizan tacto pedagógico para orientar a sus alumnos, genera clima de respeto y confianza en el aula; actúan con ecuanimidad ante una situación conflictiva y muestran una actitud positiva durante su clase.

Conforme a Ibarra (2013), la responsabilidad del docente, se expresa en respuestas a la interacción y diálogo entre él y el alumno, dar confianza de expresar puntos de vista, atender necesidades, mostrar disposición para aclarar dudas y preguntas, compromiso y responsabilidad; se afirma que los profesores de la ENRRFM reconocen que tienen principios profesionales en un nivel excelente.

**Tabla 10. Nivel de reflexión sobre la práctica**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	4	16,7
	Bueno	10	41,7
	Excelente	10	41,7
	Total	24	100,0
<b>2017</b>	Regular	1	4,5
	Bueno	13	59,1
	Excelente	8	36,4
	Total	22	100,0

Los resultados de los niveles de reflexión sobre la práctica, mostrados en la tabla 10, indica que los docentes en el proceso de autoevaluación 2014, 4 reflexionan sobre su práctica de manera regular (16,7%), un 41% lo consideran bueno, igual que los del nivel de excelente. Para el 2017, los resultados se concentran en un nivel de bueno a excelente, con un total del 95,5%, no obstante, se presenta el mayor número de respuestas orientadas a un nivel bueno con un 59,1%. Se considera que falta trabajo por realizar en este ámbito de evaluación.

De acuerdo con Lombardi (2009), el desarrollo profesional de los profesores se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica propia, donde requiere trabajar en comunidades de docentes, analizar y teorizar sobre su trabajo y conectarlo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios; de este modo recupera el conocimiento construido en la práctica a partir de las condiciones institucionales de escuelas específicas y de los problemas que durante su ejercicio profesional vayan emergiendo.

La información que se presenta, forma parte del análisis descriptivo, corresponde a las categorías generales del proceso didáctico de los profesores de la EN en su nivel de competencias antes, durante y después de clase.

**Tabla 11 Nivel previo a la clase**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	2	7,7
	Bueno	14	53,8
	Excelente	10	38,5
	Total	26	100,0
<b>2017</b>	Regular	1	5,6
	Bueno	10	55,6
	Excelente	7	38,9
	Total	18	100,0

Esta categoría de análisis contempla dos ámbitos de evaluación: Dominio de los elementos fundamentales del Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación y la Planificación de la intervención docente, aquí se encontró que hay crecimiento mínimo del nivel presentado por los profesores del 2017, no obstante, logran concentrar un mayor porcentaje entre los niveles bueno y excelente con un 94% (ver Tabla 11).

Por lo anterior, se considera a las actividades previas a la clase, la planeación didáctica, como lo refiere Rodríguez (2009) como una planeación táctica que implica un replanteamiento sobre la práctica docente que conlleve a buscar la mejora continua del trabajo profesional.

**Tabla 12 Nivel durante la clase**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Suficiente	1	5,3
	Bueno	4	21,1
	Excelente	14	73,7
	Total	19	100,0
<b>2017</b>	Bueno	5	35,7
	Excelente	9	64,3
	Total	14	100,0

Esta categoría denominada durante la clase (ver Tabla 12), albergó cinco ámbitos de análisis: Desarrollo de la clase, comunicación, interacción con el alumno, método docente/estrategias pedagógicas y principios profesionales docente; en su conjunto agrupan 54 variables. En este nivel se encontró que el año 2017 los resultados se ubicaron en los niveles de bueno y excelente; mientras que en el 2014 se aprecia un caso atípico, lo que provoca tres niveles de resultados que desde el suficiente hasta el excelente. De manera general se afirma que durante el 2017 los profesores dicen tener mejor nivel que los del 2014 durante la clase, con una diferencia de 5,3%.

**Tabla 13 Nivel después de la clase**

Año de aplicación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
<b>2014</b>	Regular	4	16,7
	Bueno	10	41,7
	Excelente	10	41,7
	Total	24	100,0
<b>2017</b>	Regular	1	4,5
	Bueno	13	59,1
	Excelente	8	36,4
	Total	22	100,0

Los aspectos relacionados con la reflexión sobre la práctica, se ubicaron en la categoría tres, señalada como: después de la clase (ver Tabla 13). Conforme a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada en dos momentos históricos de la ENRRFM, se aprecian respuestas de los profesores que permiten ubicarlos en los niveles que van desde regular hasta excelente, pasado por un nivel bueno. En el 2014 se observa el mayor porcentaje entre bueno y excelente con un 83.4 %, mientras que para el 2017, los resultados obtenidos en estos mismos niveles son de 95.5 %, lo que representa un 12.1 mejor en comparación con el 2014; el nivel de regular se redujo de un 16.7% al 4.5% del 2014 al 2017, esto es, hubo una disminución del 12.2% en el nivel más bajo, mismo que impactó en los niveles superiores de desempeño.

La reflexión sobre la práctica constituye una herramienta para unir la teoría y la práctica, que en el nivel normal es uno de los principales ejes de formación en este educativo.

La situación que guardan los profesores de la ENRRFM con relación al nivel global de competencia en el proceso didáctico de los años 2014 y 2017; encontramos que la media del 2014 fue de 3,47 y del 2017 de 3,38, se aprecia una disminución de .09 en tres años, no obstante, el nivel de competencia es excelente conforme a la graduación por rangos.

**Tabla 14 Nivel global de competencia de los profesores de la ENRRFM en el proceso didáctico**

Año	Media	Rango	Nivel de competencia
<b>2014</b>	3,47	4	Excelente
<b>2017</b>	3,38	4	Excelente

Se retoma a Guzmán (2011) quien señala que “el nivel de competencia docente se desarrolla al enfrentarse con los problemas que la profesión docente le plantea o bien mediante los diferentes desempeños que se dan en las permanentes interacciones sociales y educativas” (p.157), lo que implica que los profesores normalistas atienden su proceso didáctico de manera exitosa en su nivel de competencia conforme a las respuestas emitidas por los actores en el proceso de investigación (ver Tabla 14).

## Conclusiones

El estudio deja de manifiesto la necesidad de conocer lo que realmente ocurre en el aula, se constató a detalle, que las actividades de profesionalización emprendidas por la gestión escolar de los años 2014 y 2017 han impactado de manera favorable en el proceso didáctico, esto es, la práctica docente, de los profesores normalistas de la ENRRFM.

El nivel de dominio y planeación de los docentes normalistas en las actividades previas a clase, se puede afirmar que es bueno, por lo que se asegura que los maestros tienen suficientes elementos para realizar la planeación educativa, con conocimiento de las competencias de los cursos que trabajan y del perfil de egreso, esto lo relacionan con los planes y programas de educación básica. Las actividades durante la clase: desarrollo de la clase y comunicación, los maestros de la ENRRFM, se admite que el nivel de dominio que poseen es bueno, en las actividades durante la clase posibilita una óptima realización, por tanto, presentan los propósitos del curso, toman acuerdos con los estudiantes y utilizan estrategias acordes a los contenidos a tratar.

Respecto a la interacción con el alumno, estrategias pedagógicas y los principios profesionales docentes, se consideran una de las mayores fortalezas de los docentes normalistas, por lo que se garantiza un proceso de formación profesional de alto impacto.

De las actividades realizadas después de clase, se asevera que la reflexión sobre la práctica se hace de gran impacto para las futuras maestras, debido a que esta actividad reflexiva, dicen los docentes, la efectúan de manera sistemática, de forma que permite la retroalimentación de las actividades de las estudiantes y replantear su ejercicio docente.

En la medida en que el profesor sea consciente de la relación que guarda su ejercicio profesional con las acciones implicadas en el proceso didáctico, podrá mejorar su nivel de competencia docente, por tanto, es conveniente enfocar los cursos, talleres y seminarios a incidir en la práctica docente, y de esta formar, garantizar la calidad del servicio que oferta la institución normalista



## Referencias

- Arriola, Y., Rodríguez, E, & Rodríguez, M. (2015). Fortalecer la comunicación educativa durante el concentrado de Preparación para la Defensa. EDUMECENTRO, 7(4), 98-109. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000400008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400008&lng=es&tlng=es).
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Publicado en: Tenti Fanfani, E. (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO, pp. 19-69.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, México: Paidós.
- Quesada, G. (1997). Enciclopedia General de la Educación, Vol. 2. Océano. España.
- Granja, C., (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo [en línea] 15 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005>> ISSN 0124-2059
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la investigación, México, McGraw-Hill, Sexta Edición.
- Ibarra, G. (2013). "Ética de la enseñanza". Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. [en línea], (Diciembre-) : [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030524005>> ISSN 0188-168X
- Lombardi, G. y Abrile de Vollmer M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Santillana
- Medina, A., Amado M.G. y Brito, R.A. (2010). "Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde las percepciones de docentes y estudiantes". Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea], 10 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2017] recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980008>> ISSN
- Pazo, C.I., y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación [en línea], (Julio-diciembre): [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2017]. Recuperado de <<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=345732288001>> ISSN 1579-1726

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Portuondo, O. (2010). *Estrategia pedagógica para desarrollar la educación con Enfoque de género en los pre universitarios*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Cuba.
- Quiroz, E. (2007). *Competencias profesionales y calidad en la educación superior Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios [en línea] (diciembre): [Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://3.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012>> ISSN 0188-168X*
- Ramírez, R. R. (2006). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares*. Documento de Trabajo.
- Rodríguez, L. A. (2009). *La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico*. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13). Recuperado el día 24, septiembre, 2017 de: [http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeación\\_clase.html](http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeación_clase.html)
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- UNESCO (2009, Julio). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

# EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS CON LA CIENCIA DURANTE SU EDUCACIÓN BÁSICA

Milagros Ma. Socorro Manteca Aguirre  
milagrosma@hotmail.com  
Audelia Rosalba Vieyra García  
audevieyrag@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

## RESUMEN

Se presentan resultados parciales de una investigación que se realiza con estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial en una escuela normal de Guanajuato. Desde la metodología de la Investigación Acción (IA) explora las experiencias con la enseñanza de las ciencias que estudiantes normalistas participantes en un taller, reportan haber tenido durante su educación básica y la relación que las concepciones construidas con esa base influyen en el diseño y puesta en práctica de propuestas para la intervención en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural, respecto a las actividades con las que se enseña ciencias y el rol de maestro en ese proceso. Se analiza la pertinencia de las experiencias de los estudiantes para fundamentar una práctica que logre en los niños una formación científica básica genuina, desde la perspectiva teórica de “hacer ciencia” y “estudiar ciencia” y desde el rol del maestro en la educación tradicional. Presenta la fase de diagnóstico y problematización previas al diseño de actividades de mejora. Ofrece conclusiones provisionales sobre la necesidad de modificar las prácticas de los formadores en las escuelas normales, mediante la reflexión y el cuestionamiento de sus propias concepciones sobre la ciencia y su enseñanza.

## Palabras claves

Estudiantes normalistas, ciencias, educación básica.

## Planteamiento del problema

La enseñanza de las ciencias en educación básica presenta fuertes retos. Las evidencias reportadas con base en las evaluaciones que se realizan en nuestro país dan cuenta de las carencias en la formación de los niños y jóvenes en el campo de Conocimiento del Mundo Natural. Martínez (2016) sintetiza el reporte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007, 2010 y 2013) respecto a los resultados de los estudiantes mexicanos que respondieron el examen de **PISA** en Ciencias, en 2006, 2009 y 2012: el 51% se ubicaron por debajo del nivel 1 y en el nivel 1 que son los más bajos. De los resultados del PISA 2015, puede inferirse que el 81.4% de los estudiantes no logran desarrollar con suficiencia un pensamiento científico, ni habilidades para la investigación ni actitudes ante las ciencias. (INEE, 2015, p. 53).

Estos resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos de ciencias en la educación básica. Se precisa transformar las prácticas de los profesores que atienden ese nivel, lo que implica su actualización y formación permanente. También resulta indispensable atender la formación inicial de los futuros docentes que se incorporarán a ese nivel. En la medida en la que los nuevos maestros sean capaces de transformar las prácticas educativas y generar procesos de aprendizaje más adecuados, los niños y jóvenes que cursan la educación básica irán construyendo las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para lograr una formación científica básica (SEP, 2011) que les permita tomar decisiones informadas en los ámbitos personal y social, con base en un pensamiento científico. Por todo lo anterior se considera necesario investigar sobre los procesos de formación inicial de los docentes de educación básica que se generan en la escuela normal, para fortalecerlos y mejorarlos, de manera que la formación de quienes, a su vez, formarán a los niños y jóvenes, sea cada vez más sólida y, mediante su intervención docente en el campo de las ciencias naturales, quienes cursan la educación básica logren la formación suficiente que se requiere para una actuación ciudadana responsable y comprometida.

A partir de la experiencia como formadoras de docentes durante varios años, hemos identificado que los estudiantes normalistas presentan retos fundamentales para diseñar y desarrollar su intervención docente en el campo de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural (EyCMN), durante sus prácticas profesionales en las escuelas de nivel básico: preescolar, primaria y educación especial.

Como asesoras de 7º y 8º semestres, hemos detectado que los estudiantes llegan a estos niveles sin haber adquirido, con suficiencia, las habilidades y conocimientos necesarios para intervenir en el campo de EyCMN y promover en los niños de educación básica el desarrollo del pensamiento y actitudes científicas.

Al discutir el proceso de intervención docente sobre este campo con los estudiantes hemos identificado varios problemas, uno de los cuales consiste en la falta de referentes suficientes y adecuados para seleccionar y crear estrategias de intervención que promuevan el pensamiento y las actitudes científicas en los niños.

Esto se relaciona con aspectos trabajados durante su formación inicial en la normal, que no generan en los estudiantes conocimientos y habilidades suficientes: (el conocimiento científico de los niños: cómo aprenden y cómo aprenden las ciencias; la comprensión del enfoque; la habilidad para integrar los elementos anteriores en una

planificación que retome los propósitos de los programas y que considere el contexto y las características específicas los niños del grupo; el poco sentido que le dan a la reflexión sobre la práctica, lo que genera una noción de la planificación como una estructura rígida, que hay que ejecutar como “receta” inalterable y no como hipótesis susceptible de ser adaptada y modificada según las circunstancias) pero también con la propia historia personal de los estudiantes y los referentes con los que llegan a la normal: el dominio de los contenidos de aprendizaje de las diferentes disciplinas científicas que se trabajarán con los niños: biología, física, química, astronomía y el aspecto motivo de este trabajo: la forma en la que se acercaron a las ciencias durante su formación escolar en educación básica.

Hemos constatado que los estudiantes repiten actividades que ellos desarrollaron durante su formación pues parecen asumir que la ciencia se enseña como a ellos les fue enseñada. Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio que analiza cómo los estudiantes normalistas construyen sus conocimientos y habilidades para la intervención docente. En esta parte de la investigación solo damos cuenta de un aspecto, que sintetizamos en la pregunta: ¿Cómo influye la forma en la que los estudiantes normalistas estudiaron ciencias durante su educación básica en su concepción de cómo trabajar con el campo de EyCMN?

Nos propusimos analizar con ellos la formación que recibieron para identificar los fundamentos que tienen esas actividades, cuestionarlos y valorarlos y hacer propuestas para trabajar con las ciencias de una manera innovadora, pertinente y eficaz.

### Marco Teórico

Para Olac Fuentes (s/f) “...un aprendizaje sólido y duradero de las ciencias, en cualquier nivel, es resultado de ciertas combinaciones entre 'hacer ciencia', es decir, indagar directamente en los objetos de conocimiento y 'estudiar ciencia', es decir, analizar y comprender el conocimiento disponible que sea accesible y pertinente para determinadas necesidades de aprendizaje.” Desde esta perspectiva, los estudiantes normalistas requieren ser capaces de establecer esta relación al diseñar y poner en práctica actividades para la enseñanza de las ciencias. Durante su proceso formativo, requieren reformular y reconceptualizar diversas concepciones que fundamentan su intervención y que se han venido construyendo durante su formación.

Para Meinardi (2010), la educación científica implica modos de pensar, de hacer y de hablar al relacionarse con el mundo, pero integrando todos esos aspectos. Afirma que “el aprendizaje de la ciencia, la naturaleza de la ciencia y la práctica de la ciencia son orientaciones de la misma actividad constructiva, reflexiva e interactiva”. Para lograr una formación científica básica con los niños y jóvenes, los estudiantes normalistas requieren una formación sólida que les permita lograr esa integración y esa perspectiva para sí mismos y para sus futuros alumnos. Meinardi plantea que los docentes han interiorizado modelos de enseñanza, concepciones de lo que significa el trabajo docente, durante sus propias experiencias escolares. Aprendieron no sólo contenidos, sino modelos, saberes, reglas y pautas sobre la docencia. Menciona que los docentes son ‘formateados’ por la experiencia escolar previa. (Meinardi, 2010: 50,51).

Un aspecto importante a destacar dentro de esos aprendizajes, es el del rol del maestro como el transmisor de conocimientos. Rosas (2003) afirma que es el que prevalece en la escuela y se manifiesta en la práctica educativa de los maestros, de una manera consciente o no y esta concepción pedagógica impacta a los alumnos en su formación personal y social. También analiza lo difícil que es cambiar estas concepciones. Propone que su resistencia al cambio, en gran parte se debe a que construyen su forma de trabajo en soledad, solo con referentes de su propio proceso escolar: “...por ser algo propio que los maestros van construyendo poco a poco, lo aprecian bastante y difícilmente lo van a cambiar, a menos que ellos detecten que ya no les está sirviendo para que los niños aprendan, cualquiera que sea el concepto de aprendizaje que estén manejando o los objetivos que persigan con su enseñanza”.

El estudio de la relación que hay entre las concepciones que tienen los docentes sobre cómo se enseñan las ciencias y la forma en la que ellos fueron enseñados durante su trayectoria escolar es reciente. Fernando Flores Camacho (2012) reporta resultados de dos investigaciones que estudiaron, por una parte, las concepciones de ciencia y aprendizaje que tienen profesores de secundaria y por otro, una aproximación a los factores que están en los orígenes de esas concepciones. Aunque no se establece de una manera unívoca la relación entre las concepciones de los maestros y las actividades de aprendizaje que realizan en la práctica, al analizar los factores que se asocian con esas concepciones, se destaca entre ellos la escasa referencia que hacen los docentes estudiados a los profesores que tuvieron durante su educación. Se evidencia entonces la importancia de hacer consciente a partir de la reflexión, entre múltiples componentes, la

forma en la que les fueron enseñadas las ciencias y cómo subyace a sus propias concepciones de lo que es la ciencia y cómo se estudia.

## Metodología

La investigación se realiza en una escuela normal de Guanajuato. Participaron estudiantes normalistas de las tres licenciaturas que imparte la institución: Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Especial.

La metodología empleada es la de la Investigación Acción (IA) que consiste, según Latorre (2005), en “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” El proceso se inicia con la identificación de una situación que desde la perspectiva de los participantes requiere ser modificada. La situación se describe y se interpreta desde una perspectiva teórica, es decir, se problematiza. En seguida se construye el plan de acción en el que se plantean las hipótesis de acción y se enuncian y describen las acciones mediante las cuales se pretende modificar la situación, planteadas desde una perspectiva teórica y considerando las condiciones contextuales.

Se realizó un taller vespertino de ciencias, con sesiones semanales de dos horas; participaron 30 estudiantes de 2º y 3º de las tres licenciaturas quienes cursaban o cursaron alguna asignatura relacionada con ciencias naturales, excepto los de Educación Especial, cuyo plan de estudios no las contempla. Los estudiantes elaboraron un texto en el que describieron cómo aprendieron ciencias en cada nivel educativo durante su trayectoria escolar anterior a la licenciatura. El sentido de esta actividad era analizar con ellos los referentes respecto a la ciencia que están presentes en sus concepciones y la forma en la que se fueron construyendo en su paso por la educación preescolar, primaria secundaria y bachillerato.

Desde la IA, como parte del diagnóstico y durante la fase de problematización retomamos este aspecto y analizamos dos categorías: las actividades para enseñar ciencias y el rol del maestro en la enseñanza de las ciencias. Con base en los resultados estamos construyendo la hipótesis de acción y definiendo las acciones que proponemos incluir en los procesos de formación.

## Desarrollo y Discusión

Como ya se señaló, en este trabajo se analizan dos aspectos respecto a las experiencias reportadas por los normalistas sobre el aprendizaje de las ciencias: el tipo de actividades que se realizan y el papel que se atribuye al docente. Ambos forman un sustrato (del que se tiene poca conciencia) que va conformando la mirada sobre cómo enseñar ciencias con la que llegan los estudiantes a la normal y que es tomada como referente en el diseño de sus propias actividades para trabajar con los niños.

### Tipo de actividades para enseñar ciencias

La combinación propuesta por Fuentes (s/f) entre “hacer ciencia” y “estudiar ciencia” para lograr un aprendizaje duradero no parece estar presente en la mayoría de las actividades que reportan haber realizado los estudiantes durante su paso por la educación preescolar, la primaria y la secundaria. El caso del bachillerato debe analizarse aparte porque presenta rasgos peculiares.

En el caso de la educación preescolar, las actividades reportadas por los estudiantes podrían clasificarse como “hacer ciencia”, en tanto que “indagan directamente en los objetos de conocimiento” (Fuentes, s/f), sin embargo, no puede precisarse la combinación con “analizar y comprender el conocimiento disponible...”. Esta segunda acción, para los niños de preescolar, Fuentes la define como de “construcción y reflexión”, es decir, las acciones que se realizan directamente con los objetos sirven de base para otras que permiten organizar mentalmente la experiencia y tratar de encontrarle sentido, explicarse lo sucedido. Estas actividades solo pueden realizarse combinando la acción sobre los objetos y la reflexión si se planean y realizan de manera intencionada en la intervención de las educadoras.

Aunque los elementos proporcionados por las estudiantes no permiten inferir cuál era la intención de las educadoras al proponer esas actividades, puede afirmarse que potencialmente varias de ellas pudieron ofrecer esas combinaciones que refiere Fuentes y que garantizan el conocimiento sólido y duradero de las ciencias:

En preescolar aprendí a clasificar diferentes tipos de plantas [...] salir al patio a buscar plantas...

En preescolar recuerdo que metimos hormigas en una botella con tierra para observar cómo hacían su colonia [...] (14A)



El experimento del germinador, al igual que varios paseos por la comunidad, para observar, por ejemplo, una granja, los niños, animales y plantas que ahí crecían. (12A)

Sin embargo, se mantiene la interrogante de si las actividades eran intencionadas para propiciar la reflexión en los alumnos y lograr el desarrollo de las habilidades cognitivas y de las actitudes asociadas con el trabajo científico, por más que se hayan puesto en juego algunas de ellas como observar, clasificar, combinar, y otras, implícitas en las acciones realizadas. En los siguientes comentarios de los estudiantes encontramos evidencias que parecen negarlo. Parece difícil suponer que hay una intencionalidad de hacer ciencia y desarrollar la reflexión si las actividades no se realizan de manera permanente o se trabaja con “recortes” y no mediante la observación directa y el registro de animales en su medio.

En preescolar recuerdo que hice el germinador con el frijol y fue lo único que recuerdo haber tenido acercamiento con las ciencias. (Mi2)

En el jardín **clasificábamos** los animales que volaban y los que no volaban, en base a recortes y luego pegábamos los recortes en nuestra libreta. (A9)

El siguiente comentario ejemplifica que no parece haber una reflexión sobre lo que se hace, los alumnos simplemente siguen las indicaciones de la educadora; parece que el sentido de la actividad se agota en su realización. Por otra parte, la elección de la actividad tampoco parece relacionada con las habilidades cognitivas y las actitudes que se pretenden desarrollar en el preescolar y que implicarían hacer ciencia:

[...] solo recuerdo que realicé dos experimentos, en los cuáles la educadora primero lo hacía ante el grupo, y luego nos (sic) **que lo hiciéramos y ella solo nos apoyaba**, en uno de ellos colocamos bicarbonato de sodio y limón en una botella y luego en la boquilla de ésta, colocamos un globo y **vimos cómo éste se iba inflando**, pero no recuerdo que la educadora nos haya explicado del por qué sucedía eso. (Mi4)

En lo referente a su educación primaria y secundaria, las actividades tampoco corresponden a la indagación directa sobre objetos de conocimiento y a su combinación con la reflexión sobre el conocimiento disponible para explicar lo sucedido durante su realización. Los estudiantes describen actividades memorísticas, rutinarias, con poca exigencia para poner en juego habilidades cognitivas complejas (empleo del libro para

realizar lecturas, subrayar y copiar o contestar cuestionarios, recortar y pegar diversas imágenes obtenidas de “láminas”). Estas actividades, incluyendo varios de los experimentos que también se reportan, no parecen corresponder a lo que se entendería por hacer ciencia. Con ellas no se ponen en juego y, por lo tanto, no se desarrollan las habilidades y las actitudes necesarias para el trabajo científico. También se reporta que las actividades eran pocas o se realizaban de manera esporádica.

...en primaria veíamos lo que eran los animales y sus hábitats, nos dejaban de tarea **comprar láminas** de los animales y los diferentes ecosistemas **y recortábamos y los pegábamos en la libreta.** (Mi2)

[...] solo se basaba en los contenidos de los libros [...] el único experimento fue el volcán. (Ma17)

Hacíamos pocos experimentos, la manera de aprender ciencias era **copiando resúmenes o pasando lecciones completas al cuaderno [...]** (Ma18)

En otras descripciones, los estudiantes explícitamente refieren cómo varios de los llamados experimentos son realizados siguiendo las indicaciones de los maestros, como una mera actividad “práctica” o cómo son los maestros quienes explican:

Lectura, temas, dictados, pocas veces asistimos al laboratorio y las veces que fuimos **solo observábamos y tomábamos apuntes.** (A9)

**Leíamos** una lectura, **hacíamos un resumen** y para evaluarnos nos dictaba un cuestionario para checar si entendimos el tema. (11A)

En una clase de química nos pidieron que por equipo hiciéramos unos experimentos, pero no creo que hayamos desarrollado habilidades cognitivas, **solo seguimos un tutorial de internet.** (12A)

De manera semejante a lo encontrado en el nivel preescolar, algunas de las actividades que relatan los estudiantes sí parecen tener el potencial para haberles permitido hacer ciencia. No se tienen evidencias del proceso reflexivo intencionado que permitiera poner en juego habilidades cognitivas y actitudes relacionadas con el trabajo científico, sin embargo, algunas de las actividades pueden haber propiciado su desarrollo.

[...] en la primaria, **recuerdo experimentos** como el globo con una botella, un huevo dentro de cocacola, limpiar el agua por medio de filtración, (M5)

Secundaria, Incremento de gérmenes [...] aquí teníamos que tomar con un hisopo saliva y ponerla en un frasco con gelatina...

En secundaria realizamos muchos experimentos, mezclar cosas, observar a través del microscopio. (15A)

[...] realizamos un huerto para ver el crecimiento de las plantas. (16A)

En los tres niveles analizados se vislumbran actividades que tal vez les permitieron a los estudiantes normalistas construir cierta base para una adecuada formación inicial para su intervención en ciencias. Sin embargo, es necesario que comprendan que, como lo propone Elsa Meinardi (2010):

[...] la práctica de la ciencia es una actividad reflexiva, en la cual se apela a técnicas, destrezas y estrategias al servicio de responder una pregunta. Si la pregunta nunca es planteada, si los objetivos no son explícitos, si los estudiantes no entienden de qué manera el dato que obtendrán contribuirá a arrojar luz sobre una pregunta, no podemos decir que están participando del trabajo científico.

El reto en la normal es entre muchos otros, brindar las herramientas y los espacios para que reflexionen y analicen cómo fue su formación en los niveles en los que trabajarán para no repetir las prácticas inadecuadas.

La preparatoria ofrece, una perspectiva relativamente diferente de acuerdo a lo reportado por los estudiantes. Parecen identificar mayores espacios para efectivamente hacer ciencia, sobre todo en los casos en los que el bachillerato ofrece una formación técnica en un área científica.

[...] me encantó tanto que en la preparatoria estudié Laboratorista Químico en el Cecyteg, realizaba prácticas de hasta 4 horas en el laboratorio. (Mi3)

[...] cursé una carrera técnica en laboratorio clínico, todo iba encaminado a esto, la mayoría de los días ingresaba al laboratorio a experimentar [...] también realizábamos análisis clínicos. Lo

más importante es que realizaba los experimentos, formulaba hipótesis, planteaba preguntas, analizaba variables, concluía comparaba, investigaba, etc. (Mi4)

Fui a una feria de ciencias donde pudimos intercambiar experiencias [...] investigaciones que realizábamos en equipo, realizábamos proyectos...los presentábamos en maquetas, en experimentos o con materiales didácticos. (16A)

Este diagnóstico abre una perspectiva para estudiar más profundamente la diferencia en la formación en los niveles de educación básica y los conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la ciencia con los que llegan los estudiantes a la educación normal y con ello los retos que representa su formación inicial como maestros.

Emerge otro aspecto de la enseñanza de las ciencias en educación básica: La falta de combinación adecuada entre actividades de indagación sobre objetos de conocimiento (hacer ciencia) y la reflexión a partir del análisis de conocimientos pertinentes, que permiten resolver las necesidades de aprendizaje que se van presentando, es identificada por varios estudiantes, en diferentes niveles educativos. Dividen de manera tajante las actividades en actividades “prácticas” en las que incluyen los “experimentos” y otras, a las que identifican como “teóricas”, como “ver la teoría” (estudiar ciencia):

En primaria se hacían lecturas del libro **para aprender la teoría**, se veían dibujos para comprender el desarrollo del hombre [...] en secundaria **era teoría**, lecturas del libro y tareas... (Ma20)

Me enseñaron las ciencias con el libro de texto y escasamente con experimentos. (Ma22)

[...] en la secundaria fue un poco **más práctico** porque **nos llevaban a un laboratorio** en la rama de química, pero los demás eran resúmenes [...] (Mi7)

En la primaria nos ponían a realizar actividades del libro o recortes [...] en la secundaria **vi mucha teoría** y para los exámenes memorizar mucha de ella [...] experimentos de química en el laboratorio [...] (Ma23)

Estos comentarios nos permiten afirmar que las dos acciones se realizan de manera desarticulada, lo que impide que se tenga una experiencia genuina del trabajo científico. Como lo plantea Elsa Meinardi (2010:109), “Si nuestras prácticas de laboratorio o trabajos experimentales siguen recetas, si no se ponen al servicio de una demanda cognitiva, las

actividades no están dando cuenta de lo que hacen los científicos. Podrán ser usadas con el intento de “cambiar de aire”, salir del aula, interesar a los estudiantes, enseñar las técnicas de laboratorio, o cualquier otra razón que le resulte útil al docente, pero no debemos engañarnos: hacer ciencia no es eso.”

### El rol del docente

Al analizar el rol del maestro, construimos los siguientes códigos que emergieron de lo reportado por los estudiantes durante su experiencia escolar con las ciencias en educación básica: a) el maestro explica el tema, b) el maestro explica actividades, c) el maestro indica los pasos de los experimentos, d) el maestro indica subrayado y transcripción de textos. Se ejemplifica en las siguientes viñetas lo reportado por los estudiantes:

[...] la maestra **dictaba** los pasos al realizar los experimentos que sugería el libro de texto, cuando los realizábamos, porque en muchos de los casos no los hacíamos” (A11)

“realizamos muy pocos experimentos **y la mayoría los hacía** el maestro y nosotros éramos simples espectadores” (Mi 4)

“la mayoría de las veces nos **dictaban conceptos** o nos pedían que **subrayáramos** las ideas principales de un texto y contestáramos unas preguntas” (A12)

“el maestro nos decía de qué trataba el tema, **nos daba una breve explicación** y nos dictaba un cuestionario para ver si entendimos el tema” (A11)

“en preescolar **realicé el experimento del frijol**, la educadora nos explicó primero qué íbamos a realizar y después lo realizamos con ella después fuimos paso a paso” (M19)

Como se puede observar, el papel del maestro corresponde a lo que teóricamente se define como la escuela tradicional, en la cual el conocimiento “se construye como un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior” (Palacios, 1999). Dentro de esa concepción, el rol del maestro es enseñar y guiar las actividades de los que aprenden porque no lo saben. En palabras de Palacios: “A él le corresponde guiar y dirigir la vida de los alumnos, llevarlos por el camino trazado por él. El maestro es el modelo: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda

explícitamente, los niños deben acostumbrarse, a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro". (Palacios,1999)

Los comentarios que se rescatan en este apartado, dan cuenta de la posición pedagógica con la que muchos de los docentes ejercen su profesión y dentro de la cual los estudiantes normalistas fueron formados.

De acuerdo a Rosas (2003): "En el modelo tradicional, el conocimiento proviene de las disciplinas relacionadas con la educación y se ignora el conocimiento que aporta la experiencia; se organiza en temas y lo que resulta importante es el dominio de las disciplinas", de modo que en las encuestas recogidas por las alumnas de cómo aprendieron ciencias, se aprecia de manera importante el énfasis que hicieron sus maestros en explicar la clase o explicar los pasos que debían seguir en las actividades propuestas.

A diferencia del constructivismo que sostiene que "la inteligencia funciona a partir de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas... los niños deben por tanto experimentar. No sirve ni transmitirles el resultado de las experiencias, ni hacerlas en su lugar ante ellos, pues de esta forma se pierde el valor formativo de la acción propia, pues no conduce al niño a la construcción por sí mismo de los instrumentos que lo transformarán desde dentro y no solo superficialmente "Palacios (1999).

Ante estas ideas el rol del maestro cambia radicalmente, éste debe promover ambientes donde se alterne la actividad individual con la colectiva, en donde el maestro es guía, orientador y facilitador de los aprendizajes que el alumno construye, cuando éstos están vinculados a su contexto y le son significativos; no quien posee el conocimiento y lo transmite a sus alumnos que asumen un rol pasivo y disciplinado ante una autoridad intelectual y moral.

Es importante considerar que, como lo menciona Fuentes(s/f), hablando de la formación en ciencias en la educación preescolar: "...el tener un buen inicio puede contribuir a evitar el rechazo, la indiferencia o el fracaso que muchos estudiantes experimentan en el aprendizaje de las ciencias y que, sin duda, tienen su origen en experiencias escolares relativamente tempranas, en las cuales no adquirieron la imagen de las ciencias como el medio intelectual, comprensible y aplicable, para conocer y explicar los fenómenos y procesos del mundo natural".

Como ya se mencionó estas experiencias se constituyen como parte del referente con el que los estudiantes normalistas abordan su formación inicial para la intervención en el Campo de EyCMN. Si no se exploran suficientemente en espacios de reflexión y mediante la comprensión de nuevos referentes teóricos, para hacerlos conscientes, es muy probable que los repitan en sus intervenciones.

Ante estos hallazgos, los formadores de docentes estamos obligados a proponer acciones que rompan con esta tradición, donde los estudiantes normalistas se atrevan a hacer a un lado el papel de conductores unilaterales, diseñen situaciones didácticas pensadas, intencionadas y argumentadas, con actividades cargadas de autonomía para los educandos, donde se atrevan a formular preguntas sobre los fenómenos que observan, y el docente esté receptivo a los cuestionamientos para dirigir las discusiones y evitar la dispersión y concepciones erróneas, es decir, donde se “haga ciencia” y se “estudie ciencia” de forma articulada para lograr una formación científica básica de una manera genuina.

## **Resultados y conclusiones**

Los estudiantes normalistas llegan con pocas experiencias significativas vinculadas con un genuino aprendizaje de las ciencias que les permitan comprender el carácter del conocimiento científico y su manera de abordarse en la educación básica. La formación inicial de los docentes debe subsanar esa carencia.

La educación en ciencias es un derecho de todos los ciudadanos, como parte de una educación de calidad. La formación inicial de maestros puede contribuir a garantizar ese derecho en la medida en la que los estudiantes normalistas logren transformar las concepciones poco pertinentes sobre la ciencia y su forma de enseñarla.

La escuela normal requiere replantear la manera en la que se ha venido abordando la formación para la intervención en el Campo de Exploración y Conocimiento del Mundo y reinterpretar los programas de la licenciatura para aprovechar las oportunidades de que los estudiantes logren una formación científica básica que sirva de fundamento a su intervención docente como profesores.

Los profesores de las normales tenemos el reto de brindar una formación pertinente a los futuros docentes, lo que implica una transformación significativa de las propias prácticas de los formadores, incluyendo la concepción de la ciencia, para brindar a los

estudiantes experiencias significativas que les permitan “hacer ciencia” al trabajar con los contenidos de los programas de las asignaturas relacionados con el campo.

Sería deseable explorar espacios adicionales que les permitan a los normalistas desarrollar proyectos y actividades que los lleven a aproximarse al campo de las ciencias naturales de una manera pertinente, creativa e innovadora.



## Referencias

- Chamizo, J. A. La enseñanza de las ciencias en la escuela: los trabajos prácticos. En Fernando Flores-Camacho (Coord). (2012). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México (pp. 129-139)., México: INEE.
- Flores, O. (s/f). El encuentro de los niños pequeños con las ciencias naturales. La importancia de un buen inicio. Mimeo. (Taller dirigido a docentes de la BCENOG).
- Guerra, M.T. (2012). “El currículo oficial de ciencias para la educación básica y sus reformas recientes: retórica y vicisitudes”, en F. Flores (Coord.) La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. (pp. 79-92). México. INEE.
- Martínez, A. M. (2016). La formación inicial de las educadoras para la enseñanza de la ciencia. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de las estudiantes. (Tesis doctoral), México: Universidad Iberoamericana.
- Meinardi, E. (2010). Educar en ciencias, Buenos Aires: Paidós.
- Palacios, J. (1999). La cuestión escolar, Barcelona, España: Laia.
- Rosas, C. L.O. (2003). Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y concepción pedagógica, México, CEE/SNTE.
- SEP (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Quinto grado, México.

# SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: CONDICIONES PARA LA MEJORA PROFESIONAL

Silverio Brito Patiño  
sil.ver.brit@hotmail.com  
Gabriel Vargas Colchero  
gaboayotzy\_tixtla@hotmail.com  
Jorge Honorato Flores  
honorabledoc@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos". Ayotzinapa, Gro.

## RESUMEN

Repensar y reconstruir lo que cotidianamente hacemos en el escenario profesional implica un mirar introspectivo, reflexionando el actuar como formador de docentes en el trabajo áulico con estudiantes normalistas. Con la finalidad de la mejora continua de la práctica docente, en las siguientes líneas se comparte una experiencia donde se da cuenta cómo se organiza el contenido a trabajar, cómo se mantiene el interés y motivación de los estudiantes normalistas y cómo se inspiran y reescriben una historia; promoviéndose entonces una práctica formativa en su aprendizaje. El referente teórico se retoma de las ideas de Michael Saint, en su texto "Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?", específicamente el primer postulado: "¿Interesan a los alumnos las materias escolares?"

La parte metodológica se complementa con planteamientos de Daniel Cassany para generar ejercicios de escrituración con estudiantes de cuarto grado de la escuela normal rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Gro. La importancia de esta experiencia reside en que se lleva a cabo en un contexto vulnerable donde permea principalmente la inasistencia al aula del estudiantado, escenario crítico que demanda intervenir esa realidad diseñando estrategias para la redacción e incidir en la mejora de la práctica docente y el aprendizaje.

## Palabras clave

Reflexión docente, escrituración, mejora profesional, práctica docente.

## Planteamiento del problema y desarrollo

La revisión y reconstrucción de la práctica docente debe formar parte de la cultura profesional del maestro, donde la auto revisión reflexiva de nuestro desempeño en el aula sea el centro de análisis, situación nada fácil, pero tampoco imposible, en el sentido de distanciarnos de lo que cotidianamente realizamos y preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos y no de otra manera, cuestionarnos el porqué de los resultados obtenidos y, en esa reconstrucción de la experiencia, proponer nuevas alternativas a las insuficiencias pedagógicas detectadas.

[...] Se trata de reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de captar sus facetas problemáticas o aspectos positivos; sacar a la luz lógicas implícitas, hasta entonces inadvertidas, confrontarlas con las de otros, reconstruir, a través de este proceso, qué y cómo se podrán hacer de otro modo más deseable y legítimo. (Escudero, et al. 1997, p. 35)

Como formadores de docentes, involucra, por consiguiente, en nuestra práctica educativa, tener presente lo que plantea el enfoque en el plan de estudios 2012:

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte trasmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente y tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende [...] (DOF. 2012. Acuerdo 649, p. 5)

Se requiere entonces plantear acciones, donde docente y estudiantes normalistas las pongan en práctica y reflexionen sus resultados, promoviendo una docencia y aprendizaje más significativo.

En el contexto situado de nuestra institución, hay que señalar que, a lo largo del trayecto formativo del alumnado, un fenómeno recurrente es la inasistencia al aula, con muchas de las veces un 30 % de asistencia como máximo al término del semestre, ocasionado por problemas de carácter estudiantil y en ocasiones sindicales, situación que requiere ser atendida para subsanar algunas de las limitantes académicas de los alumnos.

Como formadores de docentes, la inercia y la comodidad han ganado muchas de las veces a un desempeño académico profesional óptimo en muchos de los colegas, y es que el ambiente de inasistencia escolar en el aula que por años se ha mantenido con muchos desordenes, genera en el ánimo del profesor una actitud de conformismo y pasividad para con su práctica profesional.

¿Qué hacer ante este panorama con marcadas insuficiencias académicas en la formación y desempeño del alumnado? ¿Qué proponer para organizar cambios en la planificación didáctica y promover rutas de mejora en la práctica profesional?

Como coordinadores de la asignatura Trabajo de Titulación ubicada en el octavo semestre, con un grupo de estudiantes asignados para brindar la asesoría para tal fin, es que se recrea la experiencia desde una perspectiva constructivista y sociocultural,

permitiendo al formador de docentes la reconfiguración de su práctica profesional, a través de plantear nuevas expectativas en su forma de enseñanza, romper inercias y generar nuevos sentimientos para el reencuentro con la identidad profesional.

Con esta breve contextualización es como se construye el planteamiento del problema: ¿Qué estrategias didácticas promover con los estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa para desarrollar sus habilidades comunicativas y mejorar la práctica docente?

Para fortalecer las habilidades comunicativas escritas, y en un ejercicio autocrítico, los estudiantes reconocieron sus limitantes en la redacción de textos, destacando sus faltas ortográficas, de puntuación y sintácticas, además de esto, algo común fue que les era muy difícil empezar a escribir, a expresar sus ideas iniciales, a equivocarse y no comunicar lo que están pensando y lo que saben; para acercarlos y motivarlos al proceso de redacción para la generación de ideas se aplicaron diversas técnicas: mapas y redes, el torbellino de ideas, desarrollar un enunciado (Cassany, 2002), invitándolos a revisar bibliografía que permita, como señala Daniel Cassany “calentar la máquina de la escritura”.

En colectivo reflexionaron que las técnicas trabajadas les permiten explicitar sus ideas de manera general, espontáneo, de punto de partida, de punta de inicio para un siguiente paso, la redacción de oraciones. Recapacitan también que la poca asistencia áulica conlleva a una carencia de habilidades, gusto y falta de hábito por la escritura, señalando que es necesario reencausar el camino para promover la redacción de manera divertida.

A partir de estas proposiciones se realizaron otros ejercicios para acercarlos a la construcción de frases y enunciados, y en su caso para interesar a los niños de la escuela primaria,

Retomando el texto de Maite Alvarado et al (1995), se realizaron los ejercicios del Nombrario, consistente en inventar la definición del nombre propio y crear un diccionario, y del Binomio Fantástico, asociando dos cosas desiguales para organizar una nueva; el propósito fue motivar a los alumnos para realizar sus propias creaciones usando el lenguaje escrito.

[...] la redacción permite aprender a usar el lenguaje para estudiar cualquier tema y, por lo tanto –de alguna manera- enseña a aprender. La redacción tiene todas las características de los textos académicos (ver pág. 338) y es un buen vehículo para que el alumno desarrolle los procesos cognitivos necesarios para poder procesar este grupo tan importante de textos. (Cassany, 2012, pág. 279)

Si bien es cierto que las propuestas trabajadas le apuntaban a la generación de textos que desarrollan la imaginación y la creatividad de los estudiantes normalistas, como estrategias motivadoras y de actitud positiva para con la escritura; también se encaminaron a promover y fortalecer los procesos cognitivos para, en su momento, elaborar textos académicos, como es su Informe de Prácticas Profesionales para su titulación.

Para este fin se trabajó el proceso de composición de Flower (1989), citado por Cassany (2012):

- Analizar la situación de comunicación. El alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir. ¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo quiere presentarse el autor?
- Generar ideas. Algunas técnicas útiles: torbellino de ideas, (concentrarse durante unos pocos minutos en un tema y apuntar todo lo que se nos ocurra), hacerse preguntas sobre el tema, dibujar, etc.
- Organizar ideas. Técnicas útiles: listas, grupos y clasificaciones de información, mapas mentales, ideogramas, esquemas de numeración decimal, llaves o corchetes, etc.
- Redactar. Técnicas útiles: seleccionar un lenguaje compartido con el lector, hacer frases simples, buscar el orden más simple de las palabras, etc.
- Revisar. Técnicas: aplicar reglas de economía y eficacia de la frase, aumentar la legibilidad del texto, revisar la gramática, la ortografía, etc.
- Valorar. Técnicas: leer el borrador en voz alta, releerlo críticamente, hacer relecturas selectivas con especial atención en aspectos parciales. (págs. 285-286)

Imaginando escenarios significativos y con la intención de que los alumnos se sintieran motivados y con una actitud de cambio hacia la redacción, se les presentó la organización de la temática a trabajar:

**LA REDACCION ES...DIVERSION**

**CUENTOS:** Caperucita Roja y Los tres Cochinitos

**PROPOSITO:** Reescribir los cuentos clásicos, transformando la historia y textualizándola con el lenguaje de una sección periodística: deportiva, sociales, política, financiera, nota roja, espectáculos, educación.

**MATERIALES:** Libros o CD's de los cuentos mencionados, bocinas, periódicos, hojas blancas, cañón proyector de imágenes, lap top.

**INICIO:**

- ✓ Rescatar los conocimientos previos de los alumnos sobre las partes del cuento y sus características: comienzo/principio, nudo y final/desenlace.
- ✓ Examinar los periódicos para apreciar la conformación de sus secciones.

**DESARROLLO:**

- ✓ Reconocer las secciones de un periódico y la forma en que se da a conocer una noticia de las diferentes secciones que la conforman: deportiva, sociales, política, financiera, nota roja, espectáculos, educación.
- ✓ Audicionar los cuentos clásicos, reconociendo las partes que la conforman: comienzo, nudo y desenlace.
- ✓ Escoger un cuento de manera individual y una sección del periódico para reescribir la historia de acuerdo a la sección elegida y con las características predeterminadas.
- ✓ Brindar las orientaciones pedagógicas necesarias para la textualización de la sección periodística, apoyándola con la utilización de marcadores textuales para estructurar el texto y para estructurar las ideas, como elementos para establecer orden y conectar ideas entre sí en la oración.

**CIERRE:**

- ✓ Socializar la historia, quedando a libertad del autor complementarla con dibujos o imágenes para hacer más vivo el cuento transformado.
- ✓ Valorar los escritos producidos, reconociendo los logros y limitantes en la textualización de sus cuentos con las características de las notas periodísticas.

Michel Saint-Onge menciona que el contenido se debe presentar a los alumnos de manera que tenga sentido, y señala también:

[...] el factor que determina nuestra capacidad para obtener provecho de una situación de aprendizaje potencial es lo aprendido anteriormente, el conjunto de conocimientos ya adquiridos. Es importante, entonces, que las nuevas adquisiciones cognitivas se relacionen

con los componentes de la estructura cognitiva del alumno ya formada, para que pueda extraer de ella la significación. (2000, p. 34)

La organización de esta temática es que se plantea, entonces, por la necesidad misma de los estudiantes, como alumnos de cuarto grado en la etapa final de su formación, de comunicar por escrito sus avances en el proceso de investigación para elaborar su trabajo de titulación<sup>i</sup>, por consiguiente se parte de sus intereses y sentido de apropiación de diversas estrategias para la redacción de textos; y que mejor pretexto académico que a partir de los cuentos clásicos infantiles se promueva la textualización de párrafos de manera divertida y que los docentes en formación pueden aplicar, modificar o adecuar en su contexto con sus grupos escolares en la escuela primaria.

Otra condición que señala Michael Saint para mantener comprometidos a los estudiantes en la materia a trabajar es el relacionado con **el interés del alumno** ya que no se trata solamente de captarla sino de mantenerla durante toda la clase, por lo cual sugiere proceder de la siguiente manera:

Ofrecer estímulos nuevos con preferencia a utilizar los que ya son familiares al alumno, plantear interrogantes antes de aportar enseguida información, variar el ritmo o la intensidad de la comunicación verbal, hacer que el alumno participe en la discusión o en el proceso de aprendizaje, más que exigirle su atención pasiva y responder a las intervenciones de los alumnos con el fin de cuidar su participación. (2000, p. 29)

Reitera, el maestro debe detallar los aprendizajes que se espera alcanzar durante la sesión, conocer ampliamente las características de sus alumnos, tener el tacto pedagógico para descubrir el ambiente propicio de su enseñanza; algo muy importante es crear actividades de aprendizaje, y también ir ajustando las condiciones de aprendizaje de acuerdo con los cambios que van teniendo los alumnos.

Estas características deben, entonces, ser imaginadas significativa y formativamente en la planeación didáctica, que les permita a nuestros alumnos mantener el interés en lo que se propone trabajar.

Otra premisa que maneja Michael Saint, que consideramos es determinante para fomentar el interés por la materia que enseñamos, es la asociación de sentimientos para el aprendizaje, influyendo en la percepción que se pueda adquirir por el interés hacia la materia o temática por enseñar. Y es que se da testimonio vivo de la importancia que el profesor le otorga a su trabajo con la entrega personal con que se dedica a ella. Otro

elemento implícito e importantísimo es el estilo que los maestros vayamos construyendo poco a poco en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y es que el entusiasmo, que no es otra cosa que la pasión con la que el profesor se compromete con su profesión, se transmite y se transpira con nuestros alumnos.

El acto de enseñar, se constituye entonces, en un proceso sublime en donde se establecen, además de las relaciones cognitivas entre el maestro y sus alumnos, interrelaciones socioafectivas, y que muchas de las veces olvidamos cultivar, dejando de lado que los seres con los cuales interactuamos son también individuos emocionales, y es precisamente en ese carácter de asociación de sentimientos con nuestros estudiantes que podemos y debemos impactar en sus vidas.

Señalado todo lo anterior, la parte medular de la experiencia aquí recordada se tradujo en la producción de escritos que se reconstruyeron con las consignas establecidas en la organización de la temática, para lo cual cada uno de los alumnos seleccionó una sección periodística y retomó uno de los dos cuentos para realizar la transformación en la nota elegida (deportiva, sociales, política, financiera, nota roja, espectáculos, educación).

Pero ¿Cuál es la mejor manera de elaborar un escrito? ¿Qué sugerencias se deben atender para su textualización? Con la finalidad de brindar algunas orientaciones que les permitiera a los futuros docentes considerarlas, analizamos el escrito *“Decálogo de la redacción”*, el cual marca atender los siguientes consejos:

1. No empieces a escribir inmediatamente. No tengas prisa. Date tiempo para reflexionar sobre lo que quieres decir y hacer.
2. Utilizar el papel como soporte. Haz notas, listas y esquemas. No te preocupes si están sucios, mal hechos o si no se entienden,
3. Emborrón, borrona, garabatea todo lo que haga falta, No tengas pereza de reescribir el texto una y otra vez,
4. Piensa en tu audiencia. Escribe para que pueda entenderse.
5. Deja la gramática para el final. Fíjate primero en lo que quieras decir: en el significado,
6. Dirige conscientemente tu composición. Planifícate la tarea de escribir,
7. Fíjate en los párrafos: que se destaque la unidad de sentido y de forma que sean ordenados, que empiecen con una frase principal [...],
8. Repasa la prosa frase por frase, cuando hayas completado el escrito. Cuida que sea comprensible y legible.
9. Ayuda al lector a leer. Fíjate que la imagen del escrito sea esmerada. Ponle márgenes: subtítulos, números, enlaces, [...] y
10. Deja reposar tu escrito... Déjalo leer a otra persona, si es posible. (Cassany, 1999, pp. 237-241)

Las sugerencias propuestas por el autor permitieron a los normalistas darle ruta a la construcción de su escrito, no sin antes mencionar que fueron varios los esfuerzos



traducidos en la elaboración de diversos borradores, así como las sugerencias brindadas como mediadores del conocimiento.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Reconociendo los estudiantes normalistas que la organización del contenido por trabajar debe ser presentada de manera sistemática para despertar y mantener el interés de los alumnos y, en consecuencia generar asociación de sentimientos para incidir en el aprendizaje, reflexionaron que poca importancia le habían brindado a estos planteamientos didácticos, los cuales son fundamentales para favorecer la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, condiciones a considerar de manera consiente para mejorar su desempeño en el ejercicio profesional en sus grupos escolares de la escuela primaria.

Atendiendo las limitantes identificadas en su análisis autocrítico inicial, se allegaron diversas herramientas para generarse las condiciones óptimas de trabajo: computadora personal, diccionario de la Real Academia Española, gramáticas, diccionarios de sinónimos y antónimos, entre otros.

A continuación, se evidencian algunos de los ejercicios presentados por los alumnos, que da muestra de la **inspiración** que se logró promover en ellos y que constituye un esfuerzo de trabajo individual creativo de comunicación escrita.

**AMENAZA LOBO FERROZ DESALOJARLOS DE CERDITOLANDIA: TRES CERDITOS**

Elihut Flash. Enviado especial.



**26 de octubre de 2017.** Por la mañana de este día el *Lobo Feroz*, Secretario de Higiene y Salubridad de Ciudad Bosque (SHSB), anunció en rueda de prensa, la tentativa de volver a desalojar a los tres cochinitos del área de Cerditolandia. Esto por denuncias anónimas de que estos puerquitos tienen el lugar en muy malas condiciones de higiene y salubridad,

aseguró el Lobo Feroz, quien visitó la zona residencial y encontró dentro de cada una de las casas animales como tlacuaches, chinches, basura y baños en condiciones deplorables.

El representante de la SHSB consideró que estos marranitos no tienen la higiene personal adecuada, debido a que no se bañan, lo cual fue motivo para derribar dos casas de ellos y que el problema permanece en una vivienda que está construida de ladrillos por lo cual fue difícil derrumbarla.

Ante esta situación, uno de ellos criticó al Lobo Feroz de una "Guerra sucia" en contra de ellos. *Cochino Trompudo* advirtió que todo es falso y lo único que quiere el Lobo es comérselos, afirmó.

Ante la polémica, *Cerdito Trabajador* anunció que interpondrán una queja contra el Lobo ante las instancias del Ala de Justicia de Ciudad Bosque (AJCB) así mismo anunciaron su jornada de protestas para defenderse de los atropellos del "carnicero".

Por último *Cerdito Olores* expresó: "Este movimiento terminará hasta ver solución", concluyó.

Con la expectativa de revisar sus escritos y valorar grupalmente el esfuerzo individual en la elaboración de su texto, cada uno de los estudiantes normalistas presentó sus productos, los cuales evidenciaron un trabajo responsable y comprometido, reflexionando los aciertos y limitantes encontrados durante el proceso de redacción.

## SECCION POLITICA

### CAPERUCITA ROJA PARA GOBERNADORA

Por el reportero "reportón"

Caperusolandia. 25 de octubre de 2017. Hoy en esta comunidad, una niña muy bonita comentaba con su madre sobre las nuevas elecciones que se aproximaban en su estado y sin duda ella quería ser la nueva gobernadora porque quería lo mejor para sus ciudadanos y se había cansado de tanto robo, secuestros y mucha corrupción y para eso tenía que hacer muchos méritos.



Después de meses de campaña Caperucita logró ser electa.

En una tarde muy soleada la Caperucita salió a dar su primer informe de gobierno, pero para eso tenía que cruzar un largo y hermoso bosque que se encontraba a las orillas de un río. Sin embargo una terrible noticia impactó a todos los pobladores de Caperusolandia. Caperucita sufrió un secuestro por

sicarios que se apodaban "Los maleantes" comandados por su líder llamado Pepito López, apodado "el lobo feroz". Después de una intensa búsqueda por parte de la Unidad Especializada Antisecuestro (UNESA), dirigida por Buenrostro Aguilar, alias "el leñador" se logró rescatar a la gobernadora. La gran noticia para los ciudadanos es que "el lobo feroz" y sus secuaces fueron trasladado a una cárcel de máxima seguridad.

Mientras tanto Caperucita llegó sana y salva a su destino, brindando su primer informe de gobierno; acompañándola su secretaria particular, su abuelita, que la apoyaba mucho en todos sus recorridos, atentando también meses atrás "el lobo feroz" contra ella, vistiéndose de la abuelita para poder agarrar a Caperucita.

Finalmente, la gobernadora señaló, en conferencia de prensa, que "no se dará tregua al crimen organizado", y la lucha seguirá contra todos los malvados.



El esfuerzo personal de producción implicó también sistematizar su producción, haciendo y rehaciendo su texto, revisando y reflexionando su trabajo.

## SECCIÓN DEPORTIVA

### COMPETENCIAS DEPORTIVAS EN CERDITOLANDIA

Salvatore Méndez. Enviado Especial.



Cerditolandia. 13 de diciembre de 2017. Desde Cerditolandia les presentamos la información acerca de los resultados de los juegos deportivos en el cual participaron los tres cerditos y el lobo feroz.

El primer cerdito en participar se llama Juan, experto en el atletismo, Julián es el segundo y es muy bueno en el lanzamiento de disco; y el otro es Jesús, y es el mejor atleta en comparación con sus hermanos pero su mejor desempeño lo hace en la natación.

Seguimos la preparación a fondo de estos tres grandes atletas. En estas justas también se presentó otro atleta con el cual tendrían que enfrentarse los tres cerditos, el lobo feroz mejor conocido como "Black Tiger", contra el cual tendrían que probar su astucia y condición física, él también estuvo preparándose durante este tiempo para llegar con mucho entusiasmo a la fecha acordada.

Al concluir la inauguración de los juegos iniciaron las competencias deportivas. El primero en participar fue Juan, enfrentándose contra el lobo feroz en una *carrera de 400 m*, cada uno tomo su posición en la línea de salida, al dar la indicación ambos corrieron con muchas ganas pero como el lobo era un experto en este tipo de competencias fue el que resultó ganador, así que se quedó con la medalla de oro, mientras que el cerdito se quedó muy triste; de esta manera dio paso al siguiente evento que es el *lanzamiento de disco*, el primero que paso a hacer el lanzamiento fue Julián el cual alcanzó una distancia de 25 m, ya estaba muy confiado en que iba a quedarse con el oro pero cuál fue su sorpresa al ver que el lobo obtuvo una marca de 30 m, así que nuevamente se volvió a quedar con el oro, Julián al igual que su hermano se puso triste y juntos decidieron ir apoyar a su hermano mayor.

La última competencia era la *natación* y en este deporte Jesús es un experto, él fue quien tenía la responsabilidad de sacar a flote el honor de su familia, así que para hacer este juego más interesante le propuso al lobo apostar las medallas que había ganado en conjunto con esta última competencia, él acepto y juntos partieron hacia la línea de salida, al dar la señal de salida el lobo fue el que tomó la delantera, pero Jesús lo seguía por detrás muy cerca, en cuanto pudo rebaso al lobo y tomó la delantera que nunca soltó hasta llegar a la meta, siendo el ganador y el que se quedó con todas las medallas, mientras que el lobo se lamentaba.

Este el reporte que traemos desde Cerditolandia en donde a las veinte horas de la noche concluyeron los juegos deportivos.

En las producciones expuestas, aun cuando son sencillas en su redacción y contenido, se denota la iniciativa pedagógica para rescatar elementos sustanciales del cuento, además hay características propias del lenguaje periodístico: concisión, claridad, captación del lector/especial disposición de los contenidos, corrección, elementos paralingüísticos, entre otros, y los planteamientos centrales del contenido de una noticia: qué pasó, a quién le sucedió, cómo sucedió, cuándo sucedió, dónde sucedió, por qué sucedió,

Cabe destacar que los ejercicios presentados por los estudiantes normalistas, aun cuando escapan a la característica de VERACIDAD de la noticia (entendiéndola como los hechos o sucesos que deben ser verdaderos y, por lo tanto, verificables), por ser construida de un cuento clásico infantil, denota su valor por sí mismo, atendiendo la parte didáctica en la consigna indicada en la programación establecida.

En conclusión, podemos señalar que, en la práctica profesional del formador de docentes, así como en la de los futuros maestros, una condición necesaria para la mejora permanente es la sistematización de su quehacer profesional, así como la reflexión en, desde y para la práctica docente.

El formador de docentes debe contextualizar las estrategias didácticas que promueva, que le permita al estudiante generar un aprendizaje situado, fortaleciendo su trayectoria docente y en particular a promover textos en su última etapa de formación profesional para elaborar escritos académicos.

La reflexión de la experiencia aquí recreada constituye una práctica docente conveniente por promover, ya que para que reúna esta condición se requiere fortalecer la enseñanza del profesor tomando en cuenta **la organización del contenido o temática por abordar, promover el interés de los alumnos y tener en cuenta la carga emotiva que imprimimos a nuestro trabajo**, esto entonces, es lo que conviene hacer para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

El reverso de esta situación didáctica es, en ningún momento improvisar lo que va a ser motivo de enseñanza, presentar actividades desarticuladas del contexto y acto vivencial de los alumnos, es decir, del interés de los estudiantes y, además, jamás presentarse sin entusiasmo por lo que se va a realizar, ya que los alumnos perciben nuestra carga emotiva.

## Referencia

- Alvarado, M. et al. (1995). El nuevo escriturón: curiosidades y extravagantes actividades para escribir. Adaptación del texto de María Sánchez de Tagle y Gerardo Cirianni. Ilustraciones y de Oscar Rojas y Gerardo Lammers. Libros del Rincón. México: SEP.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2012). Enseñar Lengua. México: Editorial Graó/Colofón.
- Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura. en la Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP. México: Editorial Anagrama.
- DOF. (2012). Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Básica. México: Tomo DCCVII. No, 14.
- Escudero, M.M., et al. (1997). Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria. Barcelona, España: ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado, 7). Recuperado de [http://www.data.unibg.it/dati/corsi/3021/18412Apuntes%20de%20las%20clases\\_1\\_LENGUAJE%20PERIOD%C3%8DSTICO.pdf](http://www.data.unibg.it/dati/corsi/3021/18412Apuntes%20de%20las%20clases_1_LENGUAJE%20PERIOD%C3%8DSTICO.pdf)
- Saint-onge, Michael (2000). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?. Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP, México: SEP/FCE/Mensajero.
- SEP (2014). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

---

<sup>i</sup> El trabajo de titulación que posibilita a los estudiantes normalistas para titularse como Licenciados en Educación Primaria presenta tres modalidades: el informe de prácticas profesionales, el portafolio de evidencias y la tesis de investigación.

# EL CURRÍCULUM Y LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

María del Pilar Güentella Sosa  
"Profr. J. Jesús Romero Flores"  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal.

## RESUMEN

En la Teoría curricular, hay diversas tendencias, cada una refleja dimensiones sociopolíticas y educativas, en su aplicación se aprecia la cultura de cada institución, en la "Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores" por ser una escuela formadora de docentes, tiene una relación directa con los perfiles de egreso. Los maestros que la sociedad espera que egresen es para coadyuvar a solucionar problemáticas no sólo pedagógicas, sino de toda índole por lo cual se necesita una sólida preparación profesional, así como una amplia conciencia social que permita orientar, sumergirse en procesos de generación de soluciones a través de proyectos, gestión administrativa, políticas públicas y nuevas formas de relación a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

## Palabras clave

Currículum, formación docente, cultura, política pública y participación social.

## Planteamiento del problema

El currículum en las prácticas educativas, cumple una importante función por ser el medio que puede propiciar una transformación. Las rupturas o nuevas formas de entender la formación docente en base a currículum flexible pueden enunciar dinámicas de demanda social, necesidades y aspiraciones, un modelo basado en exigencias del presente y estructuración de la información, con base en redes.

Es preciso cambiar de esquemas, caminar con la sociedad informada e ir en una perspectiva de desarrollo, reconocer que es posible una vida mejor, con una sociedad estable, con valores, alfabetizada, que asista a los centros educativos de forma formal o informal que vea a la educación como una puerta a un pueblo, país o mundo mejor; cuidando de lo que le rodea, exigiendo con propuestas a sus gobernantes, haciendo posible la puesta en marcha de políticas públicas en beneficio de los más vulnerables

¿Qué influencia tiene el currículum en la formación docente para fomentar la participación social de los alumnos normalistas?

## **El Currículum y la construcción cultural**

En la actividad discursiva hay un amplio y complejo entendimiento de lo que respecta al currículum. Se aprecia como el Programa o proyecto educativo, en su expresión formal, en el campo práctico, tiene su relación con la práctica docente e institucional de desarrollar el currículum, su aplicación y manifestación en la formación de los alumnos.

En materia de modelos curriculares es posible hallar diferentes formas de abordar la problemática que a pesar de ofrecer visiones profundas e interesantes aún son debatibles y fragmentarias en alguna medida. Difícilmente podemos hablar de la existencia de un solo enfoque o metodología curricular capaz de dar respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el currículum y su praxis.

El diseño curricular se genera a partir de un contexto determinado, es una construcción cultural Grundy (1987), que responde a las necesidades formativas de la población, permitiendo a las personas disfrutar el derecho de aprender y dotarlos de conocimientos, valores y actitudes para acceder a una mejor calidad de vida.

No es una realidad abstracta, un concepto al margen de la práctica, en el currículum se concretan las funciones de la escuela sociohistoricas, es praxis se realiza en base al diálogo en un ámbito práctico, tiene en cuenta los contenidos y el formato, la currícula tiene relación con el contexto y los niveles educativos, así como con los niveles y fuerzas que gravitan en el sistema educativo.

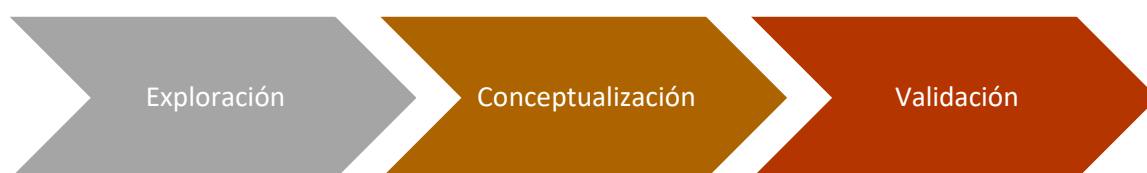
El diseño curricular es complejo y contradictorio, privilegia su función social; es el proceso de planeación curricular que lleve a un modelo educativo que atienda las necesidades de educación de la población, que se concreta en la formación de ciudadanos que interactúen en un mundo cambiante. Para Sacristan (1997) tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de enseñanza. Desde una óptica profesional el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intervención y la acción, entre la teoría la práctica.



## Metodología

Investigación cualitativa. Las posibilidades de trabajar con esta investigación se basan en Paradigma la apertura, flexibilidad, sensibilidad estratégica y referencialidad o no prescriptividad". (Quintana,2006:60)

En este estudio se trata de comprender las nuevas prácticas, sus coordenadas conceptuales y políticas, es de tipo exploratorio con implicaciones pedagógicas en una perspectiva para influir en el diseño de políticas educativas, en lo referente a la formación docente con una perspectiva de educación a lo largo de la vida. Se busca el empoderamiento de las personas para pasar no sólo por un manejo de conocimientos, sino por un desarrollo integral donde sobresalgan las capacidades para convivir y trabajar en la llamada sociedad de la información.



Instrumentos: El taller investigativo.

“El taller es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación, y conducción de los investigadores”. (Quintana,2006:72)

La técnica del taller investigativo, etapas realizadas:

- encuadre,
- diagnóstico,
- identificación
- valoración y formulación de las líneas de acciones requeridas.

Otros instrumentos que se utilizaron son:

- -Archivo de datos (personal e institucional)
- -Registro de prácticas docentes (Alumnos de 4º. “A” generación 2013-2017)

En las prácticas docente que se desarrollan en 7º. Y 8º. Semestres de la Licenciatura en Educación Primaria se realiza un proceso como lo menciona Galeano: "... desarrollan un contacto directo con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida y de los escenarios de futuro que intentan construir (2004:19).

Con un análisis interpretativo basado en los hechos, para recuperar experiencias proyectivas que ofrezcan soluciones a los requerimientos actuales. "En este proceso confluyen saberes y metodologías que enriquecen el sentido del aprendizaje y el enseñar implica despertar la creatividad ante la realidad en desarrollo." (Pérez,2003:193)

La identificación de relaciones, generalizaciones y deducciones conduce a elaborar precisiones que adviertan otras formas de entender y vivir la realidad desde los propios conocimientos y la corresponsabilidad con los otros. La formación docente como un espacio para la conceptualización pedagógica de la práctica profesional vista desde la problematización, el análisis y la proyección de los sujetos con que se trabaja en el entorno laboral de la institución.

El currículo es visto en algunos lugares como la transmisión de una ideología, de un poder, de acuerdos que hay que seguir, atender, las relaciones de poder son fuertes, se conjugan con los intereses personales y grupales, por lo tanto la práctica educativa está salpicada por estos elementos, así como la formación profesional de cada docente, en la Institución somos 52 maestros de base y 2 comisionados por ciclo escolar, por lo tanto no todos trabajamos con todos los grupos y solo afectan algunas decisiones del colectivo de maestros o de la dirección a toda la base estudiantil, en el mejor de los casos los alumnos se quedan con una amplia gama de estilos de docencia por todos los maestros que transitan en su formación profesional a lo largo de los 4 años que dura su formación profesional (Plantilla de personal docente ciclo escolar 2017-2018).

Hay diversas interpretaciones y aplicaciones del currículum desde el papel que asume cada docente, un mismo espacio curricular se asume de manera diferente de acuerdo con el asesor y el grupo de que se trate, incluso un mismo asesor con la misma signatura trabaja de forma diferente por la dinámica que imprime cada grupo.

## Los sistemas comunitarios y el desarrollo curricular

El contexto tiene relación con lo que se puede o no desarrollar del currículum y aun cuando existen planes y programas nacionales para todos los niveles, pero particularmente para la educación básica y educación normal, todos sabemos que no existe una homogenización en nuestro país, desde luego porque el país no es igual en cada una de sus regiones, pero sobre todo porque cada docente tiene su propio estilo.

En lo que se refiere a su atención se cuenta con 2 Licenciaturas, una en Educación Primaria con el Plan de estudios (2012) y otra en Educación Especial (2003) que debe de responder a un perfil de egreso y a evaluaciones, sobre todo por lo que respecta a obtener su plaza y ver sus condiciones de empleo, la matrícula es de 593 alumnos; así mismo se aprecia que la situación escolar varía mucho de una Escuela Normal a otra.

La historia de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal "Profr. J. Jesús Romero Flores" (BECENUF), se inicia luego de la Revolución Mexicana, ha transitado por diversas etapas y tenido transformaciones que dejan huella, en todas ellas se aprecia el compromiso y la responsabilidad con la profesión docente. También hay particularidades que le han dado identidad, por ejemplo, en el área artística se ha destacado por la danza, la música, el coro, el teatro y en general por las manifestaciones artísticas en todos los órdenes, aun cuando el Plan de estudios sólo dedica 4 horas a la semana en el semestre en la institución se forman talleres vespertinos, grupos a iniciativa de algunos maestros y alumnos, de esta forma todas las manifestaciones artísticas tienen su lugar.

Los egresados maestros dan cuenta de lo que sucede en las aulas y esto va dando una imagen de la misma. Por lo tanto, en la institución se vive con una situación política fuerte, con diversos intereses y con la aplicación formal que no se puede evadir, lo cual lleva a un desarrollo curricular complicado y a la vez formativo, por lo cual continúa teniendo un sello propio.

En la idea de sujetos comprometidos, activos, participantes, corresponsables de sus propios procesos de formación, autónomos y libres, en ese mismo sentido tendría que responder el currículum. Un currículo flexible, diferenciado, abierto, amplio, especializado, es decir, precisando las necesidades y posibilidades del grupo al que se dirija.

Pensar a los otros y con los otros, entenderse como un nosotros, que es a lo que se enfoca la BECENUF en su visión que a la letra dice:” aspira a ser una comunidad

autónoma de aprendizaje; permeada por un sentido humanista y ético, que incorpore innovaciones teóricas-pedagógicas para ejercer una docencia de calidad que incida en la transformación de la sociedad” (2011).

El pensamiento dialéctico del universo comunitario es pensar el universo en y desde la comunidad con la participación activa de todos para cumplir los ideales y aspiraciones que se generan, los maestros tienen que vivenciar en su formación inicial un liderazgo pro activo, pensado en el beneficio común. De acuerdo con Delgado (2009) lo habitual es referirnos a las políticas públicas identificando los sectores de la sociedad en los que se centra la intervención pública: así, hablamos de política educativa, política sanitaria, política energética, política fiscal, política exterior, política de igualdad, etc. Para operar en cada uno de estos sectores la autoridad pública dispone de una gran variedad de instrumentos.

### **La cultura de participación social en la formación docente**

Los aspectos socioculturales que van marcando las diferencias y encaminan a la desigualdad se dan desde el lenguaje, las imágenes, los medios de comunicación, las tradiciones, los festejos, los espacios, las normas y las manifestaciones culturales. El sentido y significado de la comunicación en la comunidad, se relaciona con su historia, su cultura, donde el docente se inserta y poco a poco ir reconociendo esta influencia. Se requiere tener en cuenta las leyes fundamentales, normas, reglas, códigos éticos, usos y costumbres de la convivencia humana.

Las problemáticas que se aprecian en cada comunidad requieren atención por parte de los gobernantes, pero también una participación comprometida de la sociedad, donde los maestros se involucren y compartan responsabilidades desde la organización de planteamientos hasta la conclusión de proyectos. “El docente, antes que “mediador del aprendizaje”, debe ser concebido como un orientador, que basado en el principio de autonomía haga posible la formación de un ser crítico” (Pérez,2003:192)

La agenda pública debe atender las necesidades prioritarias de exigencia social, que aterrizan en aspectos como la desigualdad, pobreza y marginación. Es clara la gran necesidad de reorientar las políticas sociales, promover la concientización social para la participación de forma responsable. “La interculturalidad, en tanto que dimensión constitutiva de la contextualidad de la que estamos y somos, se logra o se malogra en los

procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos” (Fornet,2009:11)

El carácter cambiante del trabajo y de la cultura de los profesores en los vertiginosos cambios está presente, se halla inmerso en una rápida transformación, que rebasa las prácticas educativas. Andere (2011) No es posible continuar con las estructuras y el trabajo que se estableció en otros tiempos y con otros fines, entre otros aspectos, hay que enfrentar a la burocracia con que se opera.

La capacidad de gestión y el compromiso de los directivos y docentes es fundamental. Para operar en óptimas condiciones, los cuatro actores tienen una gran responsabilidad en el manejo de las políticas públicas, el gobierno como proveedor, Bolívar (2005) menciona que la política educativa, para tener una incidencia en la mejora, debe, en primer lugar, ser coherente, “sistémica”, con un foco claro y sostenido en el tiempo.

En el espacio de los significados compartidos, donde emerge la microcultura, el aprendizaje dentro de la comunidad se potencia en ambos sentidos: el cognitivo y el social, es el motor de la práctica y la práctica es la evidencia de ese aprendizaje que exige una puesta al día para incorporarse a ella. El diseño de políticas locales para renovar el contexto, precisa que el tipo de sujeto androcentrista o etnocentrista no es más una alternativa. “La interculturalidad es una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetas del contexto” (Fornet,2009:12).

Es un proceso continuo de construcción de ese ser en el mundo y las diferentes interacciones con él. Por encima el significado se sitúa en un proceso de negociación de significado, la construcción de significados es al mismo tiempo histórico y dinámico, un proceso siempre en construcción, que trascienda a lo social. “La práctica pedagógica del docente que habrá de ser formado debe relacionar el ser con el conocer, teniendo como mediador el proceso de concientización. Esto no representa una práctica que deviene solamente en conocimiento, sino que enriquece cognoscitivamente al conocer desde propuestas metodológicas” (Pérez: 2003:191).

### **Las prácticas educativas con alternativas sociales**

La educación es un reinventarse, para enfrentar las grandes paradojas de la postmodernidad, inmersa en profundas transformaciones, que den respuesta a lo local y a lo global, cada vez más especializada, sin perder su carácter humano, apreciando su

interculturalidad con toda la subjetividad, con el acontecer biográfico y curricular que nos conforma, asumiendo los cambios que como educadores vivimos.

La revolución digital aporta nuevas formas de descubrir, investigar, comunicar, informar y compartir el conocimiento, a través del ingreso a nuevos espacios virtuales que requieren ser explorados por la sociedad en general para "...desarrollar aquellos aspectos formativos capaces de promover entre las personas adultas una ciudadanía activa, el desarrollo del razonamiento crítico, el comportamiento cívico, la participación democrática y la producción cultural y artística para potenciar y ampliar las capacidades de transformar reflexivamente la realidad social y construir un proyecto colectivo de progreso." (Cabello,2005:19)

La orientación que se dé a estos medios depende de los docentes y de cada institución; en ocasiones se queda en una simple revisión, en clases de computación o consulta de información, cuando en realidad las posibilidades de acción son múltiples. La creatividad no tiene límites, para obtener mejores resultados conviene un programa que permita un trabajo sistemático en el que se involucren todos los docentes de una institución, donde además se muestre las bondades del trabajo conjunto y coordinado, en las diferentes acciones se encaminan a una misma meta.

## Conclusiones

La profesionalización concebida como un continuo de educación permanente, precisa de un educador persistente, progresista desde el punto de vista científico para conocer el mundo concreto de sus alumnos, la cultura, el lenguaje; donde los alumnos puedan expresar sus gustos, sentimientos, hábitos, creencias, miedos, aspectos subjetivos, difíciles de aceptar y entender por los educadores, tampoco considerados por el sistema educativo y político.

En la familia también es necesario alentar la resistencia a la destrucción, es decir cuidar que no se involucre en vicios, relaciones o trastornos de salud, se trata de promover la capacidad para reconstruir, cooperar y mantener claras las metas a las que se quiere arribar. Las políticas y estrategias educativas son una oportunidad indiscutible de atender las necesidades de las familias con el apoyo al trabajo escolar con un desempeño que posibilite una mejor intervención de los padres, así como una adecuación curricular para atender la heterogeneidad de los grupos.

El docente ha de transitar por la transversalidad que de sentido y permita la integración de la cultura a los aprendizajes, como una posibilidad de cambio y creatividad que impacte en acciones cotidianas. Reconociendo el saber y la educación popular, en relación permanente con la comunidad. Las acciones al respecto pueden ser diferenciadas, pero sobre todo suficientes para que lleguen a cada sector de la población, para que se den las transformaciones sociales en un futuro mediato.

Las “Ciudades de Aprendizaje” son un ejemplo de cómo se puede realizar iniciativas locales interconectadas con lo global, aprendiendo de experiencias que ha evolucionado y buscan un enfoque innovador para las ciudades del futuro. “Su objetivo es conectar a las personas que desarrollan misiones específicas, incluyendo los centros e aprendizaje de barrio, así como las bibliotecas y centros culturales y patrimoniales; es decir, conectar proyectos que contribuyen a la educación permanente y a la creación de comunidades innovadoras de aprendizaje con el fin de promover el bienestar y la calidad de vida de todos los ciudadanos.” (Kearns y Obsvorne, 2014:40)

La educación como alternativa para salir del rezago en el que se ha estado a lo largo de décadas, el compromiso personal y colectivo es la formación docente para contribuir a la equidad, a la sana convivencia, al desarrollo de cada persona.

## Referencias

- Andere, Eduardo. (2011). *La cultura del aprendizaje: Hogar y Escuela del siglo XXI*. México.
- Bolivar, Antonio. (2004) *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, 859-888, Especial - Out. 2005.
- Cabello, Manuel (2005). *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Madrid.
- Delgado, G. (2009). *Documentación sobre gerencia pública, del Subgrupo A2, Cuerpo Técnico, especialidad de Gestión Administrativa*. Castilla-La Mancha. ISBN: 978-84-7788-549-8.
- Fournet, B. R. (2009). *Interculturalidad en proceso de subjetivación*. Consocio Intercultural. México.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Colombia: La Carreta Editores.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Kearns y Obsvorne (2014). *El programa de intercambio internacional de PASCAL. Hacia una visión de las ciudades de aprendizaje 2020*. Revista Decisio No.39 CREFAL, México.
- Pérez, E. (2003). *Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias.
- Quintana, A. Y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Sacristán, Jimeno (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata. p. 373-403.
- SEP (2003). *Plan y programa de estudio de la Licenciatura en Educación Especial*. México. SEP.
- SEP (2012). *Plan y programa de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México. SEP



# ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA PROMOCIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

Vanessa Paola Romo Esparza  
vanessa.romoe83@gmail.com  
Guillermo Parga Guillén.  
frankie5432@gmail.com  
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez".

## RESUMEN

Una de las preocupaciones actuales en casi todos los sistemas educativos es el de formar alumnos autónomos y capaces de regular su comportamiento para tener éxito en su vida. Esto no puede lograrse si en la escuela no se enseña además de contenidos, procesos metacognitivos que permitan que los sujetos tengan conocimiento sobre sí mismos (Autoconcepto) y acerca de lo relacionado con su persona, para ser individuos que reflexionen y controlen lo que piensan, sienten, o aprenden. La presente investigación tiene como objetivo identificar cuáles son las actitudes de los alumnos hacia la promoción que realizan los docentes sobre los procesos metacognitivos en la escuela primaria. El enfoque empleado en la investigación es cuantitativo, descriptivo, no experimental y transversal. La información se obtuvo mediante la escala Likert, la que se validó por criterio; y la confiabilidad se consiguió usando el índice de Alpha Cronbach, utilizando el software de IBM del SPSS. Los datos se analizaron mediante un análisis descriptivo. Se pretende que los profesores tomen conciencia sobre las percepciones de los alumnos de acuerdo a su desempeño y promuevan estrategias de enseñanza para que el alumnado eleve su autoestima, consiga autorregulación y autonomía.

## Palabras clave

Meta cognición, Autonomía, Autorregulación, Autoestima, Auto concepto, Estrategias de enseñanza.

## Introducción

El docente de manera constante ha tenido que replantear los roles que desempeña dentro de su centro de trabajo: el aula, debido a las actualizaciones que se experimentan en la gran mayoría de los países; un ejemplo de ello, es la preocupación existente de formar alumnos autónomos, capaces de autorregularse; por lo que el docente recibe gran responsabilidad: conseguir alumnos que construyan sus conocimientos, para ser ciudadanos independientes y preparados para enfrentar los retos que plantea el mundo cambiante en que se vive.

Una de las ventajas que se tienen es que el proceso de aprendizaje es algo natural y totalmente innato en cualquier ser humano, es por eso que hoy en día se requiere la enseñanza de los procesos metacognitivos en las escuelas primarias. Para ello, es

importante que los docentes enseñen a los estudiantes a que asuman la responsabilidad y el control de su propio conocimiento.

Los procesos metacognitivos implican que los sujetos construyan conocimiento acerca de sus propias técnicas de aprendizaje, la habilidad de comunicar los procedimientos con los que se dio solución a las diferentes problemáticas que se le pueden presentar; para esto, se hace indispensable que el sujeto posea una reflexión y análisis que le permitan tomar conciencia sobre todo aquello que piense, sienta, aprenda o experimente.

Por otra parte, la metacognición facilita la adquisición de autonomía en los seres humanos, debido a que son los mismos sujetos quienes toman el control de su propio aprendizaje, al involucrarse directamente adquiere un valor significativo para quien lo realiza ya que las herramientas empleadas serán utilizadas según las dificultades o ventajas que cada persona posee de acuerdo sus propias vivencias o experiencias.

La meta cognición es uno de los procesos que deben estudiarse aún más; se desconoce si se han realizado investigaciones sobre este tema en Aguascalientes, por ello surgió la inquietud de investigar si los profesores enseñan a sus alumnos a realizar procesos meta cognitivos.

El objetivo de la investigación fue identificar cuáles son las actitudes de los alumnos hacia la promoción que realizan los docentes sobre los Procesos Metacognitivos en la Escuela Primaria “José María Morelos”, El Tule, Asientos, Ags. Para lograrlo se utilizó el enfoque cuantitativo, con la intención de poder obtener de manera objetiva y medible las percepciones que poseen los alumnos sobre este tema.

Para finalizar, los resultados de dicha investigación aportan en el campo educativo, al ofrecer recomendaciones que orientarán la toma de decisiones en la escuela primaria, así como, que los profesores identifiquen deficiencias o fortalezas de acuerdo a las actitudes arrojadas por parte de los alumnos en el instrumento, sobre la enseñanza que imparte, con la intención de que su desempeño se eleve, al igual que el de sus alumnos y su guía trascienda del ámbito educativo.

## Marco teórico

La meta cognición es un constructo que no tiene un concepto único, son muchas definiciones las que han surgido a lo largo de la historia, de modo que, investigadores como Flavell (1976) define la metacognición como:

"conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos". Así como " la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta".

Es decir, es la capacidad de un individuo para darse cuenta de los procesos que experimenta, por lo que exige una autorregulación y autorreflexión; por ejemplo, cuando se tiene conciencia sobre la dificultad para comprender un tema que otro.

Carretero (2001) citado por (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008) define la metacognición como el conocimiento que los sujetos arman sobre su propio ejercicio cognitivo. La apropia a operaciones del conocimiento vinculadas con los procesos de supervisión y de regulación que los sujetos llevan a cabo sobre su propia actividad cognitiva al enfrentarse a un trabajo.

Conviene subrayar que, es la propia persona quien lo construye, paulatinamente va asimilando las cosas que enfrenta, lo que le permite llevar a cabo una autorregulación sobre lo que está diciendo, haciendo, decidiendo, etc., por ejemplo, para llegar a tiempo a una cena familiar, el individuo selecciona un camino para llegar más rápido a casa, después reflexiona su resultado; la decisión tomada se ve influenciada por lo que afronta.

Asimismo, Brown (1987) citado por (Sáiz, Valle Flores, & Román Sánchez, 2010, pág. 124) relaciona la metacognición con: la capacidad de autocontrol y autorregulación que el propio sistema cognitivo tiene sobre sí mismo, lo que se vinculó con los heurísticos de resolución de problemas, en los que el desarrollo del autocontrol y de los procesos de planificación juegan un papel esencial.

Brown hace hincapié en el autocontrol que debe poseer un sujeto, es decir una capacidad de dominio propio. Un rasgo característico del humano es querer descubrir todo aquello que le rodea, obteniendo la capacidad de crear; no obstante, cada persona posee estrategias que le permiten resolver alguna actividad, de acuerdo a sus experiencias.

Los procedimientos que utiliza una persona para resolver problemas van de la mano con la valoración propia de conocimientos, aptitudes, etc., se emplea la creatividad para resolver lo que se enfrenta; además implica reestructurar el conflicto, lo cual permite optar por opciones más viables.

Por otra parte, Mateos (2001) citado por (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008, pág. 195) menciona la metacognición como: el conocimiento y el control que un sujeto

ejerce sobre su propio aprendizaje. Se trata de 'aprender a aprender' lo cual facilita la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento.

El ser humano es un aprendiz permanente; por lo que, el aprender a aprender resulta muy cercano, ya que se construye conocimiento de acuerdo a experiencias anteriores, logrando un aprendizaje significativo, debido a que, es el propio sujeto quien tiene conciencia de lo que aprende y cómo lo aprende, así como saber dónde y cómo aplicarlo.

Por ejemplo, si se tocó la llama de un cerillo y resultó ser doloroso, con esto ya adquirió un conocimiento que a posterior le da el control de si lo repite o no.

Finalmente, Tovar Gálvez plantea la meta cognición como una estrategia que involucra tres dimensiones, mediante las cuales un individuo actúa:

a) Dimensión de reflexión en la que el sujeto reconoce y evalúa sus propias estructuras cognitivas, posibilidades metodológicas, procesos, habilidades y desventajas.

b) Dimensión de administración durante la cual el individuo, que ya consciente de su estado, procede a conjugar esos componentes cognitivos diagnosticados con el fin de formular estrategias para dar solución a la tarea.

c) Dimensión de evaluación, a través de la cual el sujeto valora la implementación de sus estrategias y el grado en el que se está logrando la meta cognitiva.

También, plantea que a través de una estrategia meta cognitiva, el sujeto construye herramientas que le permiten dirigir sus aprendizajes y adquirir autonomía. ( Tovar Gálvez, 2008, pág. 3)

Menciona que, en un primer momento, un sujeto analiza los conocimientos que posee, obtenidos por la experiencia, para a posterior ver cual opción resuelve aquello a lo que se enfrenta, para terminar, consiguiendo un autocontrol; el cual le permite guiar de manera propia lo que aprende según su criterio, con independencia.

Como puede observarse uno de los procesos importantes en la metacognición es el autoconocimiento. Para fundamentar dicho proceso, Estrada Rodríguez (2015), lo relaciona como el entender las piezas que integran el yo, sus expresiones, carencias y destrezas; conocer el cómo se actúa y por qué, además de lo que se siente.

Cuando un sujeto identifica cada uno de los elementos que lo componen apreciará que difícilmente funcionarán por separado; a raíz de esto desarrolla una personalidad firme, y perseverante sobre lo que le gusta o desea.

Navarro Suanes (2009) hace referencia al autoconocimiento con la capacidad de un individuo para contestar y argumentar sobre quién es; de manera continua realiza juicios, y se evalúa, teniendo influencia las interacciones que se tienen con el contexto.

Cabe mencionar, que ningún juicio es tan importante como el propio y cada persona utiliza varias estrategias para llegar a conocerse. Un sujeto que posee fracturada la valoración de su propia imagen (autoconcepto) es usual que no se sienta cómodo con su apariencia física, debido a que buscará complacer y agradarle a los demás, se sentirá la víctima de cualquier situación a la que se enfrente y no le resultará fácil comunicar y expresar sus sentimientos.

Por el contrario, un sujeto con un buen autoconcepto, tiene confianza en sí mismo, no tendrá apego hacia las demás personas, ni temor a ningún cambio ya que el valor de la responsabilidad le permitirá responder y afrontar sus propias acciones.

Asimismo, Lazos (2008), dice que el autoconocimiento puede verse como el conocimiento de acontecimientos acerca de la propia persona. Para conseguirlo, primero debe percatarse de que quién realizó, realiza o realizará cualquier acción, así como las emociones que experimenta, creencias y características físicas que posee, es la propia persona y no otra.

La acción de percatarse sobre los propios hechos lo relaciona con la autoconciencia. Consiste en tener la disposición de aceptar y rechazar lo que pueden decir de sí mismo. En ese sentido, exige a la persona estar abierta a sucesos, comentarios y aceptar que hay diferencias entre lo que un sujeto cree de sí misma, lo que es, y lo que los demás logran apreciar. Ante la diversidad de formas de abordar el conocimiento propio, en esta investigación se define como:

Característica propia del individuo, que implica conocer lo que siente, además del por qué y cómo actúa; es una capacidad que tiene el ser humano para percibir sus aspectos propios, es decir, la capacidad de percatarse sobre lo que hace y siente, de saber quién es, utilizando diferentes estrategias para conocerse a sí mismo, lo que le ayudará a desarrollar su propia personalidad, a tener un auto concepto y una autoestima (Lazos, 2008) (Navarro Suanes, 2009) (Estrada Rodríguez, 2015).

Otro de los aspectos importantes sobre la metacognición es la reflexión y análisis para la toma de conciencia.

Para abordar este factor, la investigación de Paz Domínguez & Gámez Rodríguez (2010) cita diferentes fuentes, entre las cuales está el Diccionario de filosofía, donde valora a la reflexión como la investigación del acto cognoscitivo, destaca que “reflexionar significa dirigir la conciencia hacia sí misma, meditar uno sobre el propio estado psíquico”

Un indicador relevante es el autorreflexión, vista como un recurso de la personalidad, ya que brinda posibilidades al sujeto de entrar en su mundo interno en relación con lo externo, para encaminar sus acciones.

Esto, obliga a ser más exigente con la propia persona. Es decir, se fomenta un espíritu crítico, el cual acarrea responsabilidad de acuerdo a lo que se enfrenta, además de una actitud autónoma y madura.

Otra cita que realizan Paz Domínguez & Gámez Rodríguez (2010) es la tesis de V. Canfux (2003). La reflexión es vista como una cualidad del pensamiento, que permite al hombre valorar, y analizar sus acciones, revela un nivel de autoconocimiento de su individualidad.

Por otra parte, Taborda Chaurra (2010) hace hincapié en que la toma de conciencia implica comprensión: se trata de saber cómo se logró.

Considerando a los autores se construyó uno propio el cual es el siguiente: Es algo distintivo del pensamiento, permite apreciar y meditar sobre las propias acciones, obligando a una actitud crítica entrando de lo interno en lo externo, generando una comprensión para poder guiar sus acciones para la solución de una situación con una mayor responsabilidad, además requiere de saber explicar el procedimiento, ósea el cómo se logró (Taborda Chaurra, 2010) (Paz Domínguez & Gámez Rodríguez, 2010).

Por último, se destaca dentro de la metacognición la autonomía y autorregulación de los propios aprendizajes. Según Gonçalves Diez (2011), los alumnos que pueden superar partes del proceso de aprendizaje sin la presencia constante del profesor como único suministrador de conocimientos, son los que poseen una autonomía.

Hace mención de una dimensión abordada: se requiere fomentar en los sujetos una reflexión sobre el propio trabajo, favoreciendo el desarrollo de habilidades que les permitan auto gestionar su aprendizaje, abriendo camino a una constante innovación de sus conocimientos a lo largo de su vida.

Menciona que es importante que los alumnos obtengan la capacidad de buscar información, estudiar y entender procesos por cuenta propia, esto va más allá del ámbito educativo, es decir, trasciende al ámbito social, debido a que se busca que utilicen esas habilidades para el futuro de su práctica profesional.

Esta autora deja en claro el nuevo rol del docente, dejar de ser “transmisor de conocimientos” para convertirse en “guía”.

En relación a la autorregulación Panadero & Tapia (2014 pág. 11) citan a uno de los grandes exponentes sobre este término Zimmerman (2000) el cual lo define como:

“Proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”

En otras palabras, es algo paulatino, requiere tiempo y no interviene nadie más debido a que es llevado a cabo por la propia persona, para conseguir metas planteadas.

De la Cruz Flores & Abreu Hernández (2014) citan a Uden y Beaumont (2006) donde denominan la autonomía como monitorizar el aprendizaje, lo cual radica en centrar al sujeto en cuestionarse qué ha aprendido y cómo lo ha realizado, revisando fortalezas y debilidades.

Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman (2010) también son citados por este autor, y señalan que la autorregulación puede ser representada como un ciclo, en donde los aprendices:

Valoran la tarea a realizar, considerando metas y restricciones. 2. Evalúan su propio conocimiento y habilidades, visualizando sus fortalezas y debilidades. 3. Planifican la aproximación de una manera que contemple la situación real. 4. Aplican varias estrategias que les permitan desplegar un plan y monitorear su desarrollo en el proceso mismo. 5. Reflexionar sobre el grado en que su enfoque funciona y tiene éxito, con el fin de realizar ajustes y reiniciar el ciclo si es necesario (pág. 34).

Por último, Monereo et al (2001) la definen como la posibilidad de actuar con absoluta independencia de la influencia de los demás; así como la facultad de tomar decisiones que permitan gobernarse a la propia persona cuando se aprende para aproximarlo a una determinada meta.

Tomando como base los autores citados anteriormente en esta investigación se define como:

Poder superar partes de los procesos de aprendizaje de manera que se interactúa con el conocimiento sin la influencia de alguien más, exige una reflexión sobre su propia forma de aprender, logrando un aprendizaje significativo. Lo cual permite tomar decisiones de manera consciente sobre su propio aprendizaje. El alumno monitorea su aprendizaje, es decir tiene un control cuando se aprende, debido a que se tiene conciencia de sus debilidades, fortalezas, pensamientos, acciones, emociones, avances, con el fin de aproximarse a una meta pudiendo realizar adaptaciones si lo requiere (Monereo, y otros, 2001) (de la Cruz Flores & Abreu Hernández, 2014) (Gonçalves Diez, 2011).

## Metodología

El presente estudio se realizó bajo el enfoque del método cuantitativo que se empleo para responder a los objetivos de la investigación. Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, (2003) aclaran que su fundamento es un esquema deductivo y lógico, el cual busca realizar preguntas de investigación e hipótesis para después probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, además utiliza el análisis estadístico, ya que pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas, es decir, es reduccionista.

Asimismo, parte de la concepción de que existen dos realidades: la del entorno del investigador y la constituida por las creencias de éste; por ende, fija como objetivo lograr que las creencias del investigador se acerquen a la realidad del ambiente. Finalmente, se espera elaborar un reporte con los resultados para ofrecer recomendaciones que servirán para la toma de decisiones en la escuela primaria.

Por otra parte, es una investigación descriptiva, para esto (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003) citan a Danhke, (1989) el cual menciona que la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; es decir, detallar cómo son y cómo se manifiestan.



Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, en efecto, pretenden solo medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren.

Es posible encontrar varias clasificaciones de los diseños en las investigaciones, así pues, se realizó una investigación no experimental, Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2003) mencionan que dichos estudios se realizan sin la manipulación deliberada de variables, esto es, sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para que a posterior permitan analizarlos.

Por ende, no se construyó ninguna situación, sino que se observó situaciones ya existentes. Por último, autores citados anteriormente la manera de clasificar una investigación es por su dimensión temporal o el número de momentos en los cuales se recolectan datos, por lo tanto, este estudio es de tipo transversal, ya que se recolectaron los datos en un solo momento y tiempo único.

## Población y Muestra

La investigación se llevó a cabo con 3 grupos: 4º, 5º y 6º; con un total de 86 alumnos de la escuela primaria “José Ma. Morelos” turno matutino, pertenecientes a la comunidad del Tule, Asientos, Ags.

Dichos grupos conforman la población, para sustentar esto (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003) se apoyan citando a Selltitz *et al.*, (1980) el cual menciona que una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Dentro de una población es necesario limitar una muestra. (Id, 2003) esto es un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se recolectarán datos), por lo que debe ser representativo de la población. En este caso, se estudió a toda la población porque de acuerdo al método de muestra probabilística simple, la diferencia entre el número de alumnos de la muestra y la población era mínima, cumpliendo así con la meta principal la cual era hacer más pequeño el error.

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue del tipo escala de Likert, donde se presentaron una serie de afirmaciones (ítems) a los individuos para medir la reacción a cada ítem en categorías; cada categoría poseía una puntuación, por

consiguiente, con el resultado se obtuvo puntuaciones personales de acuerdo a la afirmación de la categoría.

Para elaborar el instrumento y poder medir la variable se realizó la operacionalización de la misma. Una vez elaborado se sometió al proceso de validación. La validez en una investigación es un requisito esencial; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2003) mencionan que es el grado en el que un instrumento mide la variable.

Por consiguiente, la validación se hizo por criterio, que es cuando un instrumento se compara con algún criterio externo que pretenda medir lo mismo; para ello, el instrumento se presentó con el director de tesis, el cual realizó las sugerencias de cambio pertinentes. Se sometió a la fase de piloteo y se realizó una reducción de dimensiones a través del análisis factorial, obteniendo un instrumento definitivo.

Para determinar la confiabilidad se sometió al análisis con el índice de Alpha Cronbach, y se obtuvo un puntaje de .831.

Después de obtener la confiabilidad se utilizó el software de IBM del Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) con el que se obtuvieron resultados preliminares mediante un análisis descriptivo que a continuación se muestra.

## Resultados preliminares

### Análisis descriptivo

#### Dimensión: Autoconocimiento.

A partir del análisis realizado se obtuvo una mayor incidencia en el nivel siempre con el 47.4%, seguido del nivel casi siempre con un 24.5%. Se encontró que el maestro realiza acciones que aportan al auto concepto de los alumnos, esto quiere decir que los alumnos reciben comentarios en relación con sus habilidades, actitudes, debilidades, por ejemplo: “eres una persona estudiosa”, “eres divertido” “eres bueno en matemáticas”, entre otras; las que sirven para que los individuos logren identificar y conocer sus habilidades, fortalezas y debilidades; los docentes hacen que se apropien de aspectos de su propia persona; es decir, que posean un autoconocimiento.

Los docentes influyen en el conocimiento que pueda construir los alumnos sobre su propia persona, debido a su rol de guía; los docentes hacen que los alumnos encuentren sus propias estrategias.

Además de permitir que los alumnos se conozcan, otorgan la oportunidad para que apliquen estrategias personales, e incluso motivan a que los individuos logren saber sus fortalezas, debilidades, cualidades, gustos las cuales les sirven de cimiento para poder escoger las estrategias o caminos más eficaces para la propia persona y poder así, alcanzar el éxito en su vida.

Por otra parte, los resultados obtenidos arrojan que los docentes poseen la habilidad de conocer también a sus alumnos, lo que les permite brindarles las herramientas de acuerdo a las necesidades de sus alumnos.

Finalmente, los docentes abonan a que la autoestima del alumno se eleve, debido a que les dan la confianza que les impulsa a conseguir sus metas; además de poseer la seguridad de afrontar incluso aquello que le causa miedo, ya que en reiteradas ocasiones los profesores les reconoce cuando realizan algo bien, lo que favorece a que el alumno se sienta parte del grupo en el que se encuentra.

### **Dimensión: Reflexión y análisis para toma de conciencia**

En esta dimensión se obtuvo un 47.0% en el nivel de siempre, seguido de un 31.5% en el nivel casi siempre, lo que representa que los alumnos consideran que el docente les permite que mediten sobre sus propias acciones, considerando las consecuencias, identificando aciertos y corrigiendo errores, se propicia el desarrollo de una actitud crítica que tome cada uno de los alumnos, es decir, que está estrechamente vinculado con la habilidad que desarrollan los alumnos para tomar posturas sobre cualquier tema; así como en la toma de decisiones de manera consciente.

Los docentes están promoviendo que sus alumnos solucionen diferentes situaciones a las que se enfrentan con responsabilidad, como, por ejemplo, decir un “no” cuando es necesario.

Del mismo modo, en su mayoría, los alumnos perciben que el docente los hace explorar las diferentes formas o alternativas con las que cuenta para resolver un problema, expresando sus necesidades ante un problema y sobre todo los hace pensar, tanto de manera individual como colectiva. Los alumnos perciben que la mayoría de las ocasiones los docentes les ayuda a que analicen primero cualquier situación, y que piensen las cosas con calma.

### Dimensión: Autonomía y autorregulación de los propios aprendizajes

En relación con esta dimensión se obtuvo un 56.8% en el nivel de siempre, seguido de un 19.6% en el nivel casi siempre. La mayoría de los alumnos consideran que los profesores respetan cuando cualquier alumno brinda un punto de vista, además de que da apertura y acepta que el alumno elija la estrategia que mejor considere que le va a favorecer, planteándose metas, impulsando siempre el valor de la responsabilidad.

Además, los docentes impulsan en sus alumnos que consigan lo que quieren, dicho de otra manera, está facilitando la apropiación de la autonomía. Generan en el alumno el conocimiento sin la influencia de alguien más, en consecuencia, se propicia en ellos la toma de decisiones de manera consciente.

Cabe mencionar que los porcentajes son elevados en relación con las emociones, pensamientos y acciones que realizan los alumnos, lo que representa que los profesores motivan a los alumnos a ser tolerantes, respetuosos; y a que desarrollen la empatía, ya que les piden que no se burlen y sean amables con sus compañeros y que utilicen el diálogo en cualquier conflicto.

De igual forma, los alumnos expresan que los docentes son quienes ponen en práctica el manejar una visión de manera colectiva, sin dejar de lado la propia, esto quiere decir fomentan la existencia de un equilibrio para tener el control de los propios conocimientos, aprendizajes o emociones que experimenten.

Como se puede observar, parecer que los profesores utilizan diferentes estrategias para la enseñanza de procesos meta cognitivos en sus alumnos, aunque falta hacer la transformación de la variable para efectuar el análisis actitudinal, la discusión de los resultados y las conclusiones.

## Referencias

- Lacon, N., & Ortega, S. (2008). *Cognición, metacognición y escritura*. Signos.
- Tovar, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Iberoamericana de educación, Revista Iberoamericana de Educación* 0. 46/7 – 25 de julio Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) RIE 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2733073>
- Brown, A. L. (1987). *Metacognición, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos más misteriosos*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum: Weinert & RH Kluwe.
- De la Cruz, G., & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 31-48.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Flavell, J. H. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. Hillsdale, Nueva Jersey: En LB Resnick.
- Gonçalves, S. (2011). *La reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio: estrategias para favorecerla*. UNIVEST.
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de psicología*, 79-96.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill Interamericana.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Sebastiani, E. M. (2001). *La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía*. España: GRAÓ.
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios pedagógicos Valdivia, 187-197.
- Paz, I. M., & Gámez Rodríguez, E. (2010). *La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación*. Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Pérez, Á., Soto Gómez, E., Sola, M., & Sérvan, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: AKAL.
- Pérez, M. I. (2010). *Neurociencias y emociones: un enfoque metacognitivo*.
- Picado, F. M. (2006). *Didáctica general*. San José, Costa Rica: EUNED.

Sáiz, M. C., Valle Flores, L., & Román, J. M. (2010). Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 123-130.

Taborda, J. (2010). Relación de formación y el mecanismo piagetiano de toma de conciencia. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 109-12

# LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA

María Lizbeth Sánchez Huerta  
liz96@live.com.mx  
Víctor Manuel Galán Hernández  
vicmgh@gmail.com  
Escuela Normal del Valle de Toluca

## RESUMEN

El Nuevo Modelo Educativo hace oficial la enseñanza del inglés en la educación básica; por lo que los docentes tienen la tarea de conocer diversos aspectos relacionados con la docencia del idioma, centrándose en el manejo de la lengua y la didáctica de la misma, con el objetivo de la promoción del aprendizaje del inglés entre los alumnos del nivel. De esta manera, si la enseñanza de la lengua adquiere relevancia en todo el nivel básico, enseñar inglés en la educación básica, específicamente desde los primeros años de educación primaria, adquiere mayor importancia debido a que los niños adquieren el vocabulario y estructuras básicas del idioma que posteriormente les permitirán lograr el aprendizaje significativo del inglés.

El presente trabajo es un avance de la investigación cuyo propósito es plantear una propuesta de actividades para la enseñanza del inglés con alumnos de primer grado de primaria, tomando como base el juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que a que el juego se concibe como una actividad característica de los niños, que muestra beneficios al utilizarlo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de un nuevo idioma, favoreciendo así la motivación del aprendizaje de una lengua extranjera.

## Palabras clave

Aprendizaje, enseñanza, inglés, juego, motivación.

## Planteamiento del problema

El idioma inglés es una asignatura que los alumnos deben aprender de manera satisfactoria, por ello, los docentes juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, a partir de la implementación de acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del inglés. Considerando lo anterior, “la SEP puso en marcha el Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB o NEPBE, por sus siglas en inglés), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de Educación Básica” (SEP, 2010, p.85). No obstante, a partir de la información obtenida de observaciones y entrevistas a profesores y alumnos de educación primaria, se encontró que, por lo general, los docentes evitan impartir el inglés, debido al escaso o nulo conocimiento de

la lengua, aunque cuenten con el material didáctico para la enseñanza de la materia (juegos, carteles posters).

Asimismo, se identificó que existen profesores en los últimos grados que intentan impartir la lengua con el propósito de que sus los alumnos tengan un acercamiento a la misma antes de ingresar a la secundaria; sin embargo, por la falta de conocimiento del idioma y las estrategias pedagógicas que utilizan, se genera un rechazo por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. Lo anterior, se encontró a partir de entrevistas estructuradas a los alumnos donde afirmaron que no les gusta el inglés porque es “difícil aprender.” Para ellos, llegaron a afirmar, el inglés es aburrido y complicado, casi como matemáticas, pero fueron puntuales en mencionar que “al menos matemáticas se enseñan en español”, por lo que al menos en esa asignatura podían entender las palabras que decía su maestro. Lo anterior, hace referencia a que los alumnos tienen la idea de que las matemáticas son complicadas y tediosas; no obstante, para los ellos, lo es aún más el inglés ya que no comprenden el contenido de los temas que se les imparten, haciendo más claro el rechazo al recibir clases de la asignatura. Además, se observó en diversas ocasiones que el proceso de aprendizaje resultaba complejo para los niños cuando las situaciones de aprendizaje que les presentaban estaban alejadas de su vida real y no representaban un desafío que, a través del descubrimiento, lo llevara al aprendizaje.

Por lo anterior, se trabajó la propuesta de intervención en un grupo de primer grado de una escuela federalizada, en la que se identificó un rechazo predominante hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, con el propósito enseñar las bases del manejo de la lengua para que en grados posteriores el interés continúe y sean más receptivos para el aprendizaje del idioma.

## Marco teórico

### El modelo educativo para la educación obligatoria

Como parte de los cambios políticos que México atraviesa cada sexenio, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (SEP, 2017) teniendo como referencia la Reforma Educativa lanzada en diciembre del 2012. En este modelo se establece que al término del preescolar el alumno debe ser capaz de usar el lenguaje para relacionarse con otras personas, así como comprender algunas palabras y expresiones en inglés; mientras que al término de



la primaria, el alumno debe ser capaz de describir en inglés aspectos de su pasado y entorno y necesidades inmediatas (SEP, 2017). Por este motivo, la enseñanza del inglés dentro de la educación básica cobra especial importancia, de allí que algunos de los propósitos que el nuevo modelo educativo (SEP, 2016) establece consideren la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la participación en las prácticas sociales de la lengua en sus vertientes orales y escritas. Además, se plantea la necesidad de que el alumno organice el pensamiento y el discurso para acceder a diferentes expresiones culturales. Asimismo, se pretende que se reconozca el papel del lenguaje en el conocimiento y la cultura; por ello es imperativo que los alumnos desarrollen una actitud analítica y responsable ante el contexto nacional e internacional.

Para lograr estos propósitos, se establece un enfoque que parte de la idea de que el lenguaje se construye a partir de la interacción social, participando en prácticas de interacción oral, lectura y escritura socialmente significativas y no mediante la enseñanza explícita de componentes gramaticales, morfológicos o semánticos, (SEP, 2016). Asimismo, el Modelo Educativo organiza los aprendizajes esperados de inglés por ambientes sociales de aprendizaje (del mismo modo que el PNIEB) que abarcan, a su vez, actividades comunicativas específicas: ambiente familiar y comunitario, ambiente social de aprendizaje Lúdico y Literario y el ambiente social de aprendizaje Académico y de Formación.

### **La enseñanza del inglés en primer grado de primaria**

El primer grado de primaria está lleno de creencias y retos que tanto alumnos como docentes deben enfrentar. Por un lado, los niños y las niñas que ingresan al este grado, aún esperan que los docentes sigan jugando y cantando con ellos; por otro lado se encuentra que para algunos un nuevo reto es el acercarse a otro tipo de actividades y actitudes de los docentes. Por lo tanto, la cotidianidad del proceso de enseñanza aprendizaje puede hacer que alumnos y docentes disfruten o encuentren tedioso el proceso que se vive día con día en el aula.

En este sentido, la enseñanza del inglés durante el primer grado no se queda de lado, y ante la incertidumbre que presenta la asignatura para alumnos de dicho grado, House (1997) menciona que la enseñanza del idioma en el aula suele seguir una creencia establecida en cuanto al orden de adquisición de un idioma: escuchar, hablar, leer y luego escribir. Lo anterior quiere decir que se presenta la lengua de forma receptiva para

después llegar a la producción. En otras palabras, se presenta el idioma en forma escrita (donde el niño lee) y finalmente, les pedimos que reproduzcan el lenguaje en forma escrita (en este punto el niño escribe). Los cuatro pasos ya mencionados de este proceso siguen este orden establecido ya que significa que el niño experimenta el idioma antes de reproducirlo, y que lo experimenta en forma oral antes que en forma escrita. Al hablar de experimentar un idioma no significa que los niños simplemente oigan o lean algo una sola vez y ya puedan reproducirlo sin errores.

### **El maestro de inglés**

El docente que imparte la clase de inglés en primer grado debe tener en cuenta que para muchos de sus alumnos su clase será el primer acercamiento hacia el idioma; situación que enfatiza la importancia de cómo el docente debe conducirse en el aula, pues como menciona House (1997), el único contacto de muchos alumnos con el idioma inglés es a través de su profesor. Por lo tanto, es necesario que el docente haga uso de un lenguaje natural, hablando con claridad y de manera pausada poniendo mayor atención a la entonación y los gestos. En ocasiones, los alumnos captarán el significado general de lo que se esté diciendo mediante la identificación de características no lingüísticas. Los alumnos entenderán las palabras del profesor especialmente si se repiten y, por los gestos y entonación, adivinarán la palabra referida.

En consecuencia, para lograr un mejor proceso de enseñanza de idiomas, el profesor que trabaje con niños y niñas debe hacer uso, no solo de la palabra, sino también del lenguaje corporal, así como de objetos e imágenes que le permitan jugar con el lenguaje para que también los alumnos tengan la posibilidad de jugar con el mismo en actividades con imágenes y pocas palabras dentro y fuera del aula.

Por lo anterior, es imperativo que el profesor promueva una variedad de actividades, de manera que se fomente y mantenga la concentración y la atención de los alumnos en el aprendizaje. Una manera de llevar a cabo esto es a través del desarrollo de la cooperación, dejando de lado la competencia. Para ello, en las actividades se deben plantear tareas que se conviertan en espacios para compartir experiencias y crear un ambiente de participación y unión que desarrolle las posibilidades de aprendizaje con otros.

Asimismo, es necesario incorporar las estructuras del lenguaje que se usarán para completar las tareas sin enfocarse demasiado en las reglas gramaticales, pues los niños

y niñas tienen la capacidad de asimilar este aspecto de la lengua sin prestar atención a ella. A manera de recomendación, se sugiere presentar las lecciones en forma de actividades para enseñar inglés a los estudiantes para que no se sientan presionados en el aprendizaje del lenguaje. La clase puede comenzar con una tarea simple para construir su confianza y gradualmente las tareas se pueden hacer más desafiantes.

Otro aspecto importante puede ser el llevar a cabo un proceso de evaluación que deje de lado los exámenes escritos, pues no serían recomendables para evaluar el aprendizaje de la lengua en niños pequeños. Por ello, es preferible que el docente adopte el modelo de evaluación continua con el fin de controlar el progreso de los estudiantes y ofrecer retroalimentación en áreas en las que los alumnos necesiten especial atención.

### **Recursos para la enseñanza del inglés**

Un factor importante en la enseñanza del inglés son todos los recursos o materiales que fomentan la motivación de los alumnos, apoyan al docente en la enseñanza del vocabulario y, en este sentido, fijar y reforzar los nuevos aprendizajes. A la par de diferentes materiales, también se reconoce el valor de las canciones y los cuentos.

Fonseca (2015) hace una clasificación de materiales y recursos disponibles para la enseñanza del inglés entre los que se encuentran: materiales impresos, objetos reales o realia y las TIC y material audiovisual; dentro de los materiales o medios impresos de enseñanza (libros de texto, enciclopedias, cuadernos de lectura, fichas de actividades y diccionarios son los recursos más usados en el sistema escolar), los materiales impresos, creados por el docente o seleccionados entre los existentes en el mercado, representan en gran parte los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el contexto escolar.

Otro recurso es el uso de marionetas. Fonseca (2015) señala un ejemplo del uso de la marioneta para el desarrollo de la conciencia fonológica al presentar a la marioneta como a un hablante que necesita ayuda porque no puede pronunciar bien. La profesora o el profesor diría la palabra, “book”, la marioneta “diría” una palabra inacabada “boo” y el alumnado de forma colectiva o individual deberá aportar el sonido que falta /k/.

El último elemento de la clasificación son los medios audiovisuales, instrumentos de comunicación social relacionados directamente con la fotografía, audio y documentos

digitales, que son útiles en la enseñanza de las destrezas fonológicas de una lengua extranjera Baddeley (en Fonseca, 2015).

### **El juego en el aprendizaje del inglés**

Moor, Erikson y Winnicott (en Juan y García, 2013) mencionan que los niños están más motivados y estimulados en la clase de lengua extranjera cuando se utilizan materiales auténticos como juegos, imágenes y objetos reales en lugar de materiales tradicionales como libros de texto o ejercicios, pues a través de ellos, se mantiene el interés por la lengua meta.

En el mismo tenor, García (2005) asegura que cualquier tipo de aprendizaje será más eficaz si se realiza mediante el juego. El psicólogo y psicoterapeuta menciona que en el aprendizaje espontáneo que se da mediante el juego, se repiten conductas donde se obtienen resultados asociados a la satisfacción de placer de manera inconsciente. Este aprendizaje espontáneo se prolonga con los juegos del mundo exterior y otros niños; en los que implícitamente se aprende a desenvolverse, tomar iniciativas, seguir normas, entre otras.

### **El docente frente al juego**

El papel que juega el docente dentro de su institución educativa es importante para todos los agentes educativos. Si bien es cierto que no se puede actuar de la misma forma en todas las circunstancias escolares, el rol que se cumple en las diversas actividades de aprendizaje para los alumnos tampoco puede ser el mismo.

Calero (2006) afirma que un niño ocupa gran parte de su tiempo en jugar. Por lo tanto, el docente debe comprender lo que el juego representa para él, a la vez que se muestra atento y respetuoso Chapela (2002). Esto llevará al profesor a conocer los intereses, conductas, gustos y razones que los menores encuentran en los juegos. En consecuencia, al llevar el juego al aula, se evitará caer en la rutina.

Por otra parte, la postura de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC: National Association for the Education of Young Children) (citado en Hughes, 2006) es que, aunque un plan de estudios que enfatice el juego espontáneo pero ignore la función del trabajo podría ser benéfico para el desarrollo general del niño, sin embargo, resultaría insuficiente desde un punto de vista educativo. También se

requiere la orientación de un adulto (Hughes, 2006) que determine qué es necesario aprender y que presente metas educativas específicas para los niños.

Por lo tanto, es claro que el docente debe conducirse como un guía con sus alumnos para que estos lleguen a la apropiación del conocimiento. El rol que el docente debe adoptar cuando dirige un juego no es la excepción; sin embargo, para ello, debe cumplir ciertas características que harán del juego una actividad más significativa y productiva para los alumnos. Ante esto, de Díaz (2011) se consideran los siguientes principios que se deben seguir en torno al juego:

Respetar el juego del niño y no interrumpirlo.; aunque si es necesario, se debe anunciar con anticipación que la actividad debe concluir, designando un tiempo razonable para su culminación, pues no se debe detener abruptamente su recreación. Además de esto, es necesario que se asigne un lugar específico para el desarrollo de los juegos que se propongan. Asimismo, se deben seleccionar previamente los materiales necesarios para el desarrollo de los juegos, de manera que no se vean interrumpidos por cualquier imprevisto relacionado a ellos. Por otra parte, se debe considerar que si algún niño o niña no comprende el juego que se pretende llevar a cabo, entonces no se debe insistir en la realización de la actividad y se tiene que sugerir otro que pueda resultar más accesible y significativo para el pequeño.

Finalmente, si el docente quiere jugar, dependiendo del tipo de juego, deberá arrodillarse para generar una interacción con los niños en el mismo nivel de manera física e intelectual, debido a que Díaz (2011) sugiere que se debe participar en el juego como niño, no como adulto.

### **Motivación para el aprendizaje del inglés**

La motivación es uno de los factores dentro del aula para que un alumno pueda consolidar los aprendizajes de cualquier asignatura, mismos que deben estar centrados en la idea de que el niño disfrute su estancia escolar y todas las actividades planificadas por los docentes.

Generalmente, en las escuelas la motivación se concibe como un proceso de premios y castigos que inducen al alumno no sólo a poner atención en su proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también es utilizado como un factor de disciplina y control escolar. Sin embargo, aunque la motivación a través de recompensas o castigos genere un interés inmediato para realizar la tarea, el aprendizaje no necesariamente es

internalizado Raffini (1996), pues queda relegado a un segundo plano. En este caso, se puede hablar de un incentivo erróneo de la motivación. En este mismo tenor, se encuentran Ottobre y Temporelli (2010), quienes explican que existen alumnos a los cuales los impulsa el deseo de conseguir recompensas. Se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje, sino lo que se puede conseguir con él.

Ottobre y Temporelli (2010) mencionan que una de las formas de lograr motivar a un niño es la de generar un ambiente de optimismo y esperanza, por lo que se recomienda fomentar la autoestima y la imagen positiva de los alumnos, ya que sin autoestima el proceso motivacional se verá fuertemente limitado y el sujeto no aprenderá a valorar ni corregir sus procedimientos.

En relación con lo anterior, Sass (citado en Ottobre y Temporelli 2010) plantea factores de interés docente que sirven para efectuar acciones directas tendientes a mejorar los niveles motivacionales de los alumnos:

- Entusiasmo del docente
- Relevancia del material
- Organización del curso
- Nivel de dificultad adecuado del material
- Participación activa del estudiante
- Variedad de actividades y metodología
- Conexión entre el docente y alumno
- Uso de ejemplos apropiados, concretos y claros.

Por lo anterior, si se quiere motivar a una persona se debe entender lo que piensa, lo que quiere y lo que siente como cuál es la mejor propuesta, el mejor proyecto y el mejor entorno para ella. La motivación, depende tanto del individuo como de su entorno y el trabajo de un motivador va desde atender los pensamientos, las razones, las creencias, las emociones, las variables laborales, sociales, instruccionales, interpersonales, entre otras; que afectan lo que hacen las personas y lo que piensan.

## Metodología

El presente trabajo parte de los fundamentos metodológicos planteados desde la investigación-acción, debido a que presenta algunas ventajas tanto para el desarrollo curricular, como para el desarrollo profesional del profesor y la mejora de los programas educativos (Murillo, 2010). Por otro lado, Latorre (2015) asegura que, si el objetivo de la investigación es renovar la calidad educativa, concebir la enseñanza como una acción investigadora tiene pleno sentido.

De forma concreta, el trabajo inicia con el proceso de observación del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el contexto de educación básica, de manera que se pudiera llevar a cabo un diagnóstico a partir de la recolección de información desde entrevistas abiertas a profesores de educación primaria y a estudiantes de diferentes grados. De esto se identificó que sólo algunos estudiantes habían recibido clases de inglés en el nivel inmediato anterior, por lo que se hacía imperativo replantear la manera de enseñanza de la lengua. En consecuencia, después de la obtención de la información, se desarrolla una propuesta de actividades para impartir inglés desde un enfoque constructivista, teniendo el juego como eje central.

Después del diseño de la propuesta, se plantea su implementación en un grupo de educación básica, utilizando diferentes herramientas de observación y evaluación para las actividades y aprendizajes de los alumnos, con el propósito de llevar registros de la misma.

## Desarrollo y discusión

La presente investigación, aún en curso, se lleva a cabo en el presente ciclo escolar 2017-2018, en un grupo de primer grado de una escuela primaria federalizada localizada en el municipio de Zinacantepec, en el Estado de México. A partir de acuerdos con la docente titular y con la directora del plantel, se decidió tomar una hora para trabajar la asignatura de lunes a jueves, en un horario de 10:00 a.m. a 11:00 a.m.

A partir de lo anterior, y tomando en cuenta la flexibilidad curricular que brinda el Modelo Educativo (desde el PNIEB), las temáticas partieron desde las necesidades de aprendizaje que mostraron los alumnos (el dominio del vocabulario) para que posteriormente a lo largo del primer ciclo, lograran los propósitos que marca dicho plan de estudios. Tomando en cuenta que la mayoría no recibió inglés desde el preescolar, si no se atendía al grupo, el rezago de aprendizajes del idioma no se alcanzaría en ningún

año, afectando así el segundo y tercer ciclo. Es así como en conjunto con la directora escolar, se decidió aplicar el plan de acción en este grupo. Ante la iniciación del proceso de lectoescritura de los alumnos en su lengua materna, y teniendo en cuenta que debían relacionarse y familiarizarse con el idioma, se buscó una correlación en las lecciones de inglés para que los alumnos fortalecieran dicho proceso y lo consolidaran ambos de manera divertida y amena; buscando siempre generar en ellos una motivación hacia la consolidación de dichos procesos.

El siguiente paso fue realizar el plan de acción que se aplicaría a los alumnos. De acuerdo con Elliott (1993), el proceso de investigación debe comenzar con una idea general que tiene como propósito atender al problema que se identificó. Por lo anterior, tomando como referencia el juego como estrategia y, pensando cuidadosamente qué juego era adecuado para su edad y para la lección abordada, se diseñaron planificaciones donde se incorporaron las situaciones antes descritas.

En este sentido, las lecciones que hasta ahora se impartieron a los alumnos son “Welcome to the English class”, donde se buscó que los alumnos se motiven hacia el aprendizaje del alfabeto en inglés y “I am a student”, cuyo objetivo de aprendizaje fue que los alumnos se motivaran y apropiaran del vocabulario en la lengua inglés (los colores), aunado al logro del trabajo colaborativo para el desarrollo de los juegos y las consignas planteadas.

En ambas lecciones se tomaron en cuenta contenidos teóricos, conceptuales y actitudinales y específicamente en ambas, el uso de la lengua materna de los alumnos fue esencial para presentarles la asignatura y sintieran la confianza para desenvolverse en todas las actividades. En ellas se recuperó el conocimiento previo de los alumnos y se planteó una situación significativa. Se usaron recursos como canciones, videos interactivos, posters, un pizarrón para los alumnos (un papel cascarón forrado con mica) y se diseñaron actividades interactivas que trabajaron en su cuaderno, de manera que permitieran que sus apuntes tuvieran componentes de movimiento y favorecieran su motricidad fina al colorear, escribir, iluminar y recortar.

La docente cobró especial importancia en trabajar la zona de desarrollo próximo de los alumnos con explicaciones, repaso del vocabulario y el trabajo entre pares.

Los juegos que se han realizado con los alumnos de manera específica son juegos asociativos, juegos motores en el patio escolar y juegos en la computadora dentro del aula de medios.



Se diseñaron rúbricas y listas de cotejo por cada actividad que los alumnos realizaron con el fin de dar a conocer sus aprendizajes, avances y desarrollo en los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Para fortalecer los aprendizajes de los alumnos, se diseñó una guía para los padres de familia la cual contenía el vocabulario que los niños aprendían en clase con el fin de que los apoyaran en repasar en casa. La guía contiene las palabras que se ven en clase, frases, su escritura en español, inglés y pronunciación; aunada a imágenes de apoyo.

## Resultados y conclusiones

Hasta ahora se ha encontrado que utilizar el juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de inglés en alumnos de primer grado de primaria, que en su mayoría no tuvo clases de inglés en el preescolar, ha sido un proceso exitoso; ya que, de manera gradual, los alumnos son capaces de incorporar el lenguaje dentro y fuera de la asignatura en el horario escolar. La motivación en este sentido, ha cobrado especial importancia ya que los estudiantes piden que llegue la clase de inglés y se integran en todas las actividades, especialmente en las canciones, juegos y en las actividades interactivas que se diseñan para trabajar en su cuaderno. Se ha observado que utilizan el idioma para mencionar colores dentro y fuera de la sesión y el hecho de trabajar el pizarrón dentro de las canciones con las que se trabajó el alfabeto, favoreció el proceso de la escritura de los alumnos ya que han podido corregir letras que antes escribían mal, específicamente la letra a, b, d, e y s. Mediante los juegos con los que ahora se han trabajado, los alumnos muestran una disposición al trabajo en equipo y disminuyeron discusiones entre ellos por material, quién terminaba primero o bien, quién era mejor realizando ciertas actividades. Entre ellos se apoyan, se ayudan a terminar y se explican y corrigen pronunciaciones situación que ha llevado que la dinámica del aula sea más comunicativa. Para algunos de ellos, los juegos en la computadora se les dificulta ya que continuamente salen de la página de internet, no ubican los botones o se traban sus máquinas; situación que se tendrá que trabajar en el desarrollo de las clases.

## Referencias

- Calero, M. (2006) Educar Jugando, Lima, Alfaomega.
- Chapela, L.M. (2002). El Juego en la Escuela, México: Paidós.
- Díaz, J.L. (2011). El Juego y el Juguete en el Desarrollo del Niño, México: Trillas.
- Elliott, J. (2000). La Investigación–Acción en Educación, Madrid, España: Morata.
- García, P. (2005). Fundamentos Teóricos Del Juego, Madrid, Wanceulen.
- Fonseca, M. del C. (2015). Inteligencias Múltiples: Múltiples Formas de Enseñar Inglés, Sevilla, Mergablum.
- House, S. (1997). An Introduction To Teaching English To Children. Londres: Richmond.
- Hughes, F.P. (2006). El Juego: Su Importancia en el Desarrollo Psicológico del Niño y el Adolescente. México: Trillas.
- Juan, A.D., y García, E.I. (2013). El Uso De Juegos En La Enseñanza Del Inglés En La Educación Primaria, En Revista De Formación E Innovación Educativa Universitaria, Vol. 6 Núm. 3, Pp. 169-185.
- Latorre, A. (2015). La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa, España: Graó.
- Murillo, J. (2010). Investigación-Acción, España, Investigación en Educación.
- Ottobre, S. Y Temporelli, W. (2010). ¡Profe, No Tengamos Recreo!: Creatividad Y Aprendizaje en la Era de la Desatención, Buenos Aires: La Crujía.
- Raffini, P. (1996), 150 Ways To Increase Intrinsic Motivation In The Classroom, Eua, Simon And Schuster.
- SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007, México: SEP.
- SEP (2010). Programa Nacional de inglés en la Educación Básica 2010, México: SEP.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011, México: SEP.
- SEP (2016). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP.
- SEP (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 201. México: SEP.

# PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS CENDI DE MÉRIDA, YUCATÁN

Dayane de los Ángeles Matos Flores  
dayane127@hotmail.com  
José Ladislao López Osorio  
chrisyo77@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán  
Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña  
Universidad Autónoma de Yucatán  
Jarap2@hotmail.com

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue identificar las prácticas de evaluación de las capacidades que se utilizan en los CENDI de la ciudad de Mérida pertenecientes a una dependencia de gobierno. Se encuestó a 37 agentes educativos mediante un muestreo por conglomerados. Se encontró que la oferta laboral para agentes educativos está destinada únicamente a mujeres. También, que existe un área de oportunidad para la profesionalización de las agentes, ya que la mayoría no tiene formación universitaria relacionada con la educación inicial o puericultura. Con respecto a la educación continua, es bajo el porcentaje de agentes que se encuentran en algún curso de actualización o en estudios universitarios. Aunque conocen y emplean distintos instrumentos y técnicas de evaluación de las capacidades con finalidades diagnósticas, formativas y sumativas, no conocen los procedimientos de construcción de los instrumentos, lo que representa una debilidad para interpretar los resultados de las evaluaciones y establecer los logros de las capacidades de los alumnos de educación inicial, es decir, no se puede analizar los resultados en función de los criterios pedagógicos establecidos en el MAEI para la educación inicial.

## Palabras clave

Técnicas de evaluación, Instrumentos de evaluación, Educación inicial, CENDI.

## Planteamiento del problema

Los centros de educación infantil en el mundo comienzan como una necesidad social de atención a los hijos de madres trabajadoras, cuya única función era cuidar o “guardar” a los niños el tiempo que las madres se encontraban en sus centros de trabajo. En el caso particular de México, sus antecedentes se localizan en la época colonial en las casas de expósitos que funcionaban como centros de atención de la niñez, en las que se proporcionaba cuidado y alimentación a los hijos de familias que se encontraran en situaciones vulnerables para cuidarlos (PEI, 1992). Al pasar el tiempo, los propósitos fueron cambiando; por ejemplo, en Panamá, en los años 90, se contaba con programas comunitarios para los niños de 0 a 6 años que ofrecía estimulación temprana, y en Perú

se ofrecía educación escolarizada para niños menores de 6 años aplicando intervenciones técnico-pedagógicas. En Colombia, Chile y otros países de América se atendía a los niños enfocando su atención a las zonas marginadas y los agentes educativos eran personas de la propia comunidad. Es por eso que la atención para niños de la etapa inicial fue conocida como atención de guarderías en las cuales la principal función era profiláctica, es decir mantener a los niños libres de las enfermedades (Ministerio de Educación, 2010).

En la educación inicial en Latinoamérica se contempla diferentes edades de los niños al inicio y término de este nivel. En México está dirigida a niños de 45 días de nacidos hasta los 3 años. En Argentina inicia a los 45 días de nacimiento, pero finaliza hasta los 5 años de edad. En Nicaragua inicia desde el nacimiento y finaliza hasta los 5 años. En Chile se divide en dos etapas: la educación parvularia, de cero a tres años; y los niveles de transición que contempla de los 4 a 6 años. En Colombia, Guatemala y Cuba contempla desde los 0 años hasta los 6 años (Salinas y Rosales, 2016). En Yucatán, actualmente, está dirigida a la población infantil de niños menores de tres años; tiene como propósito desarrollar las áreas cognitiva, afectiva, física y social de los infantes (Congreso del Estado de Yucatán, 2017).

En México, diversas dependencias ofrecen un servicio educativo a miles de niños entre 0 y 3 años. En el último censo realizado en el año 2010, por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se informaba que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tenía a su cargo 262 centros y atendía 17,293 niños en la modalidad general; y en la modalidad indígena: 2,128 centros y atendía 49,437 niños; el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS): 1,418 centros y 207,050 niños; el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): 28,313 centros y 456,988 niños; la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL): 9,503 centros y 268,627 niños atendidos; por último, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF): 559 centros y 51,492 niños.

La atención de todos estos niños se realiza siguiendo distintos modelos o programas de estudio según la dependencia que preste el servicio. La SEP, el DIF y el ISSSTE implementan el Modelo de Atención con Enfoque Integral (MAEI) para la Educación Inicial. Este modelo tiene como objetivo:

Orientar el trabajo educativo con los niños desde cero hasta los tres años de edad, para favorecer el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, y así brindar

una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atiende (SEP, 2013, pág. 9).

Considera a los niños como seres con capacidades y potencial de aprendizaje que depende del contexto en el que viven. Al ser una propuesta de orden normativa, curricular, flexible e incluyente minimiza las barreras de los infantes que tienen condición vulnerable (SEP, 2013). Está constituido por dos apartados: el primero, contiene los criterios pedagógicos para la Educación Inicial que el agente educativo debe implementar en las salas de enseñanza. El segundo, es una guía para el agente educativo con temas de ayuda en la creación de los ambientes de aprendizaje, la planificación, la práctica y el trabajo colegiado.

En el modelo se encuentra un apartado dedicado a la evaluación de las capacidades de los niños, ésta, forma parte de las tareas de los docentes de la primera infancia, es necesario que se lleven a cabo procesos de evaluación, puesto que mejora la labor educativa, ya que permite clarificar metas y objetivos, determinar el grado en el que cada estudiante evoluciona y analizar lo que se hace y lo que se pretende hacer (Milosis y Acosta, 2016).

La evaluación de las capacidades de los niños persigue diferentes fines, se realiza en diferentes momentos del ciclo escolar y con diferentes instrumentos, además que son determinados por las instituciones en las que se imparte este servicio. Por lo tanto, se considera importante investigar sobre las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) pertenecientes a una dependencia de gobierno, ya que no se encontraron estudios que describan las prácticas de evaluación, los instrumentos de evaluación que se administran, los períodos en qué se realiza la evaluación, así como los procesos para construir los instrumentos.

### **Objetivo general**

- Identificar las prácticas de evaluación de las capacidades que se utilizan en los CENDI pertenecientes a una dependencia de gobierno.

### Objetivos específicos

- Identificar los instrumentos y técnicas de evaluación de las capacidades utilizadas en los CENDI.
- Identificar los procedimientos de construcción de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.
- Describir los usos de la evaluación de las capacidades de los niños en los CENDI.

### Marco teórico

Con el pasar de los años se ha abordado el tema de la evaluación, que ha tenido que atravesar por una evolución propiciada por los investigadores y académicos que se han dedicado a enriquecerlo, sin embargo, para llegar a la concepción actual se tuvo que vincular las definiciones construidas por medio de la variedad de perspectivas hasta lograr generar los procesos de evaluación útiles y creíbles. (Leyva, 2010). Sin embargo, aún existe la falta de claridad sobre el qué y para qué evaluar; se tiene que considerar algunos aspectos: su propósito (la intención del proceso), un contenido u objeto a evaluar (lo que se somete a evaluar), técnicas de evaluación (basadas en el propósito y contenido), criterios de valoración de los datos (marcos de referencia con lo que se puede comparar el estado de lo evaluado) ya sea por medio de lo que señalan las teorías de aprendizaje según la edad, o comparando los objetivos que se habían propuesto alcanzar; las consecuencias de evaluar: para lo que servirán los resultados; la devolución de la información evaluativa (comunicar la valoración hecha) en este caso se le comunica a los padres (Kaplan, 2000).

De acuerdo al tiempo en que se realiza la evaluación en el transcurso del ciclo escolar y su propósito, se puede clasificar en tres tipos: Diagnóstica, Formativa y Sumativa. La primera se define como “una actividad científica, teórica-técnica, insertada en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración” (Marí, 2007, pág. 5). La finalidad es la de prevenir o mejorar las situaciones a las que los alumnos están expuestos, que son parte de su desarrollo personal en las situaciones de aprendizaje y que pueden afectar su desarrollo en el aprendizaje. Esta evaluación es el primer paso para iniciar con la planeación, se recaba información sobre el contexto, las formas de crianza y las necesidades de los niños; por lo que el agente educativo obtiene conocimientos que lo orientan en el diseño de estrategias que logren cambios intencionados y generen impacto significativo en los infantes (CONAFE, 2012).

La evaluación formativa beneficia a los individuos para crecer y desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente. En este proceso el docente se dedica a obtener evidencia constante sobre los aprendizajes reales del alumnado, lo que le sirve para posicionar al alumno en un nivel de aprendizaje y adecuar sus clases con el fin de que logre llegar a las metas propuestas. Algunos autores mencionan que este tipo de evaluación se basa de la observación directa, en la cual se recaban evidencias de los infantes y sus reacciones durante las actividades (Ruiz y García, 2013); otros que se utilizan distintas estrategias para recabar información que pueden estar o no planificadas, por ejemplo, al analizar las reacciones y respuestas que los alumnos le brindan al profesor, al generar preguntas que logren que el profesor tenga una idea sobre los conocimientos previos de los alumnos para poder permitirles explorar nuevas ideas, o haciéndose visibles en los cuadernos de trabajo o en las actividades cotidianas que se llevan a cabo en el aula (Heritage, citado en Olivos, 2011).

Una de las fortalezas de este tipo de evaluación es que proporciona información sobre el nivel de aprendizaje en el cual se encuentra un alumno, de manera que de forma continua se puede explicar el progreso de los niños, además de que se puede demostrar presentando evidencias del trabajo realizado cada cierto período (Stiggins y Dufour, citados en Moreno, 2009).

La evaluación sumativa es la que se realiza al término de un ciclo de aprendizaje, su objetivo principal es calificar el rendimiento e informar sobre la situación de los alumnos, ésta puede llegar a determinar si los conocimientos y/o capacidades trabajados han sido alcanzados con respecto a los objetivos planteados (Samboy, 2009). Para poder implementarla se requiere tener la seguridad de que exista coherencia entre los objetivos planteados, las actividades diseñadas y la forma de evaluarlas. Puede realizarse de acuerdo a dos alternativas: la normativa y la criterial.

La primera se realiza comparando al grupo con un individuo en específico, para posicionarlo en un nivel con respecto a sus compañeros; la segunda, tiene la finalidad de conocer lo que los estudiantes son capaces de hacer; se analiza el desempeño de los estudiantes comparado con criterios previamente establecidos. La información que se obtiene de estas dos alternativas se encuentra avalada por la institución y va dirigida a los padres de familia o cuidadores, que son quienes están más interesados sobre los avances de los estudiantes. La información debe ser clara, precisa y breve ya que influye directamente en los alumnos produciendo consecuencias sociales.

Con la aplicación de la evaluación sumativa se logra apreciar los resultados del proceso así como de los objetivos y las necesidades identificadas, de manera que se vaya sumando la información recopilada para poder corregir el proceso y realizar la adecuaciones necesarias en las actividades antes diseñadas, además que al tener los resultados de los comportamientos finales de los estudiantes previstos por el maestro, éste puede determinar si están listos para obtener posteriores aprendizajes, sugerir cambios y fijar las modificaciones que requiere realizar para su mejora (Rosales, 2014). En el caso de la evaluación en el nivel de educación inicial, se lleva a cabo para determinar la efectividad de la implementación de las situaciones didácticas planificadas; pero, al realizarse hasta el final de la aplicación del programa, es difícil corregir lo que ha salido mal, aunque se deben considerar las dificultades o problemas para situaciones futuras (Logroño, 2014).

Para llevar a cabo las evaluaciones en educación inicial, el agente educativo cuenta con diferentes técnicas e instrumentos. Según el instrumento, el agente educativo debe seguir distintos procedimientos para construirlo. Las técnicas de evaluación, según la SEP (2013a) se clasifican en técnicas de observación, de desempeño, de análisis del desempeño y de interrogatorio; sirven para conocer las habilidades, las actitudes y los valores del alumnado.

Las técnicas de observación permiten evaluar en tiempo real los procesos de aprendizaje; pueden ser sistemáticas o asistemáticas, las primeras se basan de la definición de los propósitos a observar. Para usar esta técnica frecuentemente se seleccionan dos instrumentos: la guía de observación y el registro anecdótico. Para el segundo tipo de observación se recogen datos sin enfocarse en un aspecto en particular, por lo que mientras más información se obtenga es posible identificar la manera en la cual ocurrió la situación de aprendizaje (SEP 2013a).

### **Registro anecdótico**

Es un informe en cual se detalla lo acontecido, pero estas son situaciones concretas consideradas relevantes para un alumno o el grupo, refleja los comportamientos, las actitudes, los intereses o procedimientos. Su finalidad es realizar un seguimiento sistemático que permita tener datos útiles y evaluar situaciones específicas. Para construir este instrumento primero se debe colocar la fecha y la hora en la cual se recaban los datos, seguido del nombre del alumno, la actividad, el contexto y posteriormente se



describe lo observado a modo de relatoría sin emisión de juicios personales y por último se interpreta lo observado al analizar su relevancia (SEP 2013a).

### **Diario de trabajo**

Se elabora para recopilar información a manera de narración breve de una jornada de trabajo, debe facilitar la reconstrucción de los hechos y permitirá reflexionar sobre algunos aspectos como son la actividad, su organización y desarrollo; los sucesos imprevistos; las reacciones y participación de los niños. Se debe incluir la fecha del registro, datos de identificación de la clase y algunas preguntas que orienten la reflexión de la práctica docente (SEP 2013a).

### **Escala de actitudes**

Es una lista de enunciados seleccionados para medir una actitud personal. Su procedimiento es el siguiente: primero, determinar la actitud a evaluar, elaborar enunciados con indicadores de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio; después verificar que los enunciados faciliten las respuestas relacionadas con la actitud; seguido del uso de la escala tipo Likert y distribuir al final los enunciados de forma aleatoria (SEP 2013a).

Las técnicas de desempeño se utilizan para recoger información mediante la observación del desempeño del alumno el cual se corrobora al conocer sus respuestas o durante una actividad. Dentro de esta categoría se encuentran los instrumentos denominados cuadernos del alumno (SEP 2013a).

### **Cuadernos de los alumnos**

Permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y de los docentes. También son un medio de comunicación entre la familia y la escuela. Se utilizan para elaborar las producciones con fines evaluativos. Debe contener ejercicios que permitan evaluar el aprendizaje de los alumnos (SEP 2013a).

Las técnicas para el análisis del desempeño de los alumnos están integradas por los instrumentos: portafolio de evidencias, rúbrica, lista de cotejo y escala estimativa.

### **Portafolio de evidencias**

Se construye mediante el seguimiento de cuatro etapas: recolección de evidencias, selección de evidencias, análisis e integración del portafolio. Se compone de la recopilación de todas las evidencias obtenidas durante el curso, generando un historial de cada ciclo escolar, los trabajos efectuados por los niños pueden ser tanto grupales como individuales, pero se debe señalar para proporcionar una mejor comprensión de los mismos. El docente podrá elegir los trabajos más representativos del progreso de los alumnos, su finalidad es que permita observar el reflejo de los avances de los niños y valorar los aprendizajes, así las evidencias obtenidas demuestran el proceso por el cual los alumnos tuvieron que “pasar” para conseguir el desarrollo logrado hasta el momento actual en el que se recabe el producto final. Los maestros podrán identificar el nivel del desempeño alcanzado por sus alumnos, teniendo las siguientes opciones: destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente (SEP 2013a).

### **Rúbrica**

Se basa en indicadores en los cuales se ubica a los alumnos según el grado correspondiente de conocimientos, habilidades y actitudes o valores. Para su elaboración se debe contemplar lo siguiente: redactar indicadores considerando las capacidades esperadas, establecer los grados máximo y mínimo de logros de cada indicador, proponer una escala de valor fácil de comprender (SEP 2013a).

### **Lista de cotejo**

Es un listado de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión tareas, acciones, procesos y actitudes de los alumnos. Se organiza en una tabla y se ordena según la secuencia de realización (SEP 2013a).

### **Escala estimativa**

En el nivel inicial se utiliza una calificación a tres rubros: Primer rubro= al logro previsto, segundo = en proceso y el tercero = en inicio. Para recabar la información dentro de este instrumento se colocan casillas respondiendo a la respuesta ¿cuándo? Y describiendo porque se posicionó al estudiante en esa casilla (Campoverde, 2006).

Las técnicas de interrogatorio son las fuentes escritas u orales que permiten obtener evidencias. Su finalidad es obtener resultados sobre como los alumnos comprendieron,

se apropiaron e incluso interpretaron los temas con los que se trabajó en el curso (SEP 2013a).

### **La entrevista con padres de familia**

Se aconseja realizarla especialmente al inicio del ciclo escolar, ya que nos permitirá obtener información del contexto familiar como la vivienda, el entorno familiar y el entorno socioeconómico. Puede contener preguntas que indaguen sobre los datos personales del niño, personas con quien vive, ubicación de la vivienda, edad en que comenzó a hablar y a caminar, nombre de la persona con quien se relaciona más, enfermedades, alergias, actividades preferidas, etc. (Campoverde, 2006).

Con respecto a la investigación que se ha realizado sobre el tema, investigadores de la SEP realizaron una, en el año 2003, cuyo objetivo era identificar los servicios educativos para los infantes de 0 a 6 años en México, se encontró, con respecto al tema de la evaluación del logro de las capacidades, que se utilizan algunas escalas de evaluación según la modalidad. Los CENDI que pertenecen a la SEP utilizan escalas que deben evaluar aspectos del área del desarrollo y recomiendan usar listas de cotejo por edad y áreas contemplando los logros alcanzados y los no alcanzados. En los CENDI del IMSS y del DIF, el instrumento fue creado y validado en cada institución y contenía una serie de conductas a lograr según la edad correspondiente de los niños. En el IMSS se basaba en la observación y el seguimiento de los aprendizajes, y replanteaba la intervención del docente, así como valoraba la efectividad del programa. Se llevaba a cabo utilizando un registro de la observación sistemática de las conductas del grupo recopiladas en un diario. En el ISSSTE además de la escala para evaluar el programa pedagógico, un equipo técnico realizaba evaluaciones de forma individual con escalas de maduración psicológica Bender y la figura Humana, las cuales detectaban los niveles de desarrollo.

En el año 2009, en la Universidad Valenciana se realizó otro estudio denominado Instrumentos de evaluación y diagnóstico en la edad comprendida de 0 a 6 años, esta investigación tenía el objetivo de describir los distintos instrumentos de evaluación y diagnóstico que se utilizaban en los niños de 0 a 6 años, además de la frecuencia en la que se utilizan y el grado de satisfacción que los profesionales de la comunidad Valenciana presentaban. Se encontró que todos tenían formación universitaria en Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Logopedagogía, Fisioterapia y Profesorado, pero no en la atención. Que los docentes conocían diferentes pruebas como la general del desarrollo,

de comunicación, lenguaje, desarrollo motor, para evaluar la relación con la familia y el entorno, así como para detectar trastornos de conducta, pero, este conocimiento dependía del área de formación.

En el año 2010, en Bogotá, Beltrán, Londoño y Larrañaga realizaron un estudio denominado “Prácticas evaluativas de la primera infancia”, cuyo principal objetivo fue demostrar las prácticas de evaluación en la etapa infantil. Encontraron una diferencia notable entre los instrumentos evaluativos que utilizan y la conceptualización otorgada. Que en algunas instituciones los docentes no construyen los instrumentos, sino que la institución le brinda plantillas para realizar el seguimiento del estudiante.

## Metodología

La investigación se realizó con enfoque cuantitativo y un diseño de investigación descriptivo, ya que de acuerdo a Fernández, Hernández y Baptista (2010, p.81), el propósito principal es “buscar especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. Se obtuvo una muestra por conglomerados de seis CENDI, en los cuales laboraban 37 agentes educativos de los 70 agentes registrados en los once CENDI que se encuentran en la ciudad de Mérida. Se administró un cuestionario de 28 reactivos dividido en cuatro secciones: Datos personales, Instrumentos de evaluación, Procedimiento de construcción de instrumentos y usos de los tipos de evaluación.

## Desarrollo y Discusión

Se encuestó a 37 agentes educativos mujeres que tenían una edad promedio de 34 años con una desviación estándar de 6.77 años. Se encontró que poco más del 60% de las encuestadas no tiene formación en educación superior (tabla 1). De las que contaban con educación superior la mayoría eran egresadas de la carrera de Psicología y de ciencias de la educación o afines; solo una era egresada de la Licenciatura en Puericultura (tabla 2).

Tabla 1: Escolaridad de los agentes educativos

Escolaridad	N	%
Carrera técnica incompleta	1	2.7
Carrera técnica completa	21	56.8
Licenciatura incompleta	1	2.7
Licenciatura completa	14	37.8
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tabla 2: Formación inicial de los agentes educativos

Carrera	N	%
Sin licenciatura	22	59.5
Psicología	6	16.20
Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicopedagogía	4	10.80
Trabajo Social	1	2.70
Terapia Física y Rehabilitación	1	2.70
Licenciatura en Puericultura	1	2.70
Educación Secundaria	1	2.70
Educación Especial	1	2.70
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Con respecto a la educación continua, solo 8 (21.6%) mencionaron que se encontraban realizando estudios, de los cuales 5 (13.5%) se encontraban estudiando un diplomado acerca de la primera infancia, 2 (5.4%) estudiaban un curso técnico llamado "Educare", y una estudiaba la Licenciatura en Psicología (2.7%).

Los instrumentos y técnicas de evaluación que utilizaban con mayor frecuencia los agentes educativos fueron la observación, el cuaderno de los alumnos, portafolio de evidencias y entrevista con los familiares, que corresponden a las técnicas de observación, técnicas de desempeño, técnicas para el análisis del desempeño y técnicas de interrogatorio (tabla 3) según la SEP (2013).

**Tabla 3: Frecuencia de los usos de los instrumentos de evaluación**

Observación	97.00	2.70	0.00	0.00
<b>Cuadernos de los alumnos</b>	83.80	5.40	2.70	8.10
<b>Portafolio de evidencias</b>	78.40	10.80	5.40	5.40
<b>Entrevistas con los familiares</b>	62.20	32.40	5.40	0.00
<b>Diario de la educadora</b>	51.40	13.50	10.80	24.30
<b>Lista de Cotejo</b>	35.10	32.40	18.90	13.50
<b>Registro Anecdótico</b>	24.30	24.30	29.70	21.60
<b>Escala de actitudes</b>	21.60	24.30	21.60	32.40
<b>Escala Estimativa</b>	13.50	13.50	32.40	40.50
<b>Test estandarizados</b>	5.40	24.30	16.20	54.10
<b>Rubrica</b>	2.70	18.90	29.70	48.60

Por otro lado, todos los agentes educativos mencionaron que ellos no construyen ningún instrumento, ya que son formatos proporcionados por el área de pedagogía del CENDI, con excepción de la escala de actitudes y entrevistas a familiares, los cuales son diseñados por el departamento de Psicología.

Por último, la mayoría de los agentes educativos mencionó las tres finalidades de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales les sirven de insumo para la planificación, adecuación curricular y avalar los logros de las capacidades de los niños (tabla 4).

Tabla 4: Finalidades de la evaluación en educación inicial

Reactivo	N	%
<b>Detectar carencias o posibles dificultades de los alumnos en la adquisición de capacidades con el fin de modificar los objetivos planteados en el curso</b>	35	94.6
<b>Adecuar las clases con el fin de conseguir llegar a las metas propuestas</b>	32	86.50
<b>Determinar si los alumnos están listos para obtener posteriores aprendizajes, sugerir cambios y fijar las modificaciones que requiere realizar para su mejora</b>	32	86.50
<b>Informarse e informar sobre el progreso de los alumnos de manera constante</b>	31	83.10
<b>Obtener evidencia constante sobre los aprendizajes reales del alumnado</b>	31	83.10
<b>Conocer el nivel educativo real de los alumnos</b>	30	81.1.
<b>Proporcionar información avalada por la institución sobre los avances de los estudiantes</b>	27	73
<b>Calificar el rendimiento e informar sobre la situación a los padres de familia</b>	21	56.80
<b>Generar las medidas para actuar frente a los problemas que ocurren en el ambiente del alumno</b>	17	45.90

Se puede concluir que la oferta laboral para agentes educativos en los CENDI está destinado únicamente a mujeres. También que existe un área de oportunidad para la profesionalización de las agentes, ya que la mayoría no tiene formación universitaria relacionada con la educación inicial o puericultura. Lo anterior coincide con lo encontrado por los investigadores de la Universidad de Valencia en el año 2009, en el que la mayoría de los profesores de educación inicial estaban formados en las carreras de Psicología, Ciencias de la educación y afines. Por último, justifica la pertinencia de la Licenciatura en

Educación Inicial que ofrece la Escuela Normal del Educación Preescolar del estado de Yucatán, de la cual egresaron las alumnas de la primera generación en este año 2018 y que junto con las escuelas normales del estado de Puebla son las únicas que ofrecen esta carrera en todo el país.

Existe un área de oportunidad en la educación continua en los CENDI, ya que las agentes educativas no solamente no tienen la formación inicial relacionada con la educación inicial, sino que también es bajo el porcentaje que se encuentran en algún curso de actualización o en estudios universitarios.

Los agentes educativos conocen y emplean distintos instrumentos y técnicas de evaluación de las capacidades con finalidades diagnósticas, formativas y sumativas, sin embargo, no conocen los procedimientos de construcción de los instrumentos, lo que representa una debilidad para interpretar los resultados de las evaluaciones y establecer los logros de las capacidades de los alumnos de educación inicial, es decir, no se puede analizar los resultados en función de los criterios pedagógicos establecidos en el MAEI.



## Referencias

- Beltrán, A, Londoño, L Y Larrañaga, L. (diciembre 2010). Practicas evaluativas en la primera infancia. Pontifica Universidad Javeriana. Bogotá. p. 45.
- Campoverde, A. (2006). Guía de Evaluación de Educación Inicial. Perú: ministerio de Educación. P. 19, 20, 43.
- CONAFE. (2012). Diagnóstico y seguimiento en Educación Inicial. México: CONAFE. p. 17.
- CONAFE. (2012). Formación para la asesoría pedagógica, la gestión y la evaluación de la práctica en educación inicial. México. P.112. (1° edición).
- Congreso del estado de Yucatán. (junio, 2017). Ley de Educación del Estado de Yucatán. México: Secretaría general del poder Legislativo. p.41
- Espinoza A. (marzo 2017). “La luz de tu bicicleta: Una adecuación curricular para el trabajo en ciencias naturales en la licenciatura de educación primaria”. En memorias del 1° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Mérida, Yucatán, México.
- García. (2013). Neurociencias y Educación: guía práctica para padres y docentes. (1° edición). Chile: Magoeditores.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2010). Metodología de la investigación. (5° edición). México: Mc Graw Hill. p. 4, 80,181 Recuperado de: [http://www.poresto.net/ver\\_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=1&idTitulo=120096](http://www.poresto.net/ver_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=1&idTitulo=120096)
- Kaplan, B. (2000). Evaluación en el nivel Inicial: herramientas y objetivos. (1° edición). México: ediciones Novedades educativas. p. 7
- Logroño, M. (2014). La evaluación para potencializar el aprendizaje. Ecuador: Universidad central del Ecuador. p. 25.
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. España: Universidad de valencia. p. 5.
- Milosis, L Y Acosta, J. (2016) Hacia una Evaluación Integral. República Dominicana: casa editora Or Service. p. 30
- Ministerio de Educación. (2010). Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. España: Agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural.
- Moreno, T. (2009). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles educativos. México: UNAM.

- Rico, D. (diciembre de 2009). Trabajo de investigación: Instrumentos de evaluación y diagnóstico en la edad comprendida de 0 a 6 años. España: Universidad de Valencia. p. 5 y 75.
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa. Programa educativo: maestría en Gestión de instituciones educativas con modalidad virtual. p. 5
- SE. (1992). Programa de Educación Inicial. Secretaría de educación Básica. México.
- SEP (2013a). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. (2° edición). México. p. 19.
- SEP (2013b). Modelo de Atención con enfoque integral para la Educación Inicial. México: Secretaría de Educación Pública. p.10, 21, 27, 34, 36, 42, 46, 48, 51 y 57.

# IMPORTANCIA DEL HÁBITO DE LA LECTURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Maximiliano Que Rivero  
maxq.ri@hotmail.es  
Judith Marlene Ortiz García  
Selene Irasema Pérez Alcocer  
María Asunción Guerra Balam  
Itandehui Candelaria Alcocer Pinzón  
José René Torres Cuc  
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.

## RESUMEN

El hábito lector, es una competencia que todo profesionista debe poseer, más si se trata de los futuros docentes que actualmente están cursando la licenciatura en educación primaria, lo que indudablemente repercutirá en su desempeño profesional, ya que al tener el hábito de la lectura se verán beneficiados en su formación académica y tendrán las herramientas necesarias para fomentar en los niños de educación primaria el gusto por la lectura. De ahí el interés de realizar el presente trabajo en la escuela normal, bajo el título “La importancia del hábito de la lectura en la formación docente”, planteando como objetivo: conocer cómo repercute el hábito de la lectura en la formación profesional del futuro docente; considerando como hipótesis de investigación “El hábito de la lectura es una competencia que contribuye a una mejor formación docente”.

## Palabras clave

Hábito de lectura, competencia, desempeño profesional, innovar, formación docente.

## Planteamiento del problema

La educación pública, es un tema de gran relevancia, ya que representa un gran desafío para el sistema educativo mexicano, por lo que implica una constante transformación con miras a la mejora de la calidad educativa, tal como lo establece el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Uno de los propósitos de la Educación Básica, es desarrollar en los educandos la capacidad de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales y académicos; lo anterior representa un reto para los futuros docentes, en quienes recae la gran labor de educar a las nuevas generaciones; por ello, es necesario que éstos desarrollen eficientemente tanto las competencias genéricas como profesionales que los convierta en agentes transformadores, vanguardistas y reflexivos sobre su práctica

pedagógica, con el fin de tomar las decisiones pertinentes de acuerdo a las exigencias educativas actuales y futuras.

Para lograrlo, es necesario que la Escuela Normal brinde a los futuros docentes las herramientas necesarias para desarrollar de manera adecuada su quehacer profesional; esto es, tengan un desempeño docente efectivo y eficiente, siendo la lectura un medio importante para trascender desde el punto de vista educativo y social.

Esto exige que el estudiante normalista se convierta en un lector eficiente, para ser un verdadero mediador entre las necesidades de formación de los niños y las nuevas exigencias sociales. De ahí la importancia de lograr el perfil de egreso de la educación normal, caracterizado por el conjunto de habilidades, actitudes y valores propios de la profesión docente.

Transformar e innovar la práctica educativa va de la mano con el hábito de la lectura. Para poder intervenir en el contexto escolar y social, es importante que el futuro docente esté preparado para enfrentar los diferentes retos que se le presentan en su quehacer cotidiano. Por ello, llama la atención los casos de bajo aprovechamiento escolar de los alumnos normalistas; lo que permite plantear las siguientes interrogantes: ¿por qué los alumnos presentan deficiencias en los cursos?, ¿a qué se debe?, ¿cómo repercute el bajo rendimiento escolar en su ejercicio profesional?, ¿cómo repercute el hábito de la lectura en su formación como futuro docente? Lo anterior llevó a plantear como hipótesis: “El hábito de la lectura es una competencia que contribuye a una mejor formación docente”. Por esta razón, este trabajo centró su interés en investigar la problemática existente relacionado con el bajo rendimiento académico y qué papel juega el hábito de la lectura en dicha problemática, por ello, se eligió como tema de estudio “Importancia del hábito de la lectura en la formación docente”, teniendo como sujetos de estudio a los alumnos del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria, ya que son jóvenes que están iniciando su formación y en el primer semestre demostraron bajo nivel de aprovechamiento.; de ahí el interés de realizar este estudio, por eso se planteó como objetivo de investigación: conocer cómo repercute el hábito de la lectura en la formación profesional del futuro docente.

El presente estudio no ha sido abordado en nuestra institución, por lo que se considera éste como pionero en esta materia, aunque cabe destacar que se trata de un reporte parcial del proceso que se está siguiendo en nuestra institución.

## Marco teórico

La lectura, se define como el “proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo en lenguaje e interiorizarlo construye su propio significado” (Gómez, citado por Domínguez Pérez, 2009, pág. 11).

Llama mucho la atención que en la educación superior y en especial en la mayoría de las escuelas normales existe la problemática sobre la falta del hábito lector en los estudiantes; esto es, debido a que han sido educados en la cultura de la no lectura. Gran parte de los jóvenes ignoran que la lectura es un factor esencial en su formación académica y para su desempeño en el plano profesional.

Hay que reconocer que dicha problemática no es reciente, se trae desde décadas atrás, ya que no se ha sabido encauzar a los niños y adolescentes hacia este propósito, lo que se manifiesta en las deficiencias lingüísticas orales y escritas al momento de comunicarse.

La competencia lectora es básica para desarrollar otras competencias profesionales y se caracteriza por la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos.

No obstante que la lectura siempre ha sido considerada como una práctica indispensable por los estudiantes, tanto en su proceso formativo como en su futura formación continua a lo largo de su desarrollo profesional, sin embargo, es una realidad que aún no se consideran lectores autónomos.

Es menester destacar, que para fomentar el hábito de la lectura se requiere de elementos motivacionales; por lo tanto, es necesario implementar programas de acercamiento de los jóvenes hacia los textos, así como estrategias que promuevan el gusto por la lectura.

Se considera que la lectura debe ser una práctica cotidiana que todo docente o profesionista debe llevar a cabo para incrementar su acervo cultural, lo que indudablemente repercutirá en la mejora de su quehacer profesional. Además, la lectura contribuye al logro de las competencias del plan de estudio 2012 de educación normal (SEP, Plan de estudios, 2012), tanto genéricas como profesionales, específicamente “Aprende de manera permanente” y “Utiliza los recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, respectivamente, en el caso de los futuros docentes.

## Metodología

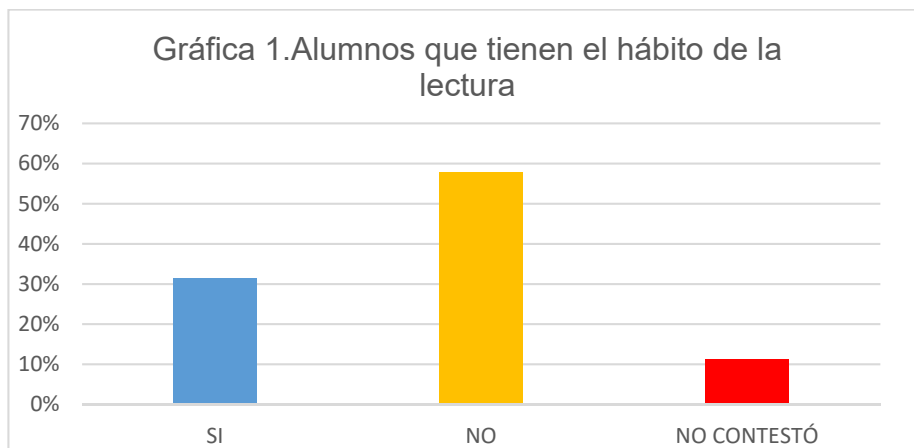
La presente investigación, se diseñó y desarrolló con un enfoque cualitativo, paradigma que busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica, esto es, generar nuevos conocimientos a partir de los datos que se tienen de un hecho o fenómeno social investigado. En este estudio se consideraron como conceptos centrales: la importancia de la lectura, la necesidad de una biblioteca personal, el tiempo que se le dedica a la lectura, con qué programas cuenta la institución para acercar a los jóvenes hacia la lectura, asistencia a la biblioteca, qué tipo de bibliografía es la más solicitada, etc. Por otra parte, es necesario señalar que con base en los datos recabados y con la investigación realizada se pudo construir argumentos y dar pie de esta manera a la teoría fundamentada, entendiendo como teoría “al conjunto de conceptos y de relaciones propuestos entre ellos, una estructura que intenta representar o modelar algo sobre el mundo”, (Maxwell, citado por Vasiliachis de Gialdino, Irene, 2007: pág.77). Por lo que la teoría fundamentada, es una mirada retrospectiva y analiza las situaciones de manera crítica.

Es una teoría derivada inductivamente del estudio del fenómeno que representa. Es descubierta, desarrollada y provisoriamente verificada a través de la recolección y análisis sistemático de datos pertenecientes al fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien se comienza con un área de estudio y se permite que emerja: lo que es relevante para esa área (Strauss y Corbin; citado por Vasiliachis de Gialdino, Irene, 2007:78).

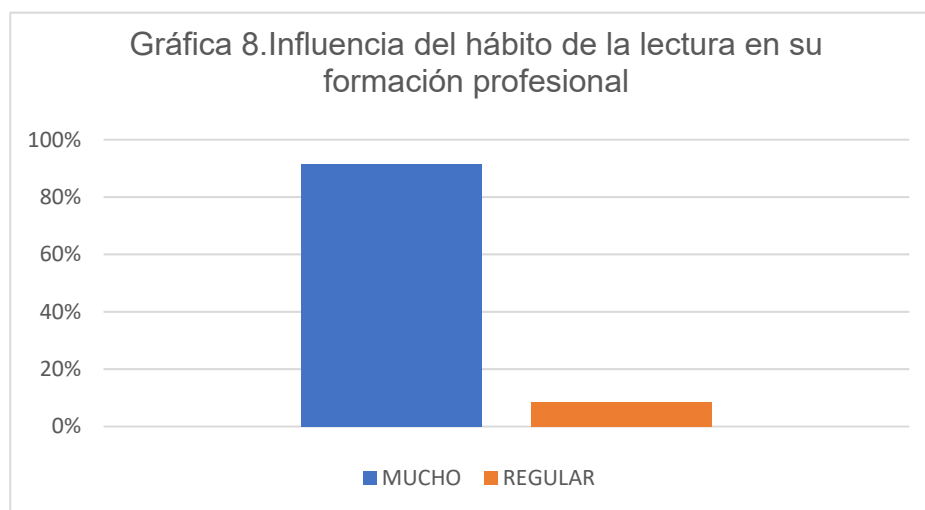
De ahí la importancia de generar conocimientos a partir de los datos obtenidos del fenómeno investigado, a través de los diversos instrumentos y recursos aplicados a los sujetos de estudio, destacando entre otros: una encuesta aplicada a 35 estudiantes de las licenciaturas en educación primaria. Dicho instrumento estuvo conformado por 14 ítems, abordando entre otros aspectos, si tienen el hábito de la lectura, si leen comprensivamente, cuántos libros leen al año, qué estrategias de lectura emplean, qué tipos de textos leen, si tienen dificultades para leer, cómo repercute el hábito de la lectura en su formación profesional, el tipo de contexto de donde provienen, a qué medio de información tienen acceso en el contexto donde viven, si sus padres tiene el hábito de la

lectura y qué tipo de textos leen, si los jóvenes son lectores autónomos y qué los motiva a leer.

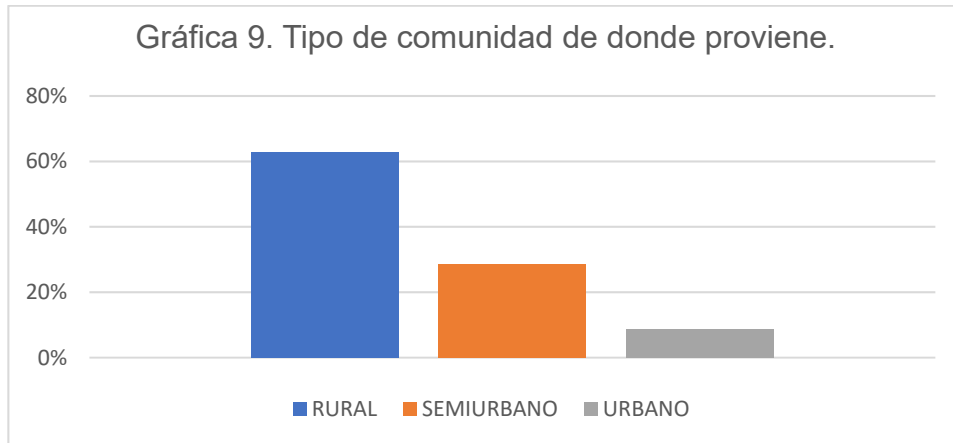
Algunas gráficas que dan a conocer los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes normalistas, son los que a continuación se presentan:



Como puede apreciarse el 58 % de los estudiantes afirmaron no tener el hábito lector; un 31 % dijo que sí y un 11 % no contestó.



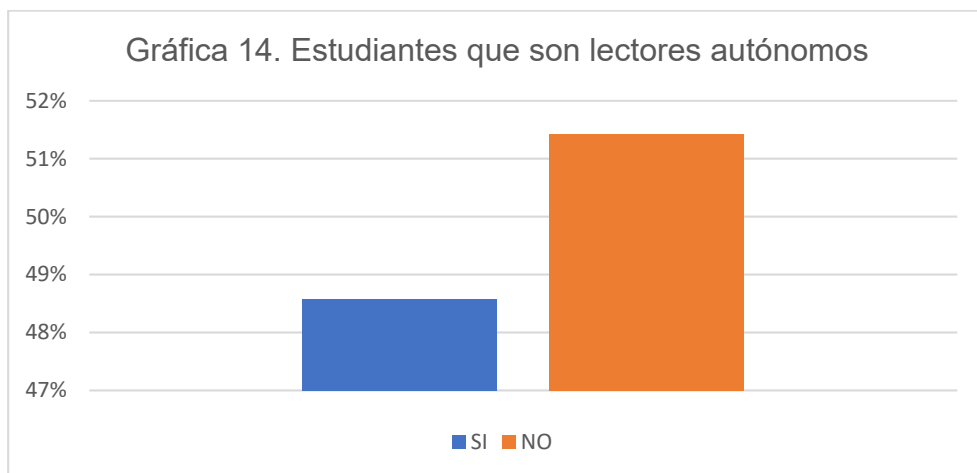
En cuanto a la importancia del hábito de la lectura en su formación profesional, el 91 % considera que influye mucho y sólo un 9 % señaló que no es relevante.



Con respecto al tipo de contexto de donde provienen los estudiantes, el 63 % es del medio rural; el 29 % del medio semiurbano y el 9 % del medio urbano.

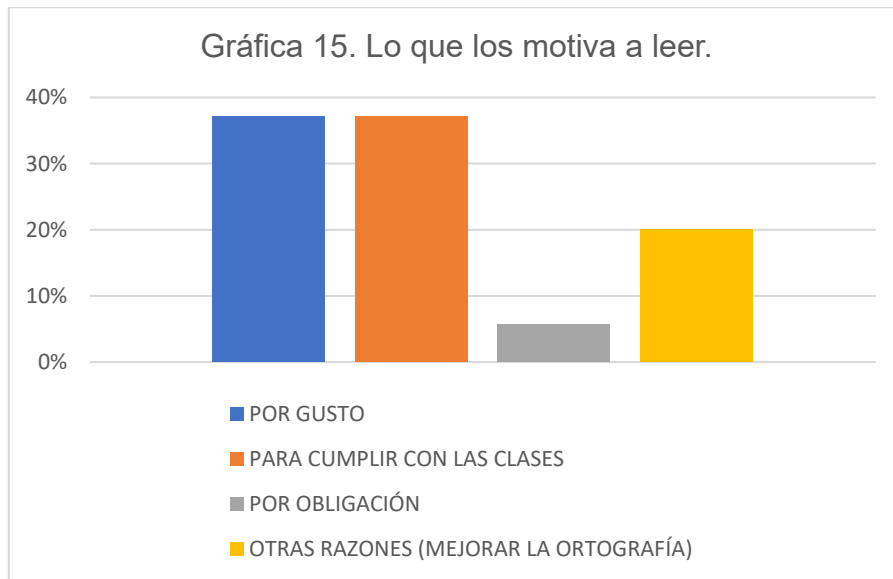


Sobre la existencia de bibliotecas en su comunidad el 60 % señaló que sí cuentan con este servicio, aunque indicaron que los textos que lo conforman no están actualizados y un 40 % opinó que no hay bibliotecas en su localidad.





Esta gráfica nos permite observar que el 51 % de jóvenes no son lectores autónomos, un 49 % dio una respuesta afirmativa.



Como puede apreciarse el 37 % indicó que lee por gusto, el 37 % para cumplir con las clases, el 6 % lee por obligación y el 20 % por otras razones. Se puede concluir, que el 43 % lee por obligación, debido a las exigencias de los maestros en el desarrollo de sus programas.

Asimismo, se realizó una entrevista al personal de la biblioteca con base en un guion de 15 cuestionamientos, destacando entre otros tópicos: el horario en que funciona la biblioteca, número de personas que brindan este servicio, los títulos en que se encuentran clasificados los textos, la cantidad de libros que conforman el acervo y si son pertinentes para la formación profesional de los futuros docentes, la bibliografía más solicitada, el promedio de horas que los estudiantes permanecen en este espacio haciendo alguna investigación, qué programas desarrollan para acercar a los jóvenes hacia la lectura y si se implican en las actividades de lectura con los alumnos.

También se efectuó una entrevista a tres estudiantes del segundo semestre, aportando información sobre la cantidad de horas que leen durante la semana, el número de textos que conforman su biblioteca personal, cuántos libros han comprado en el último año, qué tipos de texto les gusta leer, cuántas horas hacen de estancia en la biblioteca y cómo repercute el hábito de la lectura en su formación profesional. Cabe destacar, que estas entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis. Otros recursos utilizados fueron las fotografías y la revisión de algunas aportaciones teóricas que permitieron contrastar estos saberes con la experiencia generada en esta investigación.

## Análisis

El análisis cualitativo, se refiere, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos recabados y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos analizados en esta investigación provinieron de encuestas, entrevistas, grabaciones, fotografías, archivos; así como también, de la revisión de algunos materiales bibliográficos y electrónicos. La información recabada tuvo como eje central la importancia del hábito de la lectura en la formación docente.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada, se puede afirmar que más del 50% de los estudiantes normalistas afirman no tener el hábito de la lectura por diversas situaciones, por ejemplo: falta de portadores de textos en el hogar que estimulen el gusto por la lectura; la mayoría de los jóvenes estudiantes provienen de contextos rurales donde no les llega material informativo y no cuentan con el servicio de bibliotecas; reconocen que el hábito de la lectura influye positivamente en su formación profesional lo que repercute en su preparación académica. Sobre este caso, el Br.1 señaló, *“leer es muy importante, porque por medio de la lectura vamos conociendo el mundo; por tal motivo, la lectura es una actividad muy importante para el ser humano y sobre todo para la profesión docente, ya que la lectura abre caminos para el conocimiento”*. Por su parte, otro normalista Br. 2, dijo: *“la lectura nos hace íntegros como humanos, independientemente de la profesión que se tenga. Nos sirve para una cultura general, por el cual podemos desenvolvernos en este mundo que nos exige competencias, por la globalización y como futuros docentes debe ser una práctica cotidiana y también para los niños”*.

Se pudo constatar que los estudiantes se ven comprometidos a leer para cumplir con sus tareas escolares; por lo tanto, es importante lograr que se conviertan en lectores autónomos en el marco de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, la encuesta aplicada arrojó como dato relevante que el 51% (18) de los jóvenes normalistas no son lectores autónomos y sólo lo es el 49% (17), lo anterior confirma que la mayoría de los estudiantes no tiene el hábito lector. Estos datos confirman lo señalado por algunos autores, cuando afirman que en México se requiere de un enorme esfuerzo para convertirse en una sociedad de lectores, por lo que es necesaria la participación comprometida de todos los actores educativos. Como un dato significativo, se puede mencionar que los mexicanos leemos un promedio de 5.30 horas semanales y 3.8 libros por año, mientras que otros países de América Latina, en el 2013 registraron 5.4

ejemplares al año, por debajo de algunos países asiáticos como la India que es el país del mundo en el que más horas se lee a la semana, con 10.42 horas (INEGI, 2016, citado por el Universal, 2016/04/16).

Con respecto a la conformación de una biblioteca personal, ésta se encuentra muy limitado, ya que uno de cuatro alumnos no tiene libros en su hogar, ni ha visitado una librería y de manera general la mitad de los hogares mexicanos donde vive un familiar con licenciatura tiene menos de 35 libros con base en un estudio realizado. Lo anterior, coincide con lo señalado por los jóvenes estudiantes encuestados; un bachiller dijo: *“sólo tengo 45 libros en mi biblioteca”*, otro señaló, *“nada más tengo dos libros”* y una más expresó *“tengo 35 libros”* y agregaron además que no han adquirido algún material escrito en el último año, porque su economía es muy precaria. Un dato relevante, es que los entrevistados coincidieron en señalar que prefieren el libro impreso y no el digital, ya que como señaló un estudiante, Br. 2 *“un libro impreso lo puedes llevar contigo y leerlo en cualquier momento, en tanto el libro digital necesitas de algún dispositivo o de alguna aplicación para que lo puedas leer”*. Cabe preguntarse ¿A qué se debe que los jóvenes no puedan adquirir los libros que les interesan? ¿Los que tienen una biblioteca personal qué tipo de libros lo conforman? Estas interrogantes tuvieron como respuesta que en el contexto donde se desenvuelven existen pocas librerías y los precios son muy elevados; en cuanto a los textos que conforman su biblioteca personal por lo general son de tipo religioso, de superación personal, novelas, cuentos, enciclopedias y libros de filosofía.

En cuanto a la frecuencia con que se lee, es importante destacar que no es suficiente medir la cantidad de las obras leídas conforme a "listas de títulos indispensables", temática de dichas lecturas; hay que agregar a esta información, aspectos como las experiencias vividas al iniciarse la actividad lectora, la impronta dejada por el medio escolar, la cultura lectora en la familia, el lugar que ocupan tanto la lectura como la escritura en la vida cotidiana, la disponibilidad de materiales impresos así como de bibliotecas y centros de información, al respecto es preciso señalar que el 63 % de los jóvenes estudiantes que cursan estudios en nuestra institución provienen de un contexto rural, son hijos de campesinos y obreros que viven en situaciones de pobreza, además en sus comunidades sólo llega el periódico, siendo el único material impreso al que tienen acceso en su mayoría, se carece además de librerías e inclusive de bibliotecas.

En relación con la disponibilidad de espacios para realizar la lectura, en la institución se cuenta con el servicio de la biblioteca escolar conformado por 15 títulos y de 23 a 25 mil tomos; además de contar con 15 mesas y 60 sillas, con capacidad para atender la demanda de 60 alumnos, representando el 25% de una matrícula escolar de 240 estudiantes. No obstante, en la entrevista a la bibliotecaria sobre el promedio de alumnos que acuden a realizar alguna investigación, ésta señaló-B1 (bibliotecaria 1) *“vienen muy poquitos, viene un promedio de 10 a 15 alumnos por día, llegan más cuando son prácticas docentes”*. A su vez, uno de los estudiantes entrevistados, expresó Br. 1 *“acudo a la biblioteca de uno o dos veces por semana”*. Lo anterior, indica que el espacio bibliotecario está subutilizado debido a la falta de programas de acercamiento de los jóvenes hacia los libros y por la organización tradicional que tiene este espacio educativo, ya que los normalistas no tienen acceso directo hacia los libros, sino que sólo revisan el catálogo que se encuentra en el mostrador y si no encuentran el título del texto que les interesa optan por retirarse.

Por lo que respecta a otros espacios para leer fuera de la institución, en este caso en sus casas, tampoco cuentan con un lugar apropiado, al respecto el Br.2 en la entrevista indicó: *“No cuento con un lugar específico para leer, lo hago en cualquier lugar, siempre y cuando me interese el libro”*.

En otro rubro, sobre el porqué se lee y qué es lo que más leen, se pudo notar con respecto al primer planteamiento y de acuerdo a un estudio realizado, que un importante segmento de los escolares (65%), con una tendencia de valoración que los hace considerar al libro como un objeto de utilidad práctica (para hacer tareas) y leer por obligación; esto pudo ser corroborado tanto con la encuesta como con las entrevistas, con respecto a la primera se les planteó la pregunta *qué los motiva a leer*, el 37% (13) afirmó que lo hace por gusto; el 37% (13) señaló que lo hace para cumplir con las clases; el 6% (2) lee por obligación y el 20% (7) por otras razones (para mejorar su ortografía). Como se puede apreciar, el 43 % lee bajo algún tipo de presión y no por gusto. En la entrevista un joven afirmó, Br. 3 *“leo los fragmentos que los maestros nos exhortan leer para generar el aprendizaje y tiene relación con la tarea, depende de las actividades son las lecturas que nos dejan”*

Sobre lo que más leen, de acuerdo a la entrevista a las empleadas de la biblioteca, una de ellas expresó B2 (bibliotecaria 2) *“los libros que más solicitan los estudiantes son los de pedagogía, psicología, matemáticas, ciencias naturales, diccionarios, enciclopedias,*

*planes y programas de estudio de la educación básica, libros de textos gratuitos y muy pocos sobre literatura u otras áreas de conocimiento”,* como puede apreciarse, les interesa leer lo relacionado con los programas que cursan como parte del plan de estudios.

También se pudo detectar que sus padres por lo general no tienen el hábito lector y a los pocos que les gusta la lectura sólo leen el periódico o algunas revistas religiosas, lo que indica que los jóvenes tampoco son motivados a practicar la lectura, además que no cuentan con material bibliográfico suficiente para desarrollar esta competencia.

Finalmente, no hay que perder de vista que la lectura es un factor de identidad, de desarrollo, de inclusión social y de una mejor calidad de vida, por ello el compromiso de la escuela normal de coadyuvar para que los futuros docentes adquieran el hábito lector, para que hagan lo propio con los niños de educación básica, ya que es una realidad que nadie puede dar lo que no tiene y en esto nos incluimos los formadores de docentes.

## Resultados y conclusiones

Es importante que los estudiantes normalistas tengan el hábito lector, ya que les permite desarrollar en forma plena sus capacidades, potenciando una actitud crítica, reflexiva y responsable frente a la información y los sucesos sociales, económicos y políticos que orientan la toma de decisiones; les permite además mejorar su desempeño docente, facilita el acceso al conocimiento científico, los acerca a los diferentes modos de pensamiento y a las múltiples culturas. En general, les permite ser mejores como personas y como profesionistas.

Reconocen que el hábito de la lectura influye positivamente en su formación profesional, ya que como lectores autónomos no requieren de la presencia de algún maestro para que sigan aprendiendo, siendo uno de los pilares de la educación: “aprender a aprender”.

Según los resultados de la encuesta, el 43 % de los normalistas lee para cumplir con sus tareas escolares.

La mayoría de los jóvenes estudiantes provienen de contextos rurales donde no les llega material informativo y no cuentan con el servicio de bibliotecas.

En cuanto a si sus padres leen, consideran en su mayoría que sí y que lo que más se lee es el periódico, por lo que se percibe que existen limitaciones para que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con otros tipos de materiales impresos. Este es un

factor que no ayuda a fomentar el hábito lector en el seno familiar, aunado a la falta de bibliotecas.

La adquisición del hábito lector conlleva una gran riqueza, ya que permite comprender la información y asimilarla de un modo crítico, esto es aún más relevante cuando se adquiere en la primera infancia, como es el caso de los niños de educación primaria, por lo que los docentes normalistas tienen un papel importante que desempeñar en este rubro, ya que tienen el reto de fomentar esta práctica en sus educandos como parte de su formación integral.

La construcción de una identidad personal no se limita al sistema de educación formal, sino que se ha convertido en un elemento clave del desarrollo personal y profesional que influye a lo largo de toda la vida y que se manifiesta evidentemente en el uso del tiempo libre. Es en ese sentido que debe resaltarse el carácter estratégico de la lectura en la sociedad moderna. Sin embargo, se ha logrado observar que la tecnología distrae mucho la atención de los estudiantes, siendo un factor que limita el desarrollo de la competencia lectora, desde luego si no se sabe encauzar.

Dada la importancia de la lectura en la formación de las personas y, por ende al conjunto de la sociedad, la adquisición y consolidación de hábitos de lectura debe ser un objetivo prioritario de toda escuela y se hace necesario estimularlo con programas y estrategias que coadyuven a la formación de lectores autónomos.

## Referencias

- Domínguez Pérez, Davis Alfredo, et al. (2009, octubre-diciembre), Revista: Innovación educativa, Vol. 9, Núm. 49. IPN, México.
- Martínez Arellano, Filiberto Felipe (julio-diciembre, 2001). Lectura, libros y bibliotecas. Biblioteca Universitaria, vol. 4, núm. 2, pp. 96-100 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
- SEP (2011). Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado.
- SEP (2012). Plan de estudio de educación normal.
- Vasilachis, I. (Coordinadora), 2007. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, Buenos Aires, Argentina, 275 págs.
- Ramos, E. (junio 2009). Serie Bibliotecología y Gestión de Información N° 45. Plan de fomento de la Lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa, 57 págs.
- file:///E:/DIPLOMADO/Introduccion\_a\_la\_redaccion\_academica\_Santiago\_Koval-2013.pdf.
- file:///E:/DIPLOMADO/La%20investigación-acción.pdf.
- file:///E:/DIPLOMADO/Carpeta%20digital/Barba-Ley.pdf.
- file:///E:/DIPLOMADO/Libros%20diplomado/Bases%20de%20investigación%20cualitativa\_A%20Strauss\_J\_Corbin.pdf.
- <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2016/04/16/mexico-lee-38-libros-al-año-indica-encuesta-de-inegi>.

# RELACIONES DE PODER; REALIDADES AL INTERIOR DE UNA ESCUELA NORMAL

Bertha Lisset Balderrama Legarreta  
Claudia Elizabeth Sandoval Argüello  
Soledad Díaz Ibarra  
despertarme@hotmail.com  
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

## RESUMEN

En esta investigación se recurre a hacer un profundo análisis de las relaciones de poder que imperan en las escuelas formadoras de docentes, hablar de este tema implica estudiar las prácticas pedagógicas de los catedráticos, pero no solo la esencia de las prácticas educativas sino también las conductas y las interacciones que se dan entre docente-alumno y alumno docente, lo que implica tener un estatus dentro de un campo educativo que permite llevar el control no sólo de las formas de enseñanza, sino de aquellas prácticas que llevan a dominar, someter y demostrar, cómo el estatus de maestro lleva a empoderarse de las clases.

El hablar de poder conlleva a investigar desde diferentes vertientes, la importancia y la intención del mismo. Si se habla de poder definitivamente se permea en la importancia y el papel que desempeña el hombre y la mujer dentro de la misma sociedad, sobre todo el develar cómo se ha naturalizado la figura de cada uno de ellos aun y cuando existan desventajas uno sobre el otro y como con el transcurso de los años se han visto sometidos por su condición de género.

## Palabras clave

Género, poder, prácticas educativas, docentes, alumnos

## Planteamiento del problema

Dentro de los espacios de formación para docentes se manejan diferentes relaciones que llevan a los alumnos a estar en constante interacción con los maestros, esta investigación permite hacer un análisis de cómo, en muchos de los casos en las aulas impera el dominio por parte de los catedráticos hacia los estudiantes, esto se da al imponer su voluntad y lograr que el sentido del aprendizaje y la enseñanza se trasgredan las necesidades del alumno para imponer, las del mismo docente, manifestándose una lucha de poder, por demostrar quién es el que posee el dominio, el conocimiento dentro de las aulas y decidir cómo deben funcionar las cosas haciéndolo de una manera voluntariosa e irracional.

El realizar este tipo de investigación permite ver más allá de las relaciones que se establecen, hablar de poder conlleva a analizar, investigar y reconocer la figura del maestro dentro de las escuelas formadoras de docentes.



El poder para Foucault (1994) es una relación asimétrica que está constituida por dos entes la autoridad y la obediencia, además es una situación estratégica que se da en una determinada sociedad; el poder; incita, suscita y produce.

Las prácticas educativas llevan a encontrar situaciones donde los alumnos son sometidos a voluntades ajenas, son puestos en circunstancias donde solo les queda apegarse a lo que se les impone sin permitirles dar su opinión de manera libre por el temor a pensar que ello pueda repercutir en su calificación.

Para que el poder se ejerza ante un sujeto, se considera no solo el estatus del que se tiene sino el rol que desempeña el alumno en su condición de género, en una escuela formadora de docentes donde la mayoría son mujeres da pauta para que se les trate según los estereotipos sociales, es por ello que buscar adoptar una perspectiva de género tiene varias implicaciones epistemológicas, algunas de ellas se refieren a las conceptualizaciones, por ejemplo, el sentido común homogeniza género y sexo entre múltiples categorías de la teoría de la misma, ésta ignorancia no es nada más conceptual sino es producto de la cosmovisión con que cada persona interpreta su realidad social.

Es decir, se acostumbra que la mujer sea sutil, trabajadora, dedicada a las labores del hogar o manuales, inclusive se cree que es la indicada para tratar con los niños por el instinto maternal que posee de forma natural. Es por ello que, al estar en una institución como ésta, es necesario reconsiderar si las actividades que se realizan llevan a diferenciar entre mujeres y hombres; y de cómo el estatus de cada uno lleva a dar un trato diferenciado en cuanto a las capacidades que socialmente se le atribuyen a cada uno, es decir de su rol de género. Esta investigación se realiza con una perspectiva de análisis entre el poder y género en un espacio educativo de nivel superior que involucra estudiantes que oscilan entre los 18 y 24 años de edad, concretamente en la Esc. Normal Experimental "Miguel Hidalgo" de la ciudad de Hgo. Del Parral Chihuahua, institución formadora de docentes en la que también se involucran un total de 33 catedráticos de entre 2 y 40 años de servicio. Este espacio es aún considerado con ciertas prácticas que posibilitan la reproducción de la lógica del sistema patriarcalista, y un sistema donde los procesos educativos se enfocan a ser de forma unidireccional, dando poca participación y relevancia a los alumnos en cuanto a necesidades, intereses o formas de pensar se refiere, sin embargo, para sustentar o negar esta información es necesario medir a través de diferentes dispositivos que configuran estilos y formas de ver la vida, que interiorizan normas, conductas y reglas morales dentro y fuera de las aulas; así como los preceptos

que se viven cotidianamente en la comunidad escolar, haciendo alusión a lo que estudiantes y docentes piensan acerca de lo que debe ser un hombre o una mujer en sus prácticas educativas y quien es el que controla el conocimiento o la forma de llevar las clases.

Poder hacer un análisis a profundidad sobre poder y género y su manifestación en las prácticas normalistas, implica visualizar con otro enfoque a los actores involucrados, es decir, fundamentar lo que es notorio con planteamientos teóricos, filosóficos e históricos que permitan comprender las relaciones que determinan las desigualdades entre hombres y mujeres y el ejercicio del poder.

Las relaciones interpersonales en la Escuela Normal manifiestan algunas situaciones donde el trato entre docentes y alumnos reflejan ciertas características que son posibles analizar en primera instancia desde el poder y la perspectiva de género que se dan entre los actores involucrados.

## Metodología

Para llevar a cabo una investigación con base a esta problemática es necesario adentrarse al campo educativo donde se va a realizar, pero con una visión externa a lo que está implícito en el contexto y así poder encontrar aquello que se naturaliza dando así una connotación crítica a lo que sucede en dicha institución y rescatar aquellos elementos que permitan ser analizados para encontrar una realidad oculta.

Es por esta razón que la elección de la metodología etnográfica fue la más adecuada por presentar características teóricas y técnicas con apertura y flexibilidad para el estudio de la cultura y la vida cotidiana de las personas. La investigación etnográfica que lleva a desprender dos grandes incógnitas según Wolcott (1999), citado por Álvarez, (2003) “¿Qué es lo que está sucediendo aquí? Y ¿Qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer o que están haciendo?” Esto lleva al investigador a profundizar y desentrañar lo que realmente ocurre con el fenómeno del estudio.

La naturaleza de las cuestiones de investigación etnográfica guía y orienta el proceso de indagación, permitiendo atender las concepciones y necesidades que tenga el investigador desde una disciplina concreta del saber.

La etnografía es una forma de mirar y hacer una clara distinción entre simplemente ver y mirar; así mismo plantea como propósito de la investigación etnográfica, describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hace habitualmente y expresar los significados que

le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando sus resultados que de manera resalten las irregularidades que implican un proceso cultural (Álvarez, 2003, pág. 67).

El etnógrafo al estar en la unidad social a investigar, debe considerar que una de las herramientas indispensables con las que inicia su estudio, será la observación, esta será acompañada de insumos que lleven al registro de todo lo que acontece en el lugar donde se hace la investigación, hasta llegar a un gran volumen de recogida de datos para comprenderlos, reflexionarlos y teorizarlos, aspecto fundamental que orienta al investigador a triangular la información para poder acercarse a una realidad o verdad, lo más cercana posible.

Los instrumentos son indispensables en el proceso de investigación, los mismos son un punto de partida para dar guía al trabajo que se realiza.

Para acercarnos al escenario de los participantes en esta investigación, es requiere hacer uso de varios instrumentos de recogida de información en el trabajo de campo, lo más utilizados son los siguientes: entrevista, charlas informales, observaciones no estructuradas, encuestas y guías de observación.

## Resultados

El poder es una forma de control y de dominio que se puede ejercer en cualquier espacio donde se desenvuelvan los individuos: en el trabajo, la familia, en las relaciones de pareja, en la convivencia diaria etc. siempre con el objetivo de imponer sometimiento a la otra persona. Foucault lo relaciona con cierta técnica que lo asemeja a una técnica de pastoreo misma que se vive en cualquier campo:

El autor encuentra una nueva forma de poder que se ha ido desarrollando a partir del siglo XVII, para convertirse, más tarde, en lo que conocemos como el Estado moderno, el cual utiliza y continúa utilizando una vieja técnica: el poder pastoral. Técnica que consiste en conducir y dirigir a los sujetos bajo su dominio de manera semejante a la forma en que lo realiza el pastor con sus ovejas. (Foucault, pág.35).

El poder pastoral hace conciencia en el individuo masculino, el poder es el pastor del hombre, ya que el pastor guía y manda la manada, esta acción se lleva por la posición que ocupa la cual le permite conocer cada una de las personas que están bajo su

mandato, que mediante mecanismos, que incluyen el infundir temor en las personas, a través de la creencia que tienen hacia un ser supremo, se usa esta herramienta con el discurso de que si no se hace lo que se les dice, vendrá un castigo del ser supremo. Otra de las técnicas que dicho autor menciona, es la confesión, se les obliga a hablar de sus pecados, y de lo que realizan en su vida, las malas acciones, los malos pensamientos, de esa manera se les juzga y se les orilla a pedir perdón, para que puedan alcanzar la absolución de sus malas conductas. El ser humano consciente o inconscientemente busca la aprobación de su vida para poder vivir en paz.

En la actualidad se toma esa técnica dentro del campo de la investigación, con la similitud que se presentan dichas prácticas, donde los docentes imponen a sus alumnos; sus creencias, formas de pensar, que hacen y piensan, que visiones tienen sobre la realidad del mundo actual, pero no con una intención de conocer sus opiniones o sus puntos de vista, sino de modificar esas concepciones de las cuales no están de acuerdo, se busca homogenizar, no de entender lo que cada individuo piensa de forma autónoma, en el campo de Investigación se encuentra lo siguiente:

(...) cuando te hacen cambiar completamente tu planeación y por un detalle que ellos consideran te hacen que replantees todo a la forma que ellos quieren que tu trabajes si tu estas trabajando de esa manera es porque tu conociste a tu grupo y te dicen no no, esa actividad no funciona porque yo digo, no intentes cambiar lo que ya está establecido, se debe enseñar así, así que cambia la actividad, siendo que tú fuiste a trabajar con ellos y saben cómo es el comportamiento de los alumnos y ellos ¡nooo! aquí en equipos de tanto, esta actividad hazla así, y esto y aquello, porque así lo quiero, debes hacerlo como te lo explico porque recuerda que si no está bien hecha la planeación al final la calificación la pongo yo así que tu decide si cambias de actividades. (Entrev.14/11/2017).

La necesidad de hacer que los alumnos piensen como los docentes y utilicen sus mismas técnicas que a ellos les funcionaron en algún momento hacen que la imposición de igualar el mismo trabajo con los discentes, creen que será el resultado exitoso de las practicas, pero no se toman en consideración los requerimientos a lo que se enfrentan los alumnos y las actividades que a ellos les pueden funcionar, en sí, se trata de lograr que los alumnos repitan las prácticas realizadas durante años atrás apegándose a las formas y enseñanzas de trabajo de los profesores.

Es decir, en momentos, se convierte en luchas donde se trata de imponerse, para establecer un patrón que deberá de seguir y permanecer, para continuar arraigando las

creencias de lo que siempre se realiza, pero nunca de conocer a fondo las inquietudes o el porqué de las cosas.

Las luchas, hoy, tratan de romper ese vínculo paradójico, por un lado se lucha contra esa técnica de individualización: ya se sabe qué sucede cuando se está en la mira del poder, cuando alguien se sale de la media considerada como lo normal, sea para el más o para el menos; en ese momento el poder descarga, sobre aquel que escapa de la normalidad, toda la batería de técnicas para conducirlo nuevamente al conjunto, técnicas que van desde la aplicación de test, pasando por la persuasión, la seducción, el chantaje, hasta la internación en un psiquiátrico o la reclusión en una cárcel.” (Foucault, pág.37)

En el ámbito escolar se da mucho la imposición de conocimiento ante los estudiantes, son pocas veces en las que son escuchados o atienden sus puntos de vista, se analizan situaciones donde el docente está en constante coacción acerca de sus creencias y saberes, dudando de lo que el alumno puede aportar en clase o en muchos de los casos, cambia las ideas de los mismos con simples palabras como: “estas mal” no se cuestiona por qué se cree o piensa eso; sino más bien buscan el sometimiento y adquisición del “nuevo y único conocimiento”, que por supuesto es el que de él procede, lo dicho se ve en la siguiente entrevista realizada.

Hay profes que cuando está uno exponiendo entonces pues tu estas exponiendo lo que sabes, entiendes o simplemente dando tu punto de vista de lo que piensas, hay profes que en lugar de apoyarte y esperarte a que terminen la exposición y te digan sabe que chavos en este caso les faltó decir esto o en esto lo cambiaron ¡noooo! lo dicen al momento que te equivocas, te suspenden la participación y empiezan de que ¡uuuu! no muy mal te hace caras y esta como molesto cuando estas en la participación y te evidencia, te dice no leyeron lo que dice en su libro, que esto que aquello no te apoyan hay muchos que no son como más dóciles sino que luego luego se van por el poder que tienen son más prepotentes y tratan de dejarte en mal casi casi les dicen a los compañeros ustedes no saben y tengo que rescatar la situación dejando en claro todos los conceptos porque solo están hablando puras tonterías.(04/12/2017/)

En algunas situaciones el poder se vuelve una forma de subordinar a los demás o hacer lo que se desea que se haga, en la institución se viven situaciones donde por el estatus que tiene el docente abusan de ciertas circunstancias con respecto a los alumnos, y estos acceden por el temor y deseo de acatar las indicaciones, aunque se tengan que someter

a ciertas voluntades de los docentes, aunque sea en temas fuera de clase como se muestra:

Otra situación fue que un profe un día llegó conmigo y me dice véndame un celular como el suyo y le dije no tenemos pero yo tengo el mío no pos que esto y el otro y yo le pregunto a mi mamá que si no tenemos un celular del que pueda vender porque sabía que había sacado uno con unos puntos que tenía en Telcel y le comento al profe que tenemos este celular con estas características y me dice tráiganmelo mañana para verlo, bueno mañana se lo llevo, se lo traje y todo y ya le dije, dice mi mamá que se lo vende en tanto, no pos que está muy caro déjemelo en tanto y eso fue lo que mi mamá me dijo y hasta la fecha todavía no me lo paga o sea como que si se siente un cierto abuso pero pos ya no me dirijo con él ni nada ni él me ha dicho nada de eso ya hace seis meses y hace como un mes en forma de risa me dijo que tenía un pendiente conmigo que todavía no se le olvidaba....(Entrev.17/10/2017).

El reconocer que se tiene cierto poder, según Foucault y para que se ejerza, por lo menos debe de haber dos personas; él lo denomina la acción de unas personas sobre las acciones de las otras. En la institución estas acciones se ven reconocidas de manera permanente dentro de las aulas educativas, los que poseen el poder, manejan las situaciones de forma que puedan realizar lo que ellos deseen y si no se obtiene lo que se busca, se implementan otros mecanismos para obtener lo que se pretende de la persona:

Aquel sobre el cual se ejerce el poder intenta sustraer, escapar, hacer trampas, intenta siempre inventar nuevas formas de respuesta que no sea aun conocidas por el que ejerce el poder, para dejarlo, aunque no sea más por un instante, fuera de la jugada. Ante estas invenciones el que ejerce el poder aprende y se ve obligado a su vez, a inventar nuevas formas de acción sobre las conductas de los otros, nuevas formas que sean más eficaces, ya que las anteriores no lograron sus objetivos, se volvieron ineficaces. Toda relación de poder lleva en sí a la rebeldía de los sujetos, entonces, en el corazón del poder, la obstinación de una voluntad que se niega a ser modelada y la transividad de una libertad que busca expresarse, una libertad que no quiere delegarse. (Foucault, 1988, pág.38).

La presión que se ejerce en las personas para intentar ejercer o imponer ideas, lleva a iniciar una dinámica donde constantemente se vive una relación de un dominado y un dominante, de ahí la necesidad constante de estar realizando acciones que ubiquen a los involucrados en dicha dinámica y les recuerde continuamente el rol que deben de jugar y acepta por su misma condición o estatus.

A mí me tocó una vez que no sé qué paso en una planeación a ciertos alumnos nada más les encargaron que hicieran una planeación para el grupo y si se me hizo algo injusto porque el maestro se molestó por el hecho que estábamos batallando con la planeación así que dijo que como trabajo extra les voy a pedir que hagan otra planeación con otras actividades con encuadre aprendizajes para el grupo, el maestro estaba enojado porque le estábamos haciendo preguntas y queríamos que nos apoyara y como estaba ocupado en otras cosas se molestó mucho, los chicos hacen su esfuerzo por hacer su trabajo y ultimadamente lo entregan y se van a su práctica y todo pero se me hace injusto que solamente algunos y porque no ha todos o porque mejor no hacer algo para atender la situación, mejor se enoja y deja trabajo extra sólo a los que estaban preguntando, como seguimos cuestionando busco como ya callarnos para que no lo molestáramos más. (Entrev.10/01/2018).

Las relaciones sociales dentro de los grupos y más dentro de las instituciones tienen que integrarse a la dinámica y muchas veces dejan sus individualidades, se deben de apegar a las conductas que se han establecido, en la mayoría de los casos son normas precisas que se convierten hasta en guías del comportamiento, esto con el objetivo de garantizar ciertas conductas permitan crear un ambiente de subordinación, de no ser así, se lleva a la técnica de acciones que encaminen a este objetivo, siendo el poder la probabilidad de hacer obligatoria el tipo de conducta que deben observar los miembros que participan en un ámbito determinado, en este caso, el escolar donde el ser hombre o mujer puede llevar una ventaja o desventaja ante el mismo.

Hablar de género es hablar de desigualdad en este sistema patriarcalista, la igualdad es un discurso liberal, la equidad es una aspiración que hasta la fecha ninguna sociedad ha logrado alcanzar, mientras el sistema capitalista y su división social y sexual del trabajo establezcan diferencias la igualdad siempre será un discurso demagógico. En esta investigación entre muchas recurrencias que se encontraron se pudo constatar que existe tanto en hombres y mujeres, ya sean estudiantes o maestros una cosmovisión de género muy homogénea es decir, existe una idea muy arraigada acerca de lo que es o lo que debe ser un hombre o una mujer o también se expresan algunas características de lo que es ser un buen estudiante o un buen maestro, lo que indica que la profesión docente al igual que otras profesiones cargan con muchos estereotipos, mismos que corresponden a concepciones y modelos sobre como son y cómo establece el comportamiento de la mujer y el hombre.



Por ende, según su condición se espera que realice ciertas acciones que denoten su papel dentro de la sociedad y la docencia cuando alguno de los dos intenta o realiza acciones fuera de los patrones establecidos se le señala o se le busca ser controlado.

Es una realidad que la mujer ha vivido subordinada al mandato del hombre, al ser este quien dirige, controla y lleva la batuta no solo del hogar sino de los diferentes ámbitos económicos, políticos, etc. Es donde el hombre demuestra su dominio, la posición y el rol que desempeña en lo social. Un mandato cultural que se ha establecido durante siglos y se le ha dado una concepción, la cual expresa la clasificación del poder:

En el desiderátum está implícita la distribución inequitativa del poder y del conocimiento.... es síntesis de los ejes estructuradores de las relaciones y controlador psico-socio-cultural de las personas.... El desiderátum induce a los hombres hacia la sabiduría, la fortaleza, la autonomía económica, la creatividad, el desarrollo personal, la autoafirmación y las demás formas que les permite construirse y vivir como seres para sí mismos, en cambio, las mujeres encierran la sumisión, la ignorancia, la debilidad, la pobreza, la independencia, la rutina, la negación de sí misma, los cautiverios en que se les forma y se las compele a actuar y vivir como seres para otros. (Cazés, 2005, p.90).

En las actividades cotidianas se manifiesta el control o tener una condición se es señalada y surge no solo el dominio o el control de las situaciones, sino que pone de manifiesto que tener una condición de género si permea en diferentes situaciones.

En otra situación donde evidencian el trabajo una compañera en un encuadre tuvo algunos errores y el profesor entonces en vez de decirle en privado lo dijo al grupo miren su compañera lo que hizo, esta todo mal ya ni porque es mujer se esmeró más, pues que no se supone que ustedes deben de esforzarse por hacer las cosas mejor, parece que no razonan, parece que están tontitas, la compañera se puso roja y lo único que hizo fue agachar la cabeza (15/012/2017/).

Es de manifiesto que las relaciones de poder y género son conceptos que no están desvinculados y que se toma como un punto de partida para analizarlos y reconocer la relación que existe uno del otro.

Dentro de la institución de estudio, se puede notar que los puestos principales son encabezados por hombres, aún sin embargo son lugares que también han sido ocupados por mujeres, pero a palabras de ellas ha sido complicado sopesar, ya que se espera que



el fallo esté presente, además al momento de dirigir y tomar decisiones el status de poder que se tiene es más “doloroso” para algunos hombres.

## Conclusión

El hablar de poder resulta muy complejo pues siempre existe una relación del dominado y dominador, pues siempre existe una relación horizontal donde se pone de manifiesto el contra poder de la persona dominada, sin embargo, éste se da de los actos, palabras y fuerza establecida por un sujeto hacia el otro, y más cuando la condición de género es factor detonante para que se manifieste el mismo.

El tema de poder y género en la actualidad resulta complejo pues es necesario situarse desde una visión holística para poder desnaturalizar todas aquellas situaciones que se viven dentro de las escuelas formadoras de docentes, donde queda de manifiesto que algunos de los catedráticos desean ser reconocidos por sus conocimientos o se imponen ante cualquier situación demostrando que son los que tiene la última palabra por el estatus, inteligencia y experiencia que poseen, aunado a tener el control de una evaluación que a fin de cuentas emitirá al estudiante.

La investigación realizada en la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo denota que la exigencia que emplean algunos docentes hacia los estudiantes desde muchas vertientes como el estatus de poder al estar frente a una clase y el trato diferenciado por la condición de género, pues aun no es aceptado que exista la posibilidad que las mujeres posean mayor capacidad y puedan sobresalir más que los hombres y al momento de intentarlo, es opacada y ridiculizada.

Por ende se denota que las relaciones existentes en este tipo de escuelas en algunos de los casos son de opresión ante el hecho de que aún se manejan sistemas de control y de dominio que llevan al condicionamiento de los sujetos, dejando a un lado las inquietudes, intereses, opiniones y necesidades de los mismos alumnos donde claramente en cada una de las entrevistas y diferentes insumos que se presentaron para realizar dicha investigación ponen de manifiesto la necesidad urgente de ser escuchados y que se detenga el abuso de poder que existe por algunos de los docentes de dicha institución además que se les de las mismas oportunidades sin importar la condición de género a la que pertenezcan.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buthler, J. (2007). El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cazés, Daniel (2002). La perspectiva de género. México, D.F. Editorial Pax. México.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). El discurso del poder. Madrid, España, Editorial Alianza.
- Foucault, M. (2012). Lecciones sobre la voluntad del saber. Madrid, España, Editorial Akal.
- Galindo, M. (2007). Ninguna mujer nace para puta. Buenos Aires Argentina, Editorial Lavaca
- Lamas, M. (2002). Cuerpo: Diferencia Sexual y Género. México, Editorial Santillana.
- Serret, E. (2008). Qué es y para que sirve la perspectiva de género. Oaxaca, México, Editorial Lluvia Oblicua.
- Stefan, B. (2005). Las mujeres, que leen son peligrosas. Munich, Alemania, Maeva Ediciones.

# LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Adriana Torres Frutis  
adrianatfrutis@yahoo.com.mx  
Escuela Normal para Educadoras  
"Profr. Serafín Contreras Manzo" de Morelia, Michoacán.

## RESUMEN

Los proyectos de desarrollo socioeducativo son un medio para vincular la escuela a la comunidad, trabajar con los padres de familia a través de un proceso de acercamiento a la educación de sus hijos desde una mirada holística e integral. La metodología que se utilizó fue la investigación acción participativa, con la participación de: padres de familia, educadoras, niños, 27 estudiantes del 6º semestre de la licenciatura en educación preescolar de la generación 2012-2016 de la Escuela Normal para Educadoras de Morelia. Los resultados más significativos fueron los siguientes: Las estudiantes fortalecieron el desarrollo de sus competencias profesionales al aplicar los proyectos socioeducativos en el jardín de niños por ser una metodología que involucra a diversos agentes educativos, requiere de un diagnóstico en tres planos de la realidad: del contexto, de la institución y psicopedagógico. Desarrollaron la observación, el análisis, la investigación, la sistematización y reflexión, aplicaron críticamente el plan y programa de preescolar, generaron ambientes formativos para propiciar la autonomía, emplearon la evaluación, generaron espacios educativos incluyentes, y diseñaron planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación preescolar.

## Palabras clave

Proyectos socioeducativos, investigación acción, educación, contexto, padres de familia, formación docente.

## Planteamiento del problema

La formación de docentes ha tenido diversas reformas en las que han sido una prioridad considerar las necesidades de formación de los niños de educación básica. Actualmente se está trabajando la reforma a la malla curricular 2012 en la que en el trayecto de práctica educativa en el sexto semestre se desarrolla el curso de proyectos de intervención socioeducativa como parte del mismo trayecto, teniendo como antecedente los cursos de: Observación y análisis de la práctica educativa, Observación y análisis de la práctica escolar, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente y Trabajo docente e innovación. En dicho curso se tiene como prioridad que los estudiantes se vinculen con la comunidad, con los padres de familia, la institución educativa y específicamente con los niños, y a partir de un diagnóstico participativo en el que intervengan los diferentes agentes

educativos identifiquen los problemas del contexto, de la institución y de los padres de familia están impactando en el desarrollo de los niños en los diferentes campos formativos.

Mirar la educación desde un todo articulado es una tarea compleja, reconocer la realidad en la que se está educando implica hacer una lectura de la realidad y comprender el fenómeno educativo como un hecho social, político, pedagógico, desde diferentes aristas y manifestaciones, implica reconocer que todo está concatenado, articulado y relacionado y que no incide solamente una variable sino que hay diversidad de situaciones imbricadas en un sólo problema razón por la cual hablamos de la complejidad de la educación.

Comprender el hecho educativo y la formación de docentes que den respuesta a la formación del nuevo ciudadano del siglo XXI, implica replantear el paradigma educativo por uno con mayor flexibilidad en los diseños curriculares, para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes de acuerdo al contexto, a las necesidades de los estudiantes y a los fines de la educación en general, valorar y analizar el sentido de la educación: ¿para qué se educa?, ¿cómo se educa?, ¿qué se pretende lograr con la educación? En este caso específico con la formación de docentes, formar para la libertad para el ejercicio de los derechos humanos, para la integración o para la fragmentación, cómo deconstruir lo ya construido en una cultura de la violencia, del ejercicio del poder y de la acumulación, en la que se vive con miedo por los problemas sociales que se presentan en la diversidad de contextos y la educación no puede permanecer ajena a estas situaciones: a la devastación del planeta, a los conflictos bélicos, a los fundamentalismos, a la dominación a la injusticia, es una sociedad que se está enfermando, patologizando sus miedos y está creando nuevas enfermedades, el cuerpo está somatizando, la ansiedad, la angustia, el tipo de apego instalado en el inconsciente en la primera infancia.

Desde la pedagogía de lo corporal partimos siempre del cuerpo, porque el cuerpo enseña cómo cuidar la vida. Ello lo convierte en un espacio para construir formas de vida más creativas, y congruentes con el planeta y la solución de conflictos emocionales, que derivan en enfermedades orgánicas y psicológicas, padecimientos psicosomáticos (Amavizca, 2015, pág. 59).

Tener una educación que responda a la diversidad de la comprensión del mundo es altamente complejo y abordarla con diversas metodologías más incluyente es todo un reto,

es por ello que los proyectos socioeducativos son un medio que involucra a los diferentes agentes educativos.

### Fundamento teórico

No podemos reducir a la simplicidad, lo que ha sido desde su origen multifactorial, articulado conectado, origen, esencia y significado, dinámico en el tiempo. Entonces el problema de la educación es un problema de “epistemología de la complejidad es que se articule con diversas ciencias que, encadenadas, formarían un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento, que dé cuenta de un conocimiento complejo, dinámico y construido desde la complejidad de las ciencias” (Edgar, 2004, pág. 5).

Anteriormente se consideraba que el conocimiento era finito, pero en la actualidad y desde esta visión de complejidad, el conocimiento tiene un inicio, pero no un fin. Este envía a nuevos conocimientos y cada vez se profundiza más y se encuentran nuevas relaciones e interconexiones, con la cultura, la sociedad, la antropología, la biología, la psicología, la esencia de lo humano, por lo anterior es necesario pensar la educación desde la diversidad de visiones y de concepciones.

Repensar el sentido de la educación, preguntarse más de una vez, qué sentido tiene lo que estoy haciendo, a quién favorece lo que estoy haciendo y lo más importante, estoy enseñando a vivir o simplemente a repetir lo que otros hacen sin encontrar alternativa y articulación con la persona que aprende.

Así, enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir, contar ni solo enseñar los conocimientos básicos útiles de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas, es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento (Morin, 2015, pág. 16).

En este contexto nos encontramos en la formación de docentes en los que es necesario desarrollar las competencias necesarias para poder intervenir no sólo con los niños si no también con los padres de familia y la comunidad o localidad en la que se ubica la escuela.

Lo cual requiere de.

La comprensión histórica de aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo o interno en cosas que se pueden cambiar, como las enseñanzas a las personas han sido hechas una y otra vez, nos enseñan que vivimos en la historia [...]. La participación de la comunidad en la escuela puede ayudar a que se den las condiciones necesarias para un debate constructivo acerca de las metas, los métodos y servicios que las escuelas les proporcionan a los alumnos, se requiere de educadores que ejerzan un efecto significativo (Giroux, 1998, págs. 15-174).

Lo cual resulta fundamental comprender, analizar, interpretar y fundamentar la práctica pedagógica a través de la sistematización de la experiencia como menciona Oscar Jara.

La Sistematización es un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Es más complejo y vivo que son las experiencias (Jara, 2010, pág. 1).

Es también necesario valorar que toda práctica educativa tiene sustento pedagógico, psicológico, epistemológico y reconocer que no se puede realizar una práctica profesional solamente desde la base empírica reconocer que es importante la teoría para poder dar respuesta a la problemática que se presenta en el contexto educativo permeada también del contexto cultural, social y político en el que se encuentra la educación, a partir de éste reconocimiento es fundamental identificar cómo educar a las nuevas generaciones desde una visión holística e integral en la que se desarrolle lo cognitivo, lo ético, lo estético, lo emocional, identificando una pedagogía basada en la inclusión y en el respeto de la diferencia y se promuevan los derechos humanos y la justicia social, que eduque las emociones de los niños, que genere la convivencia sana y pacífica así como el gusto por aprender.

A partir de lo anterior se plantearon varias interrogantes: ¿Qué importancia tiene que las estudiantes realicen un proyecto socioeducativo? ¿Quiénes participan en el proyecto para que sea socioeducativo? ¿Qué aporta un proyecto socioeducativo a la formación de los niños de preescolar y a la formación de las futuras licenciadas en educación preescolar?

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el impacto que tienen los proyectos socioeducativos en la formación de las competencias profesionales de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar?

## **Hipótesis de investigación**

Los proyectos socioeducativos favorecen las competencias profesionales en formación de las Licenciadas en Educación Preescolar.

## **Metodología**

La investigación acción participativa fue la metodología que se desarrolló en el proceso de investigación, en la cual se busca la participación de los sujetos involucrados en la misma para generar un proceso de empoderamiento a través del conocimiento de su realidad y de construir un plan de intervención que la transforme.

Es por ello que se desarrolló a partir del trabajo implementado con las estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar, como un proceso que se abordó a partir del trabajo con padres de familia y de vinculación con la comunidad.

## **Universo de la investigación**

117 alumnos de sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar

## **Muestra**

27 alumnos de 3º A de la Licenciatura en educación preescolar.

La investigación acción se realizó mediante las siguientes etapas:

## **Observación**

Se realizó una primera visita al Jardín de Niños con la intención de conocer el contexto y la institución donde se realizarían las jornadas de intervención pedagógica.

Para ello se diseñaron algunos instrumentos de observación para tener insumos que les permitiera a las estudiantes la construcción de su proyecto.

Dicha jornada se llevó a cabo en un periodo de 1 semana (5 días). En este tiempo, cada una de las practicantes estuvo con su grupo observando y aplicando entrevistas a los diversos agentes educativos.

## **Diagnóstico**

El diagnóstico se trabajó en tres planos: comunitario a través de entrevistas a diferentes actores de la localidad con la finalidad de conocer su visión sobre las fortalezas y debilidades de la localidad en relación a la problemática que ellos identificaban como prioritaria de atender y su punto de vista sobre el impacto de esta en el jardín de niños. También se elaboró una guía de observación con la finalidad de profundizar en el contexto, social, económico y político de la localidad en la que se encontraba el jardín de niños, en este aspecto se considera fundamental indagar, observar y comprender los problemas de la comunidad y/o localidad para identificar las relaciones que se establecen con el desarrollo de la educación en los niños de preescolar y cómo a la par las futuras educadoras van formándose en la investigación herramienta necesaria para la realización de su accionar pedagógico y el desarrollo de sus competencias profesionales de su perfil de egreso.

El diagnóstico institucional se abordó a través de entrevistas a las educadoras, a la directora y al personal de apoyo; con el propósito de conocer la problemática que presentaba el jardín, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad.

El diagnóstico psicopedagógico. Se desarrolló a través de una guía de observación a los niños sobre las competencias de cada uno de los campos formativos, así como con actividades que se implementaron para identificar el desarrollo de sus aprendizajes esperados.

Posterior al diagnóstico se analizó e interpretó la información con la propósito de conocer el problema principal respecto a cada uno de los contextos, se plantearon los problemas, se jerarquizaron y se analizaron con cada uno de los contextos con la técnica del árbol de problemas considerando los efectos, las causas y motivos del problema, para atender al problema principal y que no se pudiera confundir con los efectos del mismo, dicho problemática se presentó a las educadoras y coincidieron con que era el tema principal o problema.

## **Diseño del plan de intervención**

Inició el plan de intervención a partir de la identificación del problema principal y su impacto en la formación de los niños, se dialogó con las educadoras, los padres de familia, la directora y se programaron actividades con cada uno de los agentes educativos: contexto, padres de familia, niños y jardín de niños.



Por lo que se planearon y desarrollaron diferentes modalidades de intervención pedagógica: proyectos de trabajo, unidades didácticas, secuencias didácticas para los niños, talleres y/o conferencias con padres de familia para abordar el tema con la problemática planteada. De igual manera las educadoras y directora tuvieron participación en algunas actividades en las que se pusieran en práctica la convivencia y la comunicación, los valores, la salud integral etc. Dependiendo del tema del proyecto y de la problemática que atendía. Como cierre de los proyectos de intervención socioeducativa se involucró a los diferentes agentes educativos y se realizaron actividades conjuntas como una feria de la salud, rally de valores, conviviendo por la paz, el zoológico en el jardín, senderos de plantas medicinales, cuidemos el medio ambiente, en las que participaron personas de la localidad.

### **Ejecución**

La ejecución del proyecto se efectuó en la primera jornada de intervención y posteriormente se hizo la evaluación de la aplicación, así como de cada uno de los apartados de este desde el diagnóstico, la metodología, los propósitos con cada uno de los agentes educativos, el seguimiento y la evaluación, los instrumentos que se diseñaron para tal efecto.

Así como la participación de cada uno de los involucrados en el mismo, las formas de integrarse, las variables que incidieron en dicho proceso y los procesos de sensibilización que se implementaron para generar la participación.

### **Evaluación**

La evaluación del proyecto se realizó durante la aplicación de las diferentes actividades programadas y con cada uno de los agentes educativos a través de guías de observación, rúbricas, entrevistas y seguimiento de las actitudes de los niños, así como también la valoración de los propósitos planteados con los participantes. (Niños, jardín de niños, educadoras practicantes, educadoras tutoras, padres de familia y localidad).

### **Reconstrucción**

La reconstrucción se efectuó en el periodo de clases en el curso de proyectos socioeducativos, en el que, a partir de la valoración del diseño, aplicación, y los resultados de los avances en general se reestructuró el plan de acción para la segunda jornada de

intervención, en algunos se decidió dar continuidad, en otros profundizar y en otros planes de acción adicionar actividades a las ya puestas en práctica para lograr los propósitos planteados.

### **Plan de acción**

El plan de acción constó de diferentes apartados en los que destaca la justificación: la importancia de realizarlo y su impacto en la problemática identificada en el jardín, así como su contribución en la formación de los niños y las competencias del perfil de egreso de las estudiantes.

Los propósitos a lograr por agente educativo: niños, jardín de niños, educadoras practicante, educadoras tutoras, padres de familia y personas de la localidad en los casos donde se podía incorporar.

El fundamento teórico como sustento que les posibilitó plantear las acciones de la temática abordada en el proyecto requirió de profundizar su conocimiento.

Estrategias metodológicas, evaluación y seguimiento, se diseñaron instrumentos para poder evaluar de forma sistemática y continua, además se incorporó el cronograma de actividades, y los recursos necesarios para el proyecto.

Para identificar las aportaciones de los proyectos socioeducativos al desarrollo de las competencias profesionales de las estudiantes se aplicaron tres entrevistas a profundidad:

### **Entrevistas a profundidad**

En los proyectos socio-educativos se toma en cuenta el contexto, necesidades, motivaciones y si les gustan a los niños. Se considera la diversidad, engloban todo, padres, contextos, familias, ya que sin una familia no se puede avanzar, y lo que resultó muy interesante fue que se dieron cuenta que era necesario reflexionar sobre la importancia de la educación de sus hijos, para llegar a una educación de calidad e integral y con amor para los niños.

Con los proyectos socio-educativos aprendí que:

Los niños tienen las mismas actitudes que sus papás, éstas se vienen reproduciendo, pero se pueden evitar, cuando los padres se dan cuenta de lo que está pasando con su hijo, invitándolos al jardín, haciéndolos parte de la formación de sus hijos y que se den cuenta de lo necesario que es su apoyo y lo felices que se ponen los niños cuando trabajan con

ellos en actividades conjuntas, desarrollan su seguridad y su autoestima. También me di cuenta de que necesito saber mucho sobre la temática del proyecto, profundizar en ella para poder articularlo con todos los campos formativos.

En los niños es necesario favorecer su interés, el desarrollo de su conocimiento y cómo influye en el desarrollo de su aprendizaje. Por esta razón las educadoras debemos conocer el desarrollo infantil, los procesos de los niños para aprender, la importancia de educar, que se haga por gusto y no por ser una obligación, lo que vemos que actualmente este compromiso se está perdiendo.

La investigación acción participativa involucra a todos los que son parte de la educación de los niños, como son los padres de familia, las educadoras y las condiciones del jardín y del contexto.

Es necesario conocer la problemática del contexto, del jardín y de los niños, para identificar cómo los problemas del contexto impactan en los niños y trabajando colaborativamente la formación de los pequeños es de mejor calidad.

Lo importante de ser maestro es dedicar todo el tiempo a profundizar en los intereses de los niños, llegar a las posibles causas de sus problemas, atender esas causas de forma colectiva, es un proceso dialéctico e integral.

Con los proyectos socioeducativos desarrolle muchas competencias del perfil de egreso entre ellas la de diseñar planeaciones acordes a las necesidades del contexto y de los niños, creo que esta es fundamental y también aprendí a trabajar con los padres de familia y a crear ambientes de trabajo para que convivan los niños y aprendan, aprendí a investigar, a diseñar instrumentos de diagnóstico, instrumentos de evaluación, a trabajar la metodología participativa, me di cuenta que la educación es amor y entrega, los niños nos necesitan porque tiene familias desintegradas que ven al jardín como un lugar para cuidarlos por el trabajo que tienen todo el día más en los de servicio mixto.

Es muy importante trabajar los proyectos, y me gustaría continuar aplicando esta metodología al egresar de la normal y tener un grupo de preescolar en mi jardín que me asignen, promueve mucho el trabajo colaborativo y la vinculación con los padres de familia.

## Resultados

Los niños avanzaron principalmente en relación a sus competencias emocionales debido a que se sintieron atendidos por sus padres de familia en el sentido que se realizaron diversas actividades en las que los padres de familia trabajaron con sus hijos, las estudiantes aprendieron a trabajar con la familia, a conocer el contexto y a reconocerlo como un elemento muy importante que permea la formación de los niños y que impacta en el aprendizaje de los niños por ser parte de la cultura en la que se desarrollan.

Los padres de familia se dieron cuenta de la importancia que tiene reconocerles a los niños lo valioso que son y la necesidad de estar juntos y demostrar el cariño que le tienen a sus hijos ello les da seguridad, autoestima y favorece el desarrollo de su autonomía.

Los niños desarrollaron sus habilidades cognitivas, a través de los diferentes proyectos relacionados con la salud, con el cuidado del medio ambiente, con la convivencia pacífica y la educación para la paz, aprendieron a relacionarse con los demás y a resolver problemas con sus compañeros a través del diálogo, a observar los problemas que tiene el medio ambiente, a cuidar su salud física y a sentirse bien.

Las educadoras practicantes reconocieron la importancia de conocer el contexto: social, cultural, geográfico, político, la institución y a los niños, el diagnóstico integral, para comprender a los niños y realizar planeaciones de acuerdo a las características y necesidades de los diversos agentes educativos que intervienen en la educación de los niños y a diseñar las adecuaciones curriculares pertinentes.

Sistematizaron su práctica educativa, reflexionaron sobre ella, hicieron uso de teoría fortaleciendo sus habilidades de investigación, redacción y reconstrucción, y comprendieron los problemas que se les presentaban, encontraron elementos importantes para transformar su accionar pedagógico, debido a que la sistematización se realizó en lo colectivo de la intervención en el jardín, con los padres de familia y en lo individual con los niños de su grupo, en los que encontraron problemas comunes en su intervención, logrando con ello plantear algunos elementos de mejora en sus próximas prácticas profesionales.

Aprendieron a vincularse con la comunidad y/o localidad y a involucrar a los diversos agentes educativos que intervienen en la formación de los niños, así como la importancia de realizar un diagnóstico participativo e integral., a diseñar ambientes de trabajo centrados en el que aprende, en el que enseña y también en la evaluación se comprendió que es un elemento necesario para identificar los avances y fortalecerlos, así como para

trabajar sobre las áreas de oportunidad, en los niños, en ellas mismas como parte de su formación permanente y de su cambio en la práctica. El jardín de niños se revitalizó y aprendió sobre la necesidad de vincular a los padres de familia y a la localidad en la educación de los niños.

Entre las principales competencias que fortalecieron se encuentran las siguientes: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación preescolar, genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación preescolar, emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

## Conclusiones

La educación es compleja, no se puede trabajar de forma aislada sin conocer el contexto, la institución y los niños. Educar implica un trabajo colectivo, colaborativo y de respeto al desarrollo cognitivo, emocional y motriz de los niños.

La formación de docentes requiere de procesos de sistematización e investigación y reconstrucción de su práctica educativa para su transformación, que incorporen la vinculación con la comunidad y el trabajo con los padres de familia como aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y los proyectos socioeducativos son un medio para poder lograrlo.

El desarrollo de las competencias profesionales de las estudiantes es necesario que se realice en la praxis, que implica la unidad indisoluble entre la práctica y la teoría, es importante que se viva la experiencia, que se reconstruya que se conozca el desarrollo integral del niño, sus necesidades e intereses, el plan y programa de estudio de preescolar, articular los diversos campos formativos y trabajar de manera integrada.

Enseñar a vivir, a convivir y a ser feliz, son elementos sustantivos en la educación de las nuevas generaciones, trabajar en valores, para la convivencia sana y pacífica a través

de la educación para la paz y el respeto a los derechos de los niños y el derecho a tener una educación de calidad son principios necesarios para educar.

El conocimiento es infinito, requiere de pasión, comprensión, investigación y amor para poder aportar elementos significativos a la teoría pedagógica y a la educación de las nuevas generaciones que valoren la integralidad del desarrollo humano, se pase de una formación cognitiva a una formación emocional, ética, estética, con una visión integral, terminar con la separación de la mente, del cuerpo y de la emoción, ya que es a través de la corporeidad como aprende el niño y tiene sus experiencias con la realidad.

Es por ello que la formación de docentes requiere de metodologías incluyentes, donde se promueva el respeto a la diferencia y se integre a la totalidad de los aspectos que intervienen en la educación.

## Referencia

- Amavizca, N. D. (2015). Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños. Ciudad de México: iisue educación.
- Edgar, M. (2004). La epistemología de la complejidad. Gaceta de antropología, 8.
- Giroux, H. A. (1998). La Escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI.
- Harris, P. (1989). Los niños y las emociones. España: Alianza.
- Harvey, G. (1978). Psicología infantil. México: Limusa.
- Jara, O. (2010). Sistematización de experiencias. Matinal. de Investigación y pedagogía, 7.
- Morín, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Senge, P. (2002). La quinta disciplina Escuelas que aprenden. México: Norma
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación.

# TRANSVERSALIDAD COMO ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN

America Nohemy Castañeda Villegas  
america.castaneda@villavicencio.edu.mx  
cavanohemy@gmail.com  
Escuela Particular Normal Superior del Estado de Morelos.  
Centro Universitario Villavicencio.

## RESUMEN

Se presenta el resultado de una investigación de corte documental sobre la noción del término transversalidad en el cual se expone un acercamiento a la conceptualización del término, las implicaciones, los alcances y algunos factores que han intervenido en la incorporación de la transversalidad en el currículum de cinco universidades públicas estatales mexicanas y una escuela normal. También se expone brevemente un panorama sobre investigaciones que abordan la temática reportados en algunos de los Estados del Conocimiento (2003) y Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003 y 2009).

## Palabras clave

Innovación curricular, transversalidad, universidad pública, escuela normal, sociedad del conocimiento.

## Introducción

En la actualidad los seres humanos se enfrentan a múltiples problemáticas y a cambios en los ámbitos, científico, tecnológico, comunicativos, ambientales, laborales, entre otros; lo que ha conducido a una reorientación de lo que se conoce como actividades humanas sobre la base del paradigma denominado sociedad del conocimiento.

Dicho paradigma, ha tendido a trastocar el papel de algunas instituciones sociales como el caso de las universidades y las escuelas normales, consideradas como responsables de la formación de futuros ciudadanos y profesionales, enfrentando el compromiso de transformar su labor educativa bajo el precedente de la producción de conocimiento e incorporando reformas que les permitan responder a las problemáticas y cambios del mundo actual.

Bajo esa perspectiva, se iniciaron reformas educativas con miras a responder a los retos que representaban las transformaciones de un mundo en constante cambio. Como característica de las reformas se presentaron diversas propuestas de innovaciones en los



procesos institucionales, relacionadas tanto con lo estructural como con la revaloración de los fines de la formación y el currículum.

Así, se configuraron bajo los discursos de las reformas nuevas políticas institucionales y nuevas propuestas de modelos educativos. Tales sucesos, dieron pauta a la integración del tema de transversalidad, el cual se sumaría a otras alternativas innovadoras en el diseño y desarrollo curricular en el nivel superior, situación que también se presentó en el nivel de educación básica.

La transversalidad, al parecerse encontraba asociada a la innovación curricular, a nuevas formas de organización del conocimiento y a prácticas pedagógicas que contribuyeran a desarrollar competencias genéricas del ser, el saber y el hacer.

Si bien se reconoce que se han generado algunos avances sobre el estudio de la transversalidad en el ámbito educativo, aún se desconoce en el contexto mexicano lo relacionado a los referentes y/o sustentos teóricos de la temática, las formas de aplicación y concreción en las instituciones educativas de nivel superior, así como los mecanismos empleados para su operación y las formas de apropiación de los actores en su práctica cotidiana.

## Problemática

Algunos de los sustentos teóricos encontrados que dieron pauta al surgimiento de la transversalidad en el escenario educativo a nivel internacional fueron principalmente las aportaciones realizadas por Morín (2003), Torres (1996) y López (2003). De acuerdo con Morín (2003), resultaba fundamental instituir en las instituciones un modo de pensamiento que permita distinguir y unir los presupuestos de los diferentes saberes y las posibilidades de comunicación entre ellos favoreciendo en los procesos de formación la aptitud natural del individuo de contextualizar e integrar los saberes que le permitan encarar el contexto actual.

Por su parte, Torres y López propusieron innovaciones curriculares con tendencia a la transversalidad. Específicamente las propuestas de estos dos autores referían a la integración de conocimientos con propensión a la atención de problemáticas y exigencias globales –tanto presentes como futuras- desde un currículo integrado.

Palos (2000) también manejó una concepción de la transversalidad que tiene que ver con la integración de problemas de relevancia social a más de un área o disciplina en el

currículum. Desde su perspectiva estos problemas o temas de relevancia social son ejes transversales, es decir

son temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual (pág. 13).

Las situaciones problemáticas o socialmente relevantes a las que hace referencia el autor tienen que ver con las diversas realidades que enfrentan los seres humanos, mismas que, desde su perspectiva, tendrían que atravesar el currículum para que desde las instituciones educativas se analicen en toda su complejidad conceptual y se integren en sus procesos formativos, planes, programas de estudios y documentos institucionales.

Ahora bien, el valor ético que el autor le colocó a los ejes transversales se derivó del paradigma del humanismo, pedagógico crítico y comprensivo y, principios ecológicos, debido a que permitieron la interpretación global de las relaciones entre el ser humano y su medio tomando en cuenta los significados de los conocimientos adquiridos; reorganizan las situaciones educativas cotidianas en situaciones que permiten la concienciación sobre las problemáticas sociales -ecológicas, la relación de los contenidos sociales con el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico-resolutivo y, la vinculación con la educación en valores.

En ese tenor, la incorporación de la transversalidad sujeta a los actores educativos a un posicionamiento en el que adopten actitudes y comportamientos basados en valores humanísticos y ecológicos y; desarrollen conocimientos conceptuales y procedimentales para su intervención.

De los planteamientos anteriores podemos recuperar que la perspectiva globalizadora de pensamiento; las formas integradoras del conocimiento y sus aplicaciones en la resolución de problemáticas actuales se van incorporando como elementos transversales al currículo, lo que permitió plantearnos en un primer momento de la investigación las siguientes preguntas que se tornaron centrales:

- I. ¿Cómo se conceptualiza y que características presenta la idea de transversalidad en el campo educativo desde diferentes disciplinas?

- II. ¿En cuáles condiciones se ha incluido la idea de transversalidad en el campo educativo?
- III. ¿Cómo incorporan las instituciones educativas la transversalidad en los procesos de formación, en las propuestas curriculares y en la producción, desarrollo y difusión del conocimiento?

## Planteamiento metodológico

El estudio se orientó hacia una metodología cualitativa de carácter documental y de tipo exploratorio. En primer lugar, se realizó una primera aproximación sobre la incorporación del tema de transversalidad en educación a partir del análisis de la literatura asociada a la temática. En segundo lugar, se indagó sobre la producción de investigación sobre el tema y además se revisaron, identificaron y analizaron documentos de cinco universidades públicas del país y de una escuela normal, en cuanto a su aporte a elementos que apoyaran en su caracterización y comparación.

Las categorías delimitadas para trabajar los documentos fueron las siguientes: a) Políticas institucionales, b) Misión y visión, c) Modelo educativo (examinando lo relativo a los procesos de formación), d) Modelo curricular, e) Investigación/ reconocimiento de las formas de generar y desarrollar el conocimiento. Tales categorías de análisis fueron la base para llevar a cabo la tarea de comparación entre las instituciones.

En una siguiente fase de la investigación se pretende identificar en cuando menos dos universidades y dos escuelas normales, desde qué perspectiva teórica se asumió el término de transversalidad y explorar las experiencias concretas con los actores educativos.

## Hallazgos del estudio

### **Ámbitos para abordar la transversalidad en la educación**

El recorrido bibliográfico efectuado permitió identificar que la concepción del término transversalidad había transitado por diversos enfoques disciplinares que le han añadido distintos significados, a los que se les denominó como ámbitos filosófico, sociológico y pedagógico.

La transversalidad ubicada en el ámbito filosófico la trató como una tendencia que incorporó en los planes, programas y/o documentos de las instituciones educativas ciertas “formas integradoras de conocimiento y/o esquemas cognitivos” con el fin de favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes, contribuir a la formación crítica, responsable y participativa en la sociedad o reorganizar las estructuras disciplinares y responder así a los cambios económicos, políticos, sociales y culturales.

El segundo ámbito teórico refirió que la transversalidad atraviesa las prácticas de enseñanza reproduciendo la burocracia del Estado y la sociedad; asimismo se refirió como estrategia organizativa que incorporó también en los procesos de enseñanza y aprendizaje la globalización e interdisciplinariedad capaz de habilitar en los actores el alcance de determinadas metas educativas y la resolución de problemáticas sociales.

Entendiéndose la globalización como aquella forma metodológica de organizar la enseñanza desde las peculiaridades de desarrollo, necesidades e intereses de aquellos en proceso de formación colocándolos en el eje del discurso curricular. Mientras que la interdisciplinariedad, desde la perspectiva del autor expuesto, se entiende como un proceso y/o filosofía de trabajo que organiza el conocimiento de forma integral, acentuando en los procesos formativos habilidades que implican la resolución de problemas que afectan la sociedad.

El último ámbito acentuó la concepción de la transversalidad como tema que, por un lado, integró en el currículo problemáticas sociales de diversa índole relacionando contenidos sociales con el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico-resolutivo y, la vinculación con la educación en valores. Y por otro reorganizó las instituciones educativas integrando de forma disciplinar, espacial, temporal, curricular y/o ambiental diversas temáticas transversales, dándoles un tratamiento longitudinal, temático, monográfico y puntual.

Así se pudieron identificar a partir de los trabajos señalados, tres vertientes en que la transversalidad se ubicaba:

En el currículo, a partir de una planificación sistémica y una estructuración curricular que permitiría la integración de problemáticas emergentes atravesando horizontal y verticalmente todas las áreas y disciplinas.

En los programas de estudio, mediante la modificación de aprendizajes teóricos y técnicos en torno a las problemáticas emergentes y personales.

En los actores, en relación con cambios de actitud ante el proceso educativo.

### **a) Transversalidad en la producción de conocimiento e investigación**

En la producción de conocimiento del periodo 1992-2003, se encontró que el concepto se abordó en algunos de los estados del conocimiento producidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) desde las siguientes vertientes:

- Transversalidad en el desarrollo curricular. (Díaz Barriga & Lugo, 2003).
- Transversalidad, currículo y formación profesional. (Barrón e Yzunsa, 2003).
- Transversalidad en relación con sujetos, actores y procesos de formación. (Moreno, 2003).
- Transversalidad y su integración al campo de las TIC. (Ruiz-Velasco, 2003).
- Transversalidad y su integración a la perspectiva de género. (Delgado, 2003).
- Transversalidad y su integración al campo de la educación física. (Eisenberg y otros, 2003).
- Transversalidad y el campo de la educación ambiental (González Gaudiano y Bravo, 2003).

Otros aportes se identificaron en la revisión de ponencias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa realizados en los años 2003 y 2009 se encontraron dos tipos de abordaje sobre la temática. En un primer grupo de trabajos se reportaban experiencias sobre la transversalidad como una innovación curricular (Domínguez, Fimbres, Moreno & Ruíz, 2003; Vázquez, Valenzuela y Flores, 2009).

En un segundo grupo de investigaciones reportadas se consideraba a la transversalidad como una propuesta que permitía la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo y en los procesos de formación profesional (Bravo, 2003; Eschenhagen, 2003; Martell, 2003; Martínez, 2009; Marchisio & Burgaña, 2009; Rodríguez, 2009). A partir de las investigaciones referidas se pudieron identificar algunos hallazgos y ausencias sobre la temática (ver Tabla 1).

En cuanto al análisis comparativo, en un primer momento se encontró que las cinco universidades a excepción de la escuela normal incorporaron la transversalidad en distintas dimensiones del currículo. Así encontramos que tres añadieron el término en su misión y visión; todas las universidades a excepción de la escuela normal la incluyeron en

su modelo educativo y en la investigación; tres la agregaron a su modelo curricular; dos universidades la señalaron como parte de sus políticas institucionales.

Por lo que se pudo ubicar en los documentos institucionales de las universidades exploradas que la transversalidad era asumida como una innovación que permitió la reestructuración de los procesos de formación, las estructuras curriculares, la organización del conocimiento, la práctica pedagógica y el aprendizaje. No siendo lo mismo para la escuela normal.

## Conclusiones

A partir de la primera etapa del estudio realizado se puede mencionar lo siguiente:

Sin duda, uno de los principales retos de la educación en nuestra sociedad, sigue siendo el de formar hombres y mujeres a nivel profesional que sean portadores de valores y competencias que les permitan vivir y aprender a lo largo de la vida y afrontar y aportar soluciones a los grandes problemas sociales de carácter planetario. En ese tenor, en la educación se ha partido de la necesidad de reformarse y responder a los retos que representan las transformaciones del mundo actual incorporando diversas innovaciones en todos los procesos estructurales, de formación y curriculares. La transversalidad desde la década pasada, junto a otras alternativas se incorporó como una posibilidad innovación curricular en los marcos de las reformas educativas del sistema educativo mexicano.

Con el desarrollo del estudio se logró una aproximación a la conceptualización del tema de transversalidad ubicando diversos ámbitos disciplinares en los cuales puede anclarse el término, con diversas interpretaciones y posibilidades en cuanto a alternativas para su aplicación.

Durante la realización del estudio, llamó la atención que, si bien se identificaron propuestas de integración en las políticas institucionales y en los modelos curriculares, se asumió que, dada la escasa producción localizada, el tema en investigación apenas empieza a incorporarse.

Finalmente, se logró concretar un acercamiento a los discursos recuperados de documentos oficiales de las universidades públicas seleccionadas en el estudio y se ubicaron algunas de las formas en que se ha pretendido abordar y concretar la transversalidad en las instituciones universitarias y particularmente en los modelos curriculares. No siendo lo mismo para la escuela normal que se exploró ya que no se encontraron indicios del término en ninguna de sus dimensiones curriculares.

Así se pudo reconocer que la transversalidad suele asumirse como una estrategia política, pedagógica y didáctica con la que se pretende incorporar en las instituciones:

- Temáticas pendientes en la agenda educativa internacional y nacional.
- Formas de pensamiento de carácter integrador.
- Procesos de formación con énfasis en perspectivas éticas que pretenden aportar a la preparación para enfrentar y aportar soluciones a problemáticas emergentes.
- Currículos con cursos obligatorios en los que se abordan temarios sobre el cuidado del ambiente, de la salud, género, derechos humanos, entre otros.

Tabla 1

Hallazgos	Ausencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La transversalidad se asumió como estrategia que reforzó la formación en valores.</li> <li>• La transversalidad permitió en las instituciones de educación superior incorporar innovaciones educativas y temáticas emergentes.</li> <li>• Se incorporaron algunos temas transversales en el currículo desde una doble transversalidad.</li> <li>• Se reportó la incorporación de la transversalidad en algunos espacios educativos comunes de planes de estudios de diversas licenciaturas.</li> <li>• El tema de educación ambiental cobró importancia en la década. Su integración se pre-tendió desde su transversalización en los procesos formativos y currículo de las universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se mencionan los referentes y/o sustentos teóricos sobre el concepto.</li> <li>• Queda pendiente el reportar experiencias concretas sobre formas de aplicación, concreción y mecanismos empleados en las instituciones educativas para la operación de la transversalidad, así como también sobre las formas de apropiación de los actores en su práctica cotidiana.</li> <li>• No se reportan investigaciones que aborden la transversalidad en otros niveles educativos.</li> <li>• En los Congresos del 2005 y 2007 existe ausencia de ponencias referentes a la transversalidad.</li> </ul>

Elaboración propia (2010).

## Referencias

- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva Política de la Educación*. Trad. Alfredo Casais. España: Ed. Narcea.
- Barrón T.C. e Ysunza B.M. (2003). Currículum y formación profesional. En: Díaz Barriga A. (Coordinador). *La Investigación Educativa en México. La Década de los noventa*. Tomo 5. Cap.2. pp. 63-123. México: COMIE.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2005). *Plan de Desarrollo 2006 – 2009. Estrategias para una universidad con rumbo*. Recuperado en línea el 18 de enero del 2010 en: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/rectoria/plan\\_de\\_desarrollo](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/rectoria/plan_de_desarrollo).
- Bravo, M. T. (2003). *El Cambio Ambiental de las IES en México: Los planes institucionales de medio ambiente, los inéditos de un proceso de cambio*. Informe parcial de investigación. COMIE. Congresos COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/>.
- Castañeda, V. A. (2010). *Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales*. UAEM. México. pp. 125.
- Delgado, G. (2003). *Educación y Género en Delgado (coord.) Derechos, equidad de género y educación*. Parte I. Cap. 3. COMIE. México. pp. 467-591.
- Díaz Barriga F. y Lugo V. E. (2003). *Desarrollo del currículo*. En: Díaz Barriga A. (Coordinador) *La Investigación Educativa en México. La Década de los noventa*. Tomo 5. Cap. 2. pp. 63-123. México. COMIE.
- Eisenberg, W. R. (2003). *Corporeidad, movimiento y educación física., 1992-2004* en Eisenberg (coord.) *Educación Física*. Tomo I y II. México. COMIE.
- Eschenhagen, M. L. (2003). *Reflexiones epistemológicas para fundamentar una educación superior ambiental alternativa*. COMIE. Congresos COMIE. <http://www.comie.org.mx/>.
- Fimbres, Domínguez, Moreno y Ruíz. (2003). *Modelo Educativo de la Universidad de Sonora: fases de planificación y difusión*. COMIE. Congresos COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/>.
- González, Gaudiano y Bravo. (2003). *La investigación en Educación y Medio Ambiente*. En: Berteley Busquets (coord.) (2003)., *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo II. *La Investigación educativa en México*. COMIE. México. Recuperado de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/rectoria/plan\\_de\\_desarrollo](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/rectoria/plan_de_desarrollo).
- López, R. J. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.



- Martell, I.M. (2003). Educación ambiental. Un eje transversal. COMIE. Congresos COMIE. Recuperado de [http://: www.comie.org.mx/](http://www.comie.org.mx/).
- Martínez, (2008). Educación Ambiental para el Desarrollo Humano. X Congreso Nacional de Investigación Educativa/área 3: educación ambiental. COMIE. Congresos COMIE, recuperado de [http://: www.comie.org.mx/](http://www.comie.org.mx/).
- Miranda, Medina, Espinosa, Moreno (s/d) Modelo de formación profesional de la UAEM. Programa institucional de innovación curricular. UAEMex. México.
- Moreno, M. A. (2003). Sujetos, actores y procesos de formación. Reporte de Hallazgos en Ducoing (coord.) Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones. Tomo I. Cap. 4. COMIE. México.
- Morín, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Trad. Paula Mahler. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morín, E. (2006). Tierra Patria. Traducción Ricardo Figueira. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Murchisio, Murgaña. (2008). La incorporación del saber ambiental en la enseñanza universitaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa/área 3: educación ambiental. COMIE. Congresos COMIE, recuperado de [http://: www.comie.org.mx/](http://www.comie.org.mx/).
- Nicolescu, B. (1995). Nature et transdisciplinarité. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 3-4 - Mars 1995. Recuperada de <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>.
- Nicolescu, B. (1997). The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - Février 1998. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. Recuperado de <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>.
- Palos. (2000). Educar para el futuro. Desclé De Brouwer. España. pp 1-156.
- Rodríguez, V. E. (2009). La dimensión ambiental en las universidades. X Congreso Nacional de Investigación Educativa/área 3: educación ambiental. COMIE. Congresos COMIE recuperado de [http://: www.comie.org.mx/](http://www.comie.org.mx/).
- Ruiz-Velazco, E. (2003). La investigación presentada en los simposios de la Sociedad Mexicana de Computación en Educación en Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomo II. Tecnologías de la Información. Cap. 3. COMIE. México.

- Torres, J. (1996). Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. España: Ediciones Morata,
- UABC. (2007). Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2007-2010/PDI.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2008). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2007–2012. Recuperado de [en:http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/Planeacion/Documents/UASLP\\_%20Marco%20de%20Planeacion%2020082012%20Institucional.pdf](http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/Planeacion/Documents/UASLP_%20Marco%20de%20Planeacion%2020082012%20Institucional.pdf).
- Universidad de Guadalajara (2009). Plan de Desarrollo Institucional. Recuperado de [http://www.udg.mx/archivos\\_descarga/2009/UDG\\_PDI\\_2030\\_30oct09.pdf](http://www.udg.mx/archivos_descarga/2009/UDG_PDI_2030_30oct09.pdf).
- Vázquez, Valenzuela y Flores. (2008). El proceso de actualización curricular en la Benemérita Autónoma de Puebla. X Congreso Nacional de Investigación Educativa/área 2 currículum. COMIE. Congresos COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/>.
- Yus, (1996). Temas Transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista en Rovira Garró María (compiladora) (2000) Valores y Temas Transversales en el vitae. Claves para la innovación educativa España: 1. pp. 25-39. Laboratorio Educativo. Editorial Grao.
- Yus, (2006). Temas Transversales: Hacía una nueva escuela. Serie Temas Transversales. Barcelona. España. Editorial Graó.

# CUESTIONAR EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO: EXPERIENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE RECREA

Kena Vásquez Suárez1  
kevasu2002@hotmail.com  
Elisa Contreras Hernández2  
elisaconthe@hotmail.com  
Andrea Morales Caal3  
moralescaala.prees17@gmail.com  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV)  
"Enrique C. Rébsamen".

## RESUMEN

La práctica docente implica una constante transformación y con ello el conocimiento práctico se construye y reconstruye con cada experiencia. A partir del permanente interés por mejorar la formación inicial en el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para promover la innovación educativa, se proponen acciones a nivel nacional para que los docentes formadores de profesores de educación básica la implementen en las aulas. El trabajo desarrollado a partir del del proyecto RECREA, permitió que el maestro y los estudiantes identificaran las áreas que se ven favorecidas en cada uno de ellos. En el presente trabajo se describen los pasos metodológicos enmarcados en los ejes rectores de esta propuesta que son: el pensamiento complejo, el enfoque en competencias, la investigación y el uso de las TIC. Su aplicación impactó en el conocimiento práctico del docente redefiniendo el papel que juega el profesor en el aprendizaje de sus alumnos. Se le da voz a una estudiante como participante activa de este proceso para que hable de sus experiencias y el impacto en sus aprendizajes.

## Palabras clave

Conocimiento práctico, formación docente, innovación educativa.

## El problema en la formación inicial

Desde hace varias décadas la sociedad señala su preocupación sobre lo que se enseña en la escuela, pues advierten que no es útil para la vida cotidiana y profesional, lo que ha llevado a una descalificación explícita y constante hacia los egresados de las diferentes profesiones; existe la queja de que los nuevos profesionistas no saben enfrentarse a las necesidades actuales que demanda su desempeño profesional en condiciones reales de trabajo, hablese de un médico, un abogado, un profesor, un arquitecto, etc. De tal suerte, que se ha perdido la credibilidad tanto en los profesionistas, como en las instituciones encargadas de su formación; de ahí que no se

tenga confianza en los servicios que pueda prestar un novel y preferimos ser atendidos por un profesional con “experiencia”.

El ámbito educativo no se escapa de esta realidad, y al parecer la crítica es mayor en la medida de que la educación es un bien público y los resultados de la misma están a la luz de la ciudadanía; además, dado que de alguna manera los ciudadanos han tenido contacto en algún momento de su vida con el sistema escolar, se sienten lo suficientemente informados para poder hacer críticas, emitir juicios y dar opiniones sobre el sistema educativo en general y sobre las prácticas docentes en particular. Por lo que en la última década los profesores han estado en el ojo del huracán como responsables de la baja calidad educativa.

En respuesta a esto, tanto organismos internacionales como nacionales han realizado esfuerzos para poder revertir la baja calidad educativa, centrando la mirada en que las *competencias* que se adquieran en la escuela realmente sean de utilidad para responder a las problemáticas actuales y futuras de la sociedad, a través de reformas curriculares tanto de la educación básica como de la formación inicial de los profesores; además de poner mayor énfasis en la formación continua y permanente de los docentes.

Desgraciadamente, los resultados no han sido del todo alentadores, porque al parecer las estrategias planteadas continúan siendo insuficientes y la descalificación y descrédito hacia los docentes crece cada vez con mayor fuerza entre los ciudadanos; juicio fuertemente alimentado por los medios masivos de comunicación (lo cual nos parece tener tintes políticos y económicos evidentes hacia la privatización). También, hay una fuerte descalificación hacia las instituciones formadoras de docentes; sin embargo, se alude directamente a las Escuelas Normales a sabiendas de que no son necesariamente sus egresados los no idóneos de acuerdo a las evaluaciones del INEE.

Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que muchas de las herramientas obtenidas durante su formación inicial como profesores no son suficientes para responder a las problemáticas de la práctica; situación originada en gran medida por una fuerte desarticulación entre teoría y práctica, así como entre el trabajo que se realiza en las Escuelas Normales con respecto del que se lleva a cabo en las escuelas de educación básica. Si esto es verdad, nos podemos preguntar, ¿cuáles son los conocimientos útiles para la formación de los profesores? ¿cómo se puede adquirir la “experiencia” para ser un profesional competente? ¿existe alguna manera de propiciar que los profesionales sean competentes desde que egresan de su formación inicial?

Las anteriores interrogantes nos llevan irremediablemente a plantearnos otras preguntas: ¿qué estamos haciendo o dejando de hacer las instituciones formadoras de docentes que dificulta egresar profesionales competentes capaces de enfrentarse a las condiciones reales de trabajo y resolver problemas?, ¿los contenidos que se abordan y las metodologías que se aplican en la formación inicial son las pertinentes?

Estos cuestionamientos no son infundados, pues advertimos que tanto los recién egresados como los profesores en servicio, a pesar de que asisten a cursos de actualización permanente en donde estudian ciertos principios pedagógicos en el marco de teorías y enfoques de enseñanza – aprendizaje vigentes para guiar su trabajo docente; advertimos que en la realidad hacen caso omiso, y parecen actuar por sentido común e incluso da la impresión de que reproducen las prácticas de enseñanza con las que fueron formados, sin reflexión alguna. En suma, uno de los problemas de la **formación inicial** estriba precisamente en el hecho de que los referentes teóricos que se revisan y analizan, no impactan en el actuar docente pues se encuentra bastante alejada del deber ser.

## Proyecto RECREA

Ante el escenario descrito y las problemáticas que enfrenta la educación básica y Normal; la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) plantean un proyecto ambicioso de carácter nacional que vincula a las Universidades con la finalidad de integrar comunidades de aprendizaje que permitan al profesorado de Universidades y Escuelas Normales innovar y transformar sus prácticas docentes.

Para ello, en el Proyecto de Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), se proponen algunos elementos centrales que sostienen dicha propuesta y que ponen en juego el conocimiento práctico del docente, entendido éste como “los modelos mentales... que rigen, frecuentemente de modo inconsciente, del profesional docente” (Pérez, A., 2012, p. 253).

Uno de estos elementos es el *pensamiento complejo*, es el enfoque que describe la forma en que el ser humano conoce la realidad que le rodea y de la que forma parte, enfrentándose al entramado de fenómenos que se le presentan de forma simultánea y

que se relacionan entre sí (Morín, 2001). Este enfoque reconoce los errores que se han cometido al intentar simplificar o fragmentar el conocimiento de los hechos, descontextualizándolo de sistemas más amplios a los que pertenece. Desde esta visión, para Morín, es necesario implementar una educación que permita aprender considerando las relaciones que existen en las partes y el todo (Pereira, 2010).

Otro elemento es, el *enfoque en competencias* con el que se promueve no solo los saberes conceptuales, sino el saber hacer. Zabala y Arnau (2008, p.43) definen la competencia como “la capacidad de efectuar o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionadas”. Promover aprendizajes significativos implica tanto la incorporación de saberes conceptuales, como la aplicación en distintos contextos. Este enfoque en competencias requiere por tanto una forma de enseñar distinta a la simple memorización.

La *investigación* y las *TIC* como estrategia de enseñanza son los últimos elementos rectores de esta propuesta. Es a través de la investigación que se logran desarrollar nuevos conocimientos, así como formas de acercarse a la realidad. Desarrollar un método para conocer facilita el camino para interpretar, comprender y transformar la realidad. a su vez el uso de las tecnologías digitales de información y comunicación han permitido acercarse al conocimiento que momento a momento se genera en el mundo. Se ha convertido también en un elemento clave para el aprendizaje y el trabajo en colaboración.

### **Implementación de RECREA**

Ante la situación planteada, parece que el reto de las instituciones y de los profesionales para re-diseñar el curriculum de formación de docentes y de los propios formadores de docentes, es encontrar la forma, los mecanismos, los procesos y las vías para que tanto los estudiantes como los profesores en servicio sean capaces de convertir, transformar, usar y transferir los aprendizajes relevantes en acciones acordes a las circunstancias educativas actuales; la pregunta es ¿cómo?, ¿a través de qué?

Pero, dado que la problemática o la dificultad para la formación de docentes tiene muchas aristas, existe la necesidad de centraremos en tratar de comprender ¿de qué manera y fundamentadas en qué, toma las decisiones el profesor para resolver los problemas prácticos que acontecen en el aula?, nuestra preocupación primordial es

tratar de comprender la enseñanza tal como la vemos, la vivimos y la experimentamos los docentes; tratar de entender lo que pensamos, decimos y hacemos y encontrar los medios para que podamos ser capaces de identificar qué nos lleva a tomar las decisiones que nos permiten resolver problemas cotidianos o inesperados en el aula.

La metodología propuesta en el Proyecto RECREA consta de 6 pasos y fueron desarrollados para el diseño del curso de Observación y Análisis de la Práctica Educativa (OAPE) durante el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) a lo largo del ciclo escolar 2017–2018.

Paso 1: Propósito de la asignatura. contexto de la asignatura, competencia de salida y unidades de aprendizaje. Es aquí donde se promueve la reflexión sobre el cómo se aporta al perfil de egreso, así como la identificación de la relación que tiene con otros cursos. Paso 2: tareas de aprendizaje complejo. Tipos de tareas, desempeños. La generación de tareas que se plantea en este punto deben responder a una visión integradora y holística bajo los principios del aprendizaje complejo. Paso 3: contenido de la asignatura. información de apoyo (teórica y estratégica, procedimental y práctica de parte de las tareas, en este paso el docente debe proporcionar la información necesaria para que el estudiante desarrolle la tarea de aprendizaje. Paso 4: apoyos/mediación didáctica del curso/ asignatura. la presentación de ejemplos resueltos por expertos con la finalidad de que el estudiante tenga referentes. Paso 5: evaluación de la resolución/ ejecución de la tarea/ proyecto de aprendizaje. considerando los diferentes momentos del proceso de aprendizaje y que le permita al estudiante lograr la competencia planteada. Paso 6: presentación a los estudiantes de la(s) tarea(s) de aprendizaje y de la asignatura, con la finalidad de que éstos tengan claridad de lo que se espera de ellos a lo largo del trabajo, (acet®, 2017).

A partir de aquí, se esboza el recorrido que se siguió al incorporar los ejes metodológicos que plantea RECREA en un grupo de la LEP en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen” durante el semestre “A” del ciclo escolar 2017-2018 para alcanzar las competencias del curso de OAPE. Competencias que se organizan en tres unidades de aprendizaje; y que al desagregarse se presentan como competencias de la unidad de aprendizaje, las que se acompañan de la descripción de las secuencias de contenidos, las actividades de aprendizaje y de enseñanza, las evidencias y criterios de desempeño; así como la bibliografía básica (SEP, 2012).

Los planteamientos de los Planes y Programas de Educación Normal (SEP, 2012) son los que orientan a nivel nacional el trabajo docente que se debe desarrollar en el aula, el que se corresponde con las normativas de evaluación y la organización institucional en las Escuelas Normales; de tal suerte, que al enfrentarse a los ejes metodológicos de RECREA, de entrada, se vislumbró que no existían las condiciones óptimas para su incorporación desde el propio planteamiento curricular hasta lo relativo a infraestructura y equipamiento.

Sin embargo, se reconoció que los elementos clave planteados en RECREA parecían poner en duda el conocimiento práctico del profesor, construido a lo largo de su trayectoria, sobre sus formas de enseñanza para desarrollar las competencias profesionales en su estudiantado. Conocer otra posibilidad y potencialidad de hacer docencia, genera conflicto e incertidumbre. Se cuestiona sobre la significatividad y relevancia de los aprendizajes de sus estudiantes; de su utilidad para enfrentarse a la vida laboral. En otras palabras, el docente se encuentra en disyuntiva entre el miedo, la inmovilización y la rutina o el reto, la innovación y la posibilidad de reinventarse.

Afortunadamente a nuestro profesor le da más miedo inmovilizarse y anclarse en un trabajo rutinario que enfrentarse al reto de la reflexión y la innovación. Decisión que le implicó tener una actitud y emoción positiva hacia un modelo que está orientado a mejorar las condiciones de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, no está por demás tener presente que el docente es susceptible al diseñar su curso con un modelo innovador a generar una serie de escenarios idealizados, que, al intentar concretarlos el docente puede percibir una película diferente a la de su estudiantado.

Por ello, se considera necesario tomar distancia y escuchar a los estudiantes para que nos ayuden a reorientar nuestra tarea. Es fundamental conocer su mirada sobre cómo percibieron los procesos de aprendizaje desarrollados, saber qué tan significativos fueron los aprendizajes; amén de las diferentes evaluaciones que se hayan realizado. Por tanto, en este apartado se presentará un espacio en el que una estudiante comparte algunas percepciones sobre el curso y la forma de trabajo.



### a) Proceso de aplicación de RECREA en un curso de formación inicial de educadoras en la BENV

De acuerdo a los pasos para el diseño instruccional sugeridos en los planteamientos de RECREA, el trabajo del curso se orientó a alcanzar la competencia de salida y las unidades de competencia que fueron definidas a partir de los rasgos del perfil de egreso y las competencias del curso; pero sobre todo reflexionando y preguntándonos sobre ¿qué sería deseable que una educadora evidenciara en su práctica profesional como resultado de haber cursado el espacio curricular de OAPE?

Así tenemos, que la competencia de salida está orientada a que la futura educadora interprete la realidad educativa, social, económica y política que impacta en los Jardines de Niños a partir del diseño y aplicación de planes de observación y la elaboración de diagnósticos educativos utilizando las herramientas básicas de la investigación tal como se muestra en la figura 1.



Figura. 1 Relación de la competencia de salida con el desarrollo gradual de las unidades de competencia.

Para alcanzar la competencia de salida se consideró necesario desagregarla en cuatro unidades de competencia, las que serían desarrolladas bajo el enfoque en competencias y retomando elementos del pensamiento complejo con la intención de que gradualmente se organicen y desarrollen las unidades de competencia, de lo más fácil a lo más difícil y de lo menos a lo más complejo; y situando al estudiante en contextos socioculturales reales (ver figura 1).

A partir de este momento, se está en condiciones de plantear una tarea o proyecto lo suficientemente potente e integrador que sea el eje articulador que permita alcanzar las competencias planteadas a través de diferentes tareas a lo largo del curso. Para ello, dada naturaleza de las competencias que se persiguen y su sentido formativo se considera pertinente plantear un proyecto el cual se deriva del planteamiento de una situación problemática relevante en el contexto social mexicano en general y en el

contexto magisterial en particular (Zabala, 1999; Moya y Luengo, 2011; Zabala & Arnau, 2014). La situación prevista se refiere al desprestigio del trabajo docente y la responsabilidad que se le atribuye al docente en los resultados de evaluaciones internacionales como es el de PISA (por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*); cuyo estudio mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura.

De este modo, la tarea integradora para los estudiantes se orienta a que sean capaces de argumentar, si los docentes de la educación básica son los responsables de la realidad educativa que se vive en México, tal como se lo atribuyen los medios de comunicación. Para ello, las futuras educadoras se enfrentan al problema de acercarse y comprender el impacto de la realidad contextual en el logro de aprendizajes significativos en los niños. El reto es que las estudiantes sean capaces de dar a conocer y comunicar a la comunidad nacional e internacional a través de un recurso multimedia la realidad contextual y escolar que algunos jardines de niños de Xalapa y sus alrededores viven; información que permitirá contrastar con los señalamientos mencionados.

Como es evidente, para desarrollar este proyecto fue necesario y fundamental partir de desarrollar las habilidades del pensamiento -observación, comparación, clasificación, descripción, interpretación, análisis, etc.-, de manera transversal a lo largo del curso, potenciar las habilidades de expresión oral y escrita; así como el trabajo colaborativo. Como punto nodal el uso de la investigación como herramienta para acercarse y comprender la realidad educativa, tal como lo demandan los contenidos de las unidades de aprendizaje del curso. Lo anterior, desarrollado bajo el enfoque en competencias y el pensamiento complejo de acuerdo a los ejes metodológicos de RECREA. Por tanto, el reto siguiente fue que las diferentes tareas en las sesiones de clase permitieran contribuir al desarrollo de las unidades de competencia y a la vez a la competencia de salida; además, que cada una de ellas en sí misma, facilitara el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Tal como se puede apreciar en la figura 2, el proceso global del desarrollo del curso implicó tener un proyecto que pudiera integrar una serie de tareas que permitieran ir logrando las unidades de competencia; y a la vez contribuir al logro de la competencia de salida. Para lograrlo, fue necesario hacer uso de múltiples estrategias, recursos, medios y herramientas que permitieran generar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes.

Así, por ejemplo, con la finalidad de acercarse y comprender la realidad contextual de los jardines de niños se partió de desarrollar la observación y la descripción; para ello se plantearon actividades vivenciales -tareas en contextos cotidianos y profesionales reales- que de manera gradual le permitiera desarrollar dichas habilidades a partir de objetos, sujetos, hechos en entornos reales.

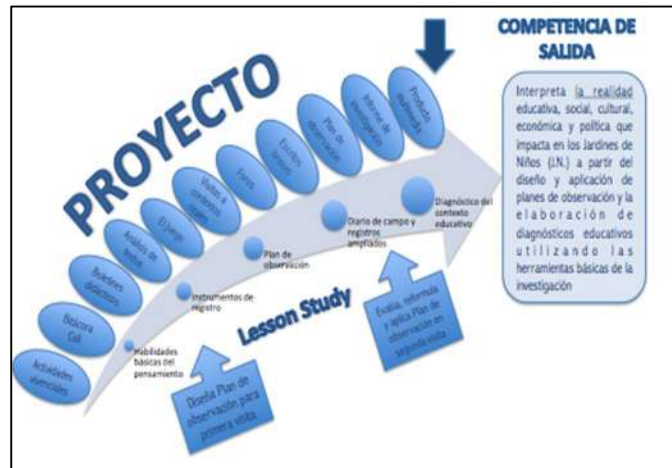


Figura. 2. Proceso global del desarrollo de la competencia de salida del curso de OAPE de la LEP, Plan 2012, bajo el planteamiento de RECREA.

Se inició centrando la mirada en objetos hasta llegar a la complejidad de observar y describir una escuela.

Por otro lado, los boletines didácticos, se les hacían llegar a los estudiantes a través de un grupo cerrado de Facebook; en ellos se precisaba la intencionalidad de las tareas, se planteaban recomendaciones, se sugería bibliografía y se describía las características de las tareas y productos; así mismo se presentaba el cronograma correspondiente.

La bitácora COL -comprensión ordenada del lenguaje- es una herramienta que tiene la intencionalidad de desarrollar la expresión escrita en los estudiantes a través de dar respuesta a ciertas preguntas en el contexto del desarrollo de la clase: ¿qué pasó?, ¿de qué me di cuenta?, ¿qué sentí? y ¿qué aprendí? (Sánchez, L. y Aguilar, G., 2009). La bitácora COL ayuda a potenciar la habilidad de la descripción y establece las condiciones para la interpretación y el análisis. En este curso, se llevó la bitácora personal y la viajera.

Las observaciones y descripciones iniciales fueron libres, se requería del acompañamiento del profesor para planificar las actividades a desarrollar en clase de tal forma que fueran graduadas; de lo fácil a lo difícil y de lo simple a lo complejo con la finalidad de no violentar los procesos formativos. Por su parte, las preguntas, se utilizaron como detonante de la reflexión orientada a identificar la importancia y el sentido de la observación en el ámbito educativo; y darse cuenta de la necesidad de desarrollar dicha habilidad.

Lo anterior, permitiría ir desarrollando las unidades de competencia y estar en condiciones de enfrentarse a resolver el problema de acercarse e interpretar la realidad. Esta actividad, las llevó a conocer diferentes herramientas de investigación e instrumentos de registro para poder diseñar su primer plan de observación para acercarse a la realidad de un jardín de niños. Las estudiantes estaban organizadas en pequeños grupos de acuerdo al número de aulas de la institución.

La información recabada fue registrada en la bitácora de campo, categorizada y sistematizada en el diario de observación e interpretada y analizada en los registros ampliados. Esta primera información fue compartida al grupo por equipos, a través de presentaciones en power point, orientadas a que las estudiantes reconocieran los diferentes contextos, sus características y el impacto en los procesos de aprendizaje de los niños.

La evaluación de la primera visita se realiza haciendo uso de la herramienta metodológica de Lesson Study –investigación – acción colaborativa- con la que se pretendía que las estudiantes entre pares y colaborativamente identificaran debilidades en sus planes de observación y de sus propias habilidades de observación y descripción (Peña N, et al; 2014). De este modo, debían precisar las acciones a emprender para poder replantear su Plan de observación para la segunda visita al Jardín de Niños. Esta condición, es propiciada con la idea de que las estudiantes valoren al error como una oportunidad; es decir, como medio de aprendizaje y mejora.

Finalmente, después de la segunda visita; nuevamente se solicita realicen el proceso de categorización, sistematización y análisis de la información. El siguiente paso, se orienta a realizar un diagnóstico de la realidad educativa a partir de las categorías que previamente determinaron con la finalidad de identificar el impacto de dicha realidad en los aprendizajes de los niños y por ende en la calidad educativa. Lo identificado en el diagnóstico, se solicita se presente en un informe de investigación con cierta rigurosidad el cual es evaluado a través de una rúbrica como producto global y que permite dar cuenta de todo un proceso formativo.

Derivado de este informe, se pretendía que las estudiantes por equipo elaboran un guion con la información relevante que quisieran compartir con la comunidad nacional e internacional sobre la realidad educativa y la responsabilidad de los docentes a través de un producto multimedia.

**b) Vivencias de una estudiante con el proyecto RECREA en el curso OAPE**

La estudiante considera que el desarrollo del curso de OAPE representó un gran reto porque se dio cuenta que la forma de trabajo era distinta, peculiar y muy diferente a las formas de enseñanza que había experimentado hasta ahora en su trayectoria escolar; pero también distinta con relación a los cursos que tomaba en ese mismo semestre.

Identifica con claridad, que el coordinador del curso buscaba propiciar algo más, notaba que no estaba centrado en que aprendiera únicamente la teoría lo que llamaba mucho su atención; sino que el trabajo según su entender se orientaba al aprender a hacer –desarrollo de habilidades-. Es decir, estaba el docente preocupado porque fuera capaz de hacer las cosas por sí misma – de manera autónoma-, satisfactoria –a partir de las aportaciones teóricas- y que se comprendiera la utilidad de lo aprendido para su futura vida laboral en el ámbito educativo.

La forma en la que se desarrolló el curso, la estudiante considera que fue satisfactoria, porque valora que alcanzó mejores resultados en cuanto al desarrollo de sus habilidades. Piensa que si los contenidos del curso hubieran sido abordados de manera teórica y discursiva; en donde el maestro habla y los alumnos escuchan, tal como está acostumbrada, los efectos hubieran sido otros. En este sentido, valora y comprende también, la importancia que tiene en el desarrollo de un curso la optimización del tiempo y la organización del espacio de trabajo, tal como lo vivenció, evita tiempos muertos.

Aunque no deja de reconocer, que el tener como estudiante un papel más activo en la construcción de su aprendizaje la llevó a enfrentar problemas, retos y momentos de gran estrés en los que se cuestionaba si verdaderamente eran necesarias las actividades y tareas solicitadas; el trabajo colaborativo constante, el proceso de análisis e interpretación tan riguroso, etc.

Sin embargo, al final, se dio cuenta que el proceso seguido le había permitido incorporar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que al momento de la elaboración del informe se hicieron evidentes. Notó que definitivamente se había visto beneficiada en su formación en diferentes aspectos. Destaca como evidentes las habilidades de lenguaje y redacción, pues reconoce que mejoraron notoriamente; así como su capacidad para trabajar colaborativamente y llegar a acuerdos.

No obvia en señalar los conocimientos adquiridos con relación a los contenidos del curso; enfatiza las herramientas básicas de la investigación las que considera fueron

aprehendidas significativamente y no de manera memorística. Como relevante señala que la forma en que se desarrolló el curso le permitió tener claro de qué manera todo lo aprendido beneficia a su formación como docente y de qué forma puede aplicarlo cuando trabaje en un Jardín de Niños.

## Conclusiones

Se parte de reconocer que las propuestas o proyectos institucionalizados casi de manera inmediata suponen rechazo debido a la cultura y las percepciones que se han generado en torno a la profesionalización docente. Se relacionan con imposiciones, mayor carga de trabajo y sobre todo bajo impacto en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Sin embargo, el proyecto RECREA parece ser pertinente y relevante dado que va más allá de una reforma curricular o implementación de un modelo educativo. Sus ejes metodológicos parecen potenciar tanto los aprendizajes significativos en los estudiantes como la formación de los docentes; entre otras cosas debido a que:

- Acompañan al profesor de manera sistemática en la planificación de su curso.
- Se orientan a generar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes a través del enfoque en competencias y la incorporación del pensamiento complejo.
- “Obligan” al docente a planificar de manera consciente, informada e intencionada y a buscar formas diversificadas de hacer docencia.
- Promueven la reflexión, la formación entre pares de manera colaborativa.
- Se centran en la enseñanza atendiendo las necesidades educativas y profesionales de los estudiantes en contextos reales.
- Los ejes transversales que sostienen al Proyecto de RECREA son la reflexión y la colaboración en formación y el diseño de propuestas intervención.

Es central señalar que se identificó que RECREA posibilita cuestionar al conocimiento práctico y lograr romper con algunas creencias y mitos sobre las formas de trabajo arraigadas en la práctica; circunstancia atribuible a los procesos reflexivos en colaboración entre pares. En esta experiencia se cuestionó y se pusieron en duda principalmente las tareas y el rol docente en función a los ejes metodológicos de

RECREA y a la competencia de salida que se pretendía alcanzar (Peña, Vásquez, Rodríguez, Becerra, García y Pérez Gómez, 2014).

Finalmente se reconoce la potencialidad de la estrategia para formar a los pro-facilitadores y facilitadores nacionales, consistente en vivenciar la experiencia de diseño y aplicación del Proyecto RECREA antes de estar en posibilidad de formar a otro docente; esto permitirá acompañar en los futuros procesos formativos desde la experiencia y no desde el discurso.

Dicho lo anterior, entendemos que el reto del profesorado está en incorporar los principios y ejes metodológicos de RECREA como parte inherente de su práctica. Pero, es necesario tener en cuenta que su incorporación es paulatina, que la transformación de la práctica no se da de la noche a la mañana, que la innovación educativa no tiene que ver con la implementación necesariamente de prácticas espectaculares; y que se enfrentará a ciertas frustraciones porque no todo sale como los esperamos; constantes ajustes en función de los tiempos o reales de las características de los estudiantes; de ahí que, el reto mayor está en conocerlos y atender sus necesidades de formación educativa y profesional.



## Referencias

- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y el Trabajo para el proyecto RECREA. (2017). Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo. México.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedesa.
- Moya, J., Luengo, F. (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. España: Graó.
- Peña, N., Vásquez, K., Rodríguez, J.A., Becerra, A.F., García, S., y Pérez Gómez A.I. (2014). Las Lesson Study como camino hacia la reconstrucción del conocimiento práctico para la mejora de la práctica docente. Siete estudios de casos. Comunicación presentada en ATEE 2014. Braga, Portugal.
- Pereira Chaves, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. Revista Electrónica Educare, XIV (1), 67-75.
- Pérez, Á. (2012). Educarse en la era digital. España: Morata.
- Sánchez, L., Aguilar, G. (2009). Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. México: Universidad Veracruzana.
- Secretaría de Educación Pública, (2012). Programa del Curso Observación y análisis de la práctica educativa. México:SEP.
- Zabala, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. España: Graó.
- Zabala, A., Arnau, L. (2014). 11 ideas claves. Cómo enseñar y aprender competencias. España: Graó.

---

1 Doctora en Didáctica y Organización Educativa. Docente de la BENV “Enrique C. Rébsamen” e integrante del Cuerpo Académico Innovación educativa en la Sociedad del Conocimiento.  
 2 Maestra en Educación. Docente de la BENV “Enrique C. Rébsamen” e integrante del Cuerpo Académico Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento.  
 3 Estudiante de 1er. semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENV “Enrique C. Rébsamen”.



# INFORME DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE EGRESADOS 2013-2017 DE LA LEEAI

Luis Ricardo Ramos Hernández  
ramos.hernandez.lr@bine.mx  
Sibiú Sánchez Barrera  
sanchez.barrera.s@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

## RESUMEN

Durante el ciclo escolar 2016-2017 se articuló por primera vez en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” un estudio de egresados para todas las licenciaturas del BINE, con un instrumento unificado a partir del esquema de trabajo con egresados de la ANUIES. En el caso de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Intelectual (LEEAI), recogimos la opinión de los estudiantes de la generación 2013-2017 durante su último semestre, respecto de los procesos educativos, formativos, administrativos y de asesoría para la redacción del documento recepcional, para ayudar a la mejora del proceso de formación y profesionalización de los docentes en formación.

## Palabras clave

Estudio de egresados, educación especial.

## Planteamiento del problema

El Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” reconoce que la planeación, es un elemento base para la consecución de los objetivos que se planteen y determina nueve ejes de acción en su Plan de Desarrollo Institucional a los que el Programa de Seguimiento a Egresados puede atender y contribuir, destacando los siguientes:

- E5: Obtener indicadores educativos competitivos, estatal y nacionalmente, sustentados en la formación integral, el bienestar social y económico de los estudiantes y la seguridad laboral de los trabajadores de la Institución.
- E8: Generar investigación y desarrollo tecnológico en el área educativa, con innovación, que resuelvan problemas del contexto educativo con propuestas pertinentes y satisfactorias.

- E9: Propiciar una cultura de evaluación participativa, conjunta, integral, orientada a la mejora continua de los procesos y superación de los resultados (BINE, 2015).

El colegiado del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) del Benemérito Instituto Normal del Estado, cuya coordinadora es la Mtra. María de Lourdes Guadalupe Galindo Ramírez, llevó a cabo el Estudio de Egresados para la generación 2013-2017 según lo estipulado en el plan de acción específica del PAE de la LEEAI y el PAE del colegiado de PISE. Cabe destacar que es la primera ocasión que llevamos a cabo el proceso del estudio de egresados de principio a fin para todas las licenciaturas del BINE y que consideramos relevante que se lleve a cabo un seguimiento de los resultados a través del tiempo para obtener información de utilidad.

### Objetivo general

Conocer, a través de la recolección y análisis de información confiable, la opinión de los estudiantes de la generación 2013-2017 respecto de los procesos educativos, formativos, administrativos y de asesoría para la redacción del documento recepcional, para ayudar a la mejora del proceso de formación y profesionalización de los docentes de la LEEAI del BINE. Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico.

### Marco teórico

Considerando la importancia de la evaluación para garantizar la calidad de los procesos educativos, el estudio de seguimiento de egresados es una herramienta eficaz para las Escuelas Normales porque permite establecer indicadores respecto de la calidad y la eficiencia de las instituciones y sus procesos. La Dra. María Esther Barradas (2014), considera entre las ocupaciones prioritarias de toda institución de educación superior, analizar meticulosamente la inserción de los egresados en el mercado laboral con el propósito de mejorar su oferta de enseñanza y formación.

Los docentes formados en las Escuelas Normales se insertan en un campo de acción demandante, al que deben enfrentarse cada vez mejor educados y capacitados; abiertos a una formación permanente.

Los estudios de egresados son un mecanismo de doble vía entre los profesionales y la institución que los formó, constituyéndose los primeros en una fuente importante de retroalimentación, porque “refleja su rol social y económico... los valores adquiridos durante su formación académica” (Morales, Aldana, 2008).

Si bien la información proviene de los estudiantes, no se debe dejar de lado que el centro del interés es la institución, de manera que uno no debe preguntarse qué podemos hacer por ellos, sino:

¿cómo puede la universidad servirse de sus egresados para mejorar internamente, para revisar la efectividad de su misión, la coherencia de su discurso formativo, la orientación de sus planes de estudio y su comprensión real del medio social en que actúa? (Aldana de Becerra, 2008).

Los estudios de egresados nos permiten saber más sobre el funcionamiento de la institución, obteniendo información de informantes privilegiados que tienen un interés genuino en aportar ideas para mejorar.

## Metodología

Después de realizar un diagnóstico sobre la información con la que cuentan los Programas Educativos del BINE, atendiendo las consideraciones que el Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior de la ANUIES (ANUIES, 1998) marca para la metodología estadística en la realización de estudios de egresados se decidió en el colegiado aplicarla a la generación 2013-2017.

Durante los meses de mayo, junio y julio de 2017 se aplicó la encuesta del Estudio de Egresados 2017 de PISE a la generación 2013-2017 de la LEEAI. Es importante decir que debido al reducido tamaño de la población nos fue posible acceder a la totalidad de las estudiantes egresadas para llevar a cabo el estudio. Se obtuvieron 14 respuestas y los resultados fueron procesados durante los meses de septiembre y octubre de 2017.

## Resultados

Hemos dividido los resultados en 3 aspectos: a). Sobre la población, b). Sobre la formación que imparte la LEEAI y la vocación de los estudiantes y c). Sobre aspectos administrativos.

**a). Sobre la población**

A partir de los resultados podemos conocer que los estudiantes de la LEEAI del BINE de la generación 2013-2017 son casi todas mujeres, apoyadas económicamente por sus padres, solteras, cuyos padres estudiaron mayoritariamente hasta la secundaria y el bachillerato. Las madres que estudiaron hasta secundaria y bachillerato: 77%. Los padres que estudiaron hasta secundaria o bachillerato: 64%. Sólo 7% de los estudiantes tuvo que trabajar para pagar sus estudios.

**b). Sobre la formación que imparte la LEEAI y la vocación de los estudiantes**

La que se percibe como mayor fortaleza de la formación recibida son la “enseñanza teórica” y la “enseñanza metodológica” ya que los estudiantes consideran que estas partes fueron atendidas con “mucho o mediano énfasis” por el 100% de los encuestados. Por otro lado, un aspecto que se debe fortalecer es “el desarrollo de habilidades de búsqueda de información” puesto que el 25% considera que fue un aspecto atendido “escasamente”.

50% de los estudiantes dijeron que fueron preparados poco para “optar por trabajos en distintos sectores económicos” y para “desarrollarse de manera independiente”. Se solicitaron recomendaciones sobre el plan de estudios a los encuestados. Los encuestados solicitaron ampliar “el contenido de idiomas” y “estrategias y recursos didácticos para el diseño de sesiones” 86% de los encuestados. “Los contenidos metodológicos” obtuvo 80% y “enseñanza de programas computacionales”, 93%.

A propósito de los elementos referidos al proceso de acompañamiento profesional durante el cuarto año de estudios, los resultados fueron los siguientes: Se consideraron “muy útiles” o “algo útiles” las “recomendaciones efectuadas por el asesor para mejorar la gestión del ambiente de clase” en un 78%. También consideraron “muy útiles o algo útiles” las recomendaciones efectuadas por el asesor para “actuar de manera ética” en un 85%. Si bien la percepción que se tiene del trabajo de los asesores es positiva, como recomendación para mejorar podemos considerar el resultado del ítem “Recomendaciones efectuadas por el asesor para realizar planeaciones didácticas efectivas” que fue considerado como “algo útil” y “nada útil” por el 57%. En este aspecto, cabe hacer la acotación de que los asesores del último año no son los únicos en trabajar

con los estudiantes las habilidades didácticas y de planeación, dado que este aspecto se trabaja a lo largo del programa.

Por último, en el área de asesores del documento final, se valoró positivamente su colaboración para “ayudar a comprender las problemáticas de los estudiantes y su vínculo con la enseñanza” con 71% calificada como “muy útil” y “algo útil”. En general, los docentes fueron valorados positivamente por los egresados, sobresaliendo los aspectos de “respeto a los estudiantes” (excelente 42% y satisfactorio 28%) y “claridad expositiva” (excelente o satisfactorio 78%). “Conocimiento amplio de la materia” arrojó buenos resultados (64% para “satisfactorio” y 14% para “excelente”); así como “pluralidad de enfoques metodológicos” arrojó “excelente” o “satisfactorio” por 78% de los encuestados. Respecto de la valoración de su vocación, la encuesta nos dice que el 78.6% de los estudiantes volverían a elegir esta carrera, aunque sólo el 50% de ellos lo haría en el BINE, de lo que se desprende una inconformidad con la institución sobre la que valdría la pena indagar más.

Existen pocas pistas sobre la insatisfacción de las egresadas, lamentablemente sólo dejaron cuatro comentarios al final del instrumento, uno positivo “La mejor experiencia que pude vivir” y tres negativos, uno de ellos dice “Me gustaría que fueran menos metódicos y cuadrados”. Otro: “no se nos trató con respeto en cuanto a tener la atención de avisarnos las actividades o trabajos a realizar con anticipación”.

#### c). Sobre aspectos administrativos

En aspectos administrativos, la atención a las solicitudes de documentación y registro, los estudiantes consideraron los procesos como “bueno” y “muy bueno” con 85%. La atención del programa de tutoría se consideró (muy buena 14% y buena 50%). Una solicitud que se puede apreciar es la de proponer “nuevos espacios para desarrollar actividades de estudio”, puesto que este rubro obtuvo 57% con calificaciones de “regular” o “mala”; el acceso a becas también es percibido como un área de oportunidad, ya que obtuvo 42% en “regular”.

## Conclusiones

El programa de la LEEAI es un programa en crecimiento, bien consolidado en aspectos académicos. Aspectos como “enseñanza teórica” y “enseñanza metodológica” ya que los estudiantes consideran que estas partes fueron atendidas con “mucho o mediano énfasis” por el 100% de los encuestados. Por otro lado, las que fueron percibidas como

áreas de oportunidad fueron las áreas complementarias, que se atienden de manera co-curricular.

Las recomendaciones que el estudio solicitó a los estudiantes sobre el plan de estudios arrojó: “El contenido de idiomas” y “Estrategias y recursos didácticos para el diseño de sesiones” 86%. “Los contenidos metodológicos” 80% y “Enseñanza de programas computacionales” 93%.

En general, los docentes fueron bien valorados por los egresados, sobresaliendo los aspectos de “respeto a los estudiantes” (excelente 42% y satisfactorio 28%) y “claridad expositiva” (excelente o satisfactorio 78%). “Conocimiento amplio de la materia” también arrojó buenos resultados (64% para “satisfactorio” y 14% para “excelente”). Pluralidad de enfoques metodológicos arrojó “excelente” o “satisfactorio” en 78%.

En cuanto a los aspectos administrativos, la opinión sobre el funcionamiento de los procesos es positiva; por ejemplo, el aspecto de “la atención a las solicitudes de documentación y registro”, los estudiantes consideraron los procesos como “bueno” y “muy bueno” en un 85%. La atención del programa de tutoría se consideró positivamente (muy buena 14% y buena 50%). Como áreas de oportunidad, podemos destacar aspectos de infraestructura, que no dependen del todo de la administración del programa; en este aspecto se aprecia que los “espacios para desarrollar actividades de estudio”, recibieron una calificación de “regular” o “malo” en un 57%. Asimismo, el acceso a becas también es percibido como un área de oportunidad, ya que obtuvo 42% con calificación de “regular”.

Respecto de la valoración de su vocación, la encuesta nos dice que el 78.6% de los estudiantes volverían a elegir esta carrera, aunque sólo el 50% de ellos lo haría en el BINE, de lo que se desprende una inconformidad con la institución sobre la que valdría la pena indagar más. Existen pocas pistas sobre la insatisfacción de las egresadas, lamentablemente sólo dejaron cuatro comentarios al final del instrumento, uno positivo “La mejor experiencia que pude vivir” y tres negativos, uno de ellos dice “Me gustaría que fueran menos metódicos y cuadrados”. Otro: “no se nos trató con respeto en cuanto a tener la atención de avisarnos las actividades o trabajos a realizar con anticipación”.

## Referencias

- Aldana de Becerra, Gloria Marlén, Fabián Morales y Jefferson Aldana (2008). "Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior" en Teoría y Praxis Investigativa Vol. 3. No. 2. septiembre-diciembre de 2008. Fundación Universitaria del Área Andina.
- ANUIES (1998). Esquema básico para estudios de egresados. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México, ANUIES.
- Barradas Alarcón, María (2014). "Seguimiento de egresados Una excelente estrategia para garantizar una educación de calidad". Bloomington, Palibrio.
- BINE (2015). "Plan de desarrollo institucional 2015-2030 BINE". Puebla: BINE [http://www.bine.mx/?page\\_id=594](http://www.bine.mx/?page_id=594)
- Díaz Barriga, Ángel (2000). Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones. CESU. 1ª reimpresión. México. D.F., CESU.
- Galindo, Lourdes (Inédito). "Instrumento para el Estudio de Seguimiento a Egresados Generación 2013-2017". Puebla, BINE.
- Morales, Fabián, Jefferson Aldana, Francisco Sabogal y Rodrigo Ospina (2008). "Generando orgullo areandino". Boletín Proyección Social & Egresados, Fascículo 2, noviembre de 2008.

# PRÁCTICA REFLEXIVA: HACIA LA GESTIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Minerva Montes Espinoza  
mine.mont@hotmail.com  
Arantza Salgado Manzano  
arymanzano96@gmail.com  
Katherine Rebeca Martínez Domínguez  
beky\_mtz19@hotmail.com  
Escuela Normal "Profr. Darío Rodríguez Cruz".

## RESUMEN

La práctica reflexiva implica la sistematización, la reflexividad y la mejora; por tanto, la gestión del pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura de la Escuela Normal parte de los saberes previos, la información básica y relevante, organización de ideas clave, articulación lógica y pertinente entre la experiencia y los nuevos conocimientos a fin de establecer argumentos detallados, claros y amplios sobre alguna temática o acción específica.

La práctica reflexiva en la intervención docente permite el análisis y la reflexión en tres momentos de la clase: antes, durante y después, también identificar necesidades de aprendizaje, potencializar el conocimiento de los estudiantes y contribuir a la mejora. Por ello la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo: las QQQ (Qué se, qué aprendí y qué quiero saber), adecuación de la propuesta de Julio Pimiento y las preguntas guía, fueron una opción estratégica; como estrategia de evaluación se consideró el ensayo argumentativo y el video. Como instrumento de evaluación la rúbrica.

La presente investigación con enfoque cualitativo se desarrolló a través de la metodología de un "estudio de caso múltiple", con estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria de primer semestre en el curso "El sujeto y su formación profesional como docente".

## Palabras clave

Práctica reflexiva, pensamiento crítico, práctica docente, estándares intelectuales universales, estrategia para el aprendizaje significativo, estrategia de evaluación.

## Planteamiento del problema

En la actualidad, una exigencia de la sociedad en la era de la información y la comunicación específicamente en el ámbito educativo y también de la formación del profesorado, es el favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes a fin de desarrollar habilidades de razonamiento reflexivo que les permita resolver problemas de la vida cotidiana; por esta razón se realizó la presente investigación con estudiantes de primer semestre, ya que es el inicio de su preparación profesional como docentes y es importante



brindarles herramientas que conlleven a niveles de complejidad en el análisis de la información y fortalezcan su pensamiento.

Se parte de la hipótesis que los estudiantes de primer semestre de licenciatura hacen juicios sin analizar, sin contextualizar, mucho menos conceptualizar las ideas, los procedimientos y acciones, por consiguiente, toman decisiones o emiten valoraciones desde la propia experiencia haciendo inferencias superficiales sin profundidad. Por tanto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿La práctica reflexiva favorecerá el pensamiento crítico de los estudiantes de licenciatura?
- ¿La reflexividad en cada una de las sesiones de clase contribuirá a profundizar en el análisis de los contenidos curriculares?
- ¿El uso de la relatoría y la elaboración de conclusiones individuales, como instrumentos de sistematización de datos, permitirán identificar habilidades de razonamiento de los estudiantes?
- ¿El planteamiento de preguntas guía y las QQQ como estrategias de aprendizaje significativo favorecerán el pensamiento crítico de los estudiantes?
- ¿El ensayo y el video, como estrategia de evaluación, serán pertinentes para valorar el pensamiento crítico?

Un buen docente no debe limitarse a enseñar, sino que debe procurar la información integral de sus estudiantes, es decir debe generar perspectivas asertivas de su trabajo docente, partiendo de la experiencia personal en su trayecto escolar como lo cita Christopher Day en su libro pasión por enseñar que una característica de las escuelas centradas en el aprendizaje de los estudiantes es el de “planear, actuar, evaluar, reflexionar y modificar la práctica”.

El profesional parte desde sus conocimientos previos adquiridos en una institución universitaria y de las dificultades educativas que viven día a día en la intervención didáctica y pedagógica. Esto significa que no siempre se tiene el conocimiento para resolver dudas de los estudiantes o por falta de dominio disciplinar, como lo plantea Ignacio Pozos no siempre somos los expertos sino también aprendemos de los estudiantes, de esta manera la perspectiva constructivista de abordar la enseñanza se convierte en parte fundamental en la gestión del pensamiento crítico a partir de la práctica reflexiva.

Si bien es cierto que en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria del Plan 2012, en sus competencias profesionales contempla el desarrollo del pensamiento crítico y a la práctica reflexiva como un pilar en el análisis de los cursos del trayecto de la práctica profesional establecido en las mallas curriculares, no siempre se cumple con la propuesta curricular por situaciones ajenas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que la planeación didáctica debe partir del diagnóstico del grupo a fin de potencializar el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta los saberes: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir o como lo establece el enfoque educativo centrado en competencias.

## Marco teórico

### **La práctica docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Actualmente las características del docente del siglo XXI, de acuerdo a algunas de las recomendaciones que establece la OCDE para una educación de calidad y que sustancialmente se basan en la intervención docente para el logro de estas, son: “definir la enseñanza eficaz, fortalecer la formación inicial docente, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar” (OCDE, 2010)

El ser docente implica ejercer la práctica educativa con pasión, con actitud reflexiva, con ética profesional, pero sobre todo poseer habilidades cognitivas y meta cognitivas que coadyuven a identificar fortalezas y limitantes en su hacer cotidiano y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. Entonces se contribuirá al desarrollo de un aprendizaje significativo, es decir dejar huella.

Ser asertivo no solo implica no ser un docente tradicionalista, como anteriormente se centraba el método de enseñanza, aunque el profesor poseía un reconocimiento social, donde se le consideraba como un sabio; sin embargo en la actualidad la labor profesional docente se ha visto afectada por factores sociales, culturales, políticos y económicos, que en gran medida la sociedad no los identifica, por ejemplo la reforma educativa que establece lineamientos para el desempeño docente, siendo uno de ellos la evaluación, lo que ha generado incertidumbre y desconfianza hacia los procesos y que a su vez influye en el proceso de aprendizaje, debido a que le da prioridad a cumplir con el programa establecido y cumplir con los propósitos que detenerse y mirar atrás sobre el proceso, lo que implicaría una reflexión sobre el proceso y sus resultados.

La idea de realizar la investigación en el curso “El Sujeto y su formación profesional como docente” de primer semestre de la Licenciatura, se da a partir del análisis de los resultados que obtuvieron al ingresar a la escuela normal y de su historia de vida que fue el producto de la unidad uno de aprendizaje. En las siguientes imágenes se presentan los datos en la evaluación del EXANI-II en relación con el promedio obtenido en el Bachillerato:



PUNTAJE	PROM.	EXANI II
800	7	2
900	7	10
1000 ó más	1	3
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>

**Comparación de resultados del EXANI II con promedio del Bachillerato**



PUNTAJE	PROM.	EXANI II
700	1	0
800	7	1
900	8	9
1000 ó más	1	7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>17</b>

**Comparación de resultados del EXANI II con promedio del Bachillerato**

Estos datos ilustran claramente que al egresar del nivel de media superior solo un alumno tuvo un promedio de 7, sin embargo, el puntaje obtenido en el EXANI – II se observa que 2 estudiantes llegaron a 800 puntos. Respecto a la valoración más alta en el proceso de ingreso, se dio con 10 jóvenes, esto permite hacer la inferencia de que poseen un alto nivel de análisis, de reflexión y de un juicio argumentado ante la toma de decisiones; pero ¿Qué sucede con su desempeño en la sesión de clase?, principalmente

en la presentación de su historia de vida, narrativa en que deben fundamentar aspectos relevantes y poco asertivos en su formación académica.

Los argumentos utilizados para dar a conocer su experiencia se centraron únicamente en aspectos sin relación con los criterios establecidos, sin profundidad en las afirmaciones planteadas sobre el origen de las situaciones; esto derivado, de que sustentaban la información a partir de inferencias superficiales y sin sentido respecto al impacto en su aprendizaje tanto personal como educativo.

### **La práctica reflexiva y su articulación con el pensamiento crítico**

Establecer la práctica reflexiva como un andamio para la gestión del pensamiento crítico implica un proceso de análisis y reflexión estructurado asertivamente desde la planeación didáctica, requiere de una constante valoración pensada y fundamentada, siendo un momento crucial la retroalimentación sobre el ejercicio de la docencia y sus implicaciones, como puede ser desde la planificación, la intervención directa en el aula como la identificación de los logros y/o dificultades. ¿Qué significa esto? Significa establecer criterios de desempeño; diseñar instrumentos de evaluación con la finalidad de obtener datos cercanos a la realidad del fenómeno didáctico o pedagógico, o también contextual que indique cual es la dificultad a atender, esto cobra relevancia desde la propuesta de la enseñanza situada.

La finalidad de recuperar datos válidos es para sistematizar la información y tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera continua como lo exige la evaluación formativa desde el enfoque por competencias y no hacer la valoración al término del proyecto. Ya lo decía Paulo Freire siempre debe prevalecer el planteamiento de preguntas porque así obliga a generar una respuesta.

Retomando el pensamiento de Paulo Freire sobre la autonomía del profesorado, si bien es cierto que esta propuesta podría ser considerada una utopía en la política educativa actual, no así para la estrategia metodológica en el desarrollo de la práctica docente, debido a que la planificación se deriva de los resultados de la evaluación diagnóstica, de ahí la relevancia y pertinencia de aplicar la práctica reflexiva, cuya característica básica es la meta cognición, es decir la re flexibilidad no solo de los alcances logrados, sino también de las limitantes y de los factores implicados en el proceso didáctico y pedagógico.

La actitud, uno de los componentes de las competencias, entendidas como la movilización de saberes, y un saber ser de acuerdo a los pilares de la educación según la UNESCO, ingrediente básico para favorecer el pensamiento crítico y habilidad de un docente reflexivo. Lo esencial para el desarrollo del pensamiento crítico es la articulación de la experiencia con la información teórica recibida y que, a través del razonamiento, el análisis, la comprensión e interpretación contextualizada y centrada en la realidad del estudiante pueda generarse un nuevo conocimiento.

Es decir, crearse un juicio argumentado, preciso, claro, amplio, coherente y pertinente sobre cierta información, lo que le permitirá tomar decisiones adecuadas y asertivas, que no se base en lo superficial desde la experiencia sino sustentada, como lo plantea Frida Díaz Barriga Arceo en su libro de enseñanza situada que es importante contextualizar el aprendizaje, pero para potenciarlo a partir de diseñar una práctica efectiva o más cercana a la realidad.

### **Implicaciones en una enseñanza eficaz**

La práctica reflexiva implica desafíos tanto para el estudiante como para el docente y orientada hacia la gestión del pensamiento crítico requiere de una intervención estratégica, como lo plantea Frida Díaz Barriga en su libro de estrategias para el aprendizaje significativo, una práctica docente debe basarse en la aplicación de estrategias que contribuyan a favorecer un aprendizaje funcional y real en el estudiante. Entendiendo a una estrategia como la parte fundamental que permitirá atender asertivamente las necesidades y requerimientos para un conocimiento eficaz.

Por consiguiente, las estrategias de evaluación son complemento en el proceso educativo, ya que serán la herramienta metodológica para obtener datos que ejemplifiquen los alcances obtenidos en dicho proceso. Lo primero que debe quedar claro y de dominio para el docente es la conceptualización de lo que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el tipo de evaluación, los instrumentos a aplicar para tal fin y sus implicaciones.

Antonia Ma. Casanova plantea en su propuesta del proceso valorativo del aprendizaje, que existen diversos tipos de evaluación y cada uno de ellos cumple una finalidad formativa según se requiera, en esta investigación de corte cualitativo, se centra en dos tipos:

- Por su funcionalidad (formativa y sumativa)
- Por su temporalización (inicial, procesual y final)

Formativa porque contribuye a un aprendizaje significativo y de temporalización debido a que se realiza en tres momentos: antes, durante y después. Además, que la propuesta del modelo educativo 2017, hace énfasis en que el proceso educativo debe orientarse al logro de indicadores de calidad, siendo uno de ellos el **aprender a aprender**, por lo cual el eje medular en esta investigación es la gestión del pensamiento crítico a partir de una práctica reflexiva.

## Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación es el estudio de caso múltiple, debido a que se considera a un grupo de estudiantes de licenciatura; y tomando en cuenta que este método de investigación cualitativa permite la generalización analítica de las condiciones del objeto de estudio, se requiere del diseño de situaciones de aprendizaje para mejorar una competencia sobre el desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien es cierto que existen diversas propuestas constructivistas para contribuir a un aprendizaje significativo, en este caso se retoma la propuesta de Julio Pimienta Prieto en su libro de estrategias – aprendizaje; en la metodología constructivista y en la práctica reflexiva desde la perspectiva de Perrenoud para favorecer el pensamiento crítico.

Entendiendo que la reflexividad implica situaciones objetivas de análisis en tres momentos de la intervención y el pensamiento crítico implica el desarrollo de estándares intelectuales como: ideas argumentadas de manera precisa, clara, lógica y pertinente; articulación de ideas de manera clara, profunda y coherente, así también un discurso con información relevante, específica y amplia.

El alcance en la investigación es **descriptivo** ¿Por qué se seleccionó este método?, después de revisar los diversos métodos de la investigación cualitativa, entre los cuales se encuentra el etnográfico, la teoría fundamentada, se consideró el descriptivo ya que tiene la rigurosidad científica que implica observar y describir el comportamiento de un sujeto sin ambigüedades, es decir que debe ser lo más objetivo, lo más cercano a la realidad, de ahí que la observación participante como técnica para recopilar datos y la interacción con el objeto de estudio es una fortaleza en el análisis de información. De igual

manera permite establecer inferencias o hacer afirmaciones basadas en el análisis de datos y sin llegar a la demostración como lo exige la investigación cuantitativa.

## Desarrollo y discusión

La gestión del pensamiento crítico se inició desde el primer momento del desarrollo del curso “**El sujeto y su desarrollo profesional como docente**”, ubicado en la malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria del primer semestre. Atendiendo a la competencia del perfil de egreso según se establece en los acuerdos 649 y 650 por los cuales se sustentan las licenciaturas antes referidas, misma que es: Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Y la competencia del curso: Identifica con claridad, a partir de los ejercicios de reflexión, análisis, discusión y argumentación, los aspectos centrales que sostienen sus expectativas, motivos, representaciones y condiciones de ingreso a la docencia como profesión.

Siendo motivo de atención e investigación la competencia referidas, a fin de valorar si la práctica reflexiva como metodología de trabajo expuesta de manera explícita en el trayecto de la práctica profesional, no así en el trayecto psicopedagógico en que se inserta el presente curso, favorece el pensamiento crítico de los estudiantes de primer semestre. Por lo que elaboraron dos instrumentos para obtener información durante el desarrollo del curso y que a la vez permitiría sistematizar y profundizar en el análisis de los temas a abordar en cada una de las sesiones de clase, siendo estos:

**La relatoría:** se recopilaba información grupal, organizada por tres indicadores base: desarrollo de la secuencia de actividades, logros y dificultades o dudas surgidas durante la intervención, esto era motivo de análisis y reflexión para la próxima clase; la elaboración de **conclusiones**, rescataba información de manera individual, esta era rotatoria en base al orden de lista, en que se rescataba información centrada en tres indicadores: ¿Que sé?, ¿Qué aprendí? y ¿Qué quiero saber?, esta propuesta metodológica didáctica, se centra en una adecuación de las estrategias constructivistas por parte de Julio Pimienta Prieto, cuyo función era recuperar información plasmada de la sesión para ser abordada al inicio de la próxima clase, lo cual permitía introducir y conectar con el nuevo contenido.

Este ejercicio didáctico contribuyó a que en cada clase estaba presente la opinión individual y grupal, se observó el interés de todos los involucrados y una exigencia hacia el docente, lo cual obligaba a que se realizara una investigación documental y prevención



de recursos didácticos antes de la clase presencial; profundizar en la información requerida en el abordaje de los contenidos curriculares y reflexión al término de la sesión, al momento de revisar los logros obtenidos y que no hubieran dudas de acuerdo al registro en la relatoría y las conclusiones. Claro que la participación de los alumnos fue un factor determinante para el logro del objetivo.

En este proceso, se consideró como estrategia de evaluación el escrito académico, siendo este un ensayo argumentativo y se consideraron los siguientes criterios de desempeño:

- Contiene información diversa y fundamentada sobre la formación y profesionalización docente
- Muestra capacidad de análisis, crítica y argumentación de ideas con relación al tema elegido para la elaboración del ensayo.
- Es original, mantiene una posición crítica, recupera las experiencias y los conceptos abordados en la secuencia temática.
- Es coherente y consistente en cuanto a los argumentos, el tema, los conceptos, así como las reflexiones y las preguntas que genera.

Como segunda estrategia de evaluación se consideró el diseño de un video, donde abordaron 5 categorías:

1. Contextualización de la función docente
2. Conceptualización de la función docente
3. Reconocimiento social de la labor docente
4. Competencias profesionales del docente del siglo XXI
5. Retos de formación inicial, actualización, capacitación y profesionalización docente en la sociedad del conocimiento (sociedad del siglo XXI)

Atendiendo los criterios de desempeño:

- Información clara y diversa.
- Información organizada a partir de categorías de análisis, donde distinga interpretaciones, opiniones y valoraciones sobre la profesión docente.
- El material audiovisual será original, estará fundamentado con los elementos teóricos que construyó a partir de los textos y contendrá una postura personal.



Como todo proceso orientado a la mejora es necesario el diseño y aplicación de instrumentos pertinentes para tal fin. En este caso se diseñó una rúbrica de evaluación aplicada en el momento de dar a conocer el contenido del video, en que se consideraron los siguientes rubros de valoración:

- Dominio de la información.
- Claridad y precisión en la exposición de las ideas.
- Presentación de la información (forma: ortografía y redacción; fondo: precisión, claridad, coherencia, pertinencia, articulación y profundidad).
- Argumento amplio y diverso sobre las categorías de análisis.

Lo anterior generó incertidumbre, pero también retos, los cuales fueron enfrentados por los estudiantes con temor, pero a la vez con entusiasmo. Se observó que la actitud de los estudiantes favoreció en gran medida el logro del objetivo del curso y el propósito de la investigación. **Propósito del curso:** Reflexionar y analizar todos los aspectos asociados a la profesión y ejercicio de la docencia y Reconocer los niveles de implicación que personalmente puede adquirir al momento de que elige ser maestro. **Propósito de la investigación:** desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de licenciatura.

## Resultados y conclusiones

Después de haber revisado los productos elaborados por los estudiantes en base a los criterios de desempeño fundamentados en los estándares intelectuales universales, se lograron los siguientes resultados:

Un **83% de los estudiantes** pudo articular su experiencia con la teoría. Esto en el momento de redactar el ensayo argumentativo a partir de una pregunta guía. En algunos casos presentaron dificultades parafrasear la aportación teórica con sus saberes previos, sin embargo intentaron plasmar sus ideas al momento de conectar los párrafos.

Un **84 % de los alumnos, recupera** los conceptos abordados en el curso, pero sin argumentar de manera crítica sus ideas. Esta afirmación surge a partir de observar la participación expositiva del video diseñado ante un grupo de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y ante un equipo de docentes que no trabajan cursos con el grupo referido. En el momento de exponer mostraron nerviosismo, inseguridad pero una actitud de enfrentar el reto con responsabilidad. Sin embargo se identificó que se recuperó la mayoría de los contenidos curriculares con un

nivel de profundidad aceptable en sus aportaciones y al momento de emitir un planteamiento de reflexión respecto a sus logros.

Un 75% de los estudiantes muestra una capacidad de análisis, criticidad y reflexividad en sus argumentos. En este sentido se puede afirmar que durante el desarrollo de las sesiones de clase siempre se contó con la participación entusiasta y propositiva de los grupos, solo que al momento de sustentar su aportación de valoración o de análisis un 25 % le costaba articular la objetividad con su apreciación.

Un 50 % de los estudiantes muestra una postura crítica, coherente, reflexiva y consistente en cada una de sus aportaciones. Esta parte de lograr que un porcentaje significativo de los estudiantes aportaran información relevante, realizara investigaciones extras en diversas fuentes de información tanto primarias como secundarias, inclusive a través del celular investigaban conceptos con la intención de que en el grupo se analizara y reflexionara sobre lo esencial del concepto y generara la discusión grupal y conclusiones.

Por lo que se concluye que es importante que se dé el trabajo colaborativo entre docentes que imparten clases en el mismo semestre y licenciatura con la finalidad de administrar esfuerzos y potencializar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y que se recupere la práctica reflexiva como herramienta metodológica de intervención, ya que genera la revisión permanente y sistemática del saber hacer y el aprender a aprender, pero sobre todo permite ir desarrollando un pensamiento crítico en los estudiantes, competencia señalada en el perfil de egreso del plan de estudios. Esto contribuye a potencializar un ambiente de aprendizaje efectivo entre los involucrados incluyendo al docente como responsable del proceso de formación, porque implica la planificación y evita la improvisación.

La profesionalización del docente exige una formación inicial y continua, por lo que a la escuela normal le corresponde la segunda, por lo que sistematizar los logros y dificultades en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de licenciatura requiere considerar a la práctica reflexiva como una metodología de enseñanza y aprendizaje, además de responder a lo establecido en el trayecto de la práctica profesional de reflexionar de manera permanente la actividad docente involucrando no solo a los estudiantes sino al mismo docente al escuchar la valoración por parte del grupo en cuestión.

Ser maestro no solo implica aplicar la docencia, sino que de acuerdo al pensamiento de Dewey es una vocación natural, en que se plasme el amor, el placer y entrega a su

trabajo docente. Claro que se debe partir de la experiencia de cada uno de los estudiantes y orientar su formación de manera reflexiva para formar en ellos un pensamiento crítico / reflexivo que conlleve a un quehacer pensado y actuado de manera responsable atendiendo las competencias de un docente de calidad, como lo establece la OCDE en sus sugerencias para una educación de calidad.

## Referencias

- Arceo, F. D. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida, México, Mc Graw Hill.
- Arceo, F. D. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, Mc Graw Hill.
- Arnau, A. Z. (2011). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias, México, Graó.
- Bruer, J. T. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, México, Paidós.
- Carazo, P. C. (2006). "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica", en Revista de Pensamiento & gestión, núm. 20, pp. 165 -192.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa, México, SEP.
- Castillo, Á. G. (2000). Didáctica y formación del profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?, Madrid, Dykinson.
- Cornejo, J. (2008). Prácticas reflexivas para el profesional docente, Santiago, UCSH.
- Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores, España, Narcea.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Francia, Santillana. Edición UNESCO.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación, Madrid, Morata.
- DGESPE (2012 a). Acuerdo 649, México, SEP.
- DGESPE (2012 b), Acuerdo 650, México, SEP.
- Elder(a), R. P. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, E.U., Fundación para el pensamiento crítico.
- Elder(b), R. P. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico, E.U., Fundación para el pensamiento crítico.
- EXCELDUC. (2012). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias, México, Trillas.
- Frade, R. L. (2016). Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje, México, Mediación de calidad.
- Franco, J. B. (2003). Enseñar a pensar para aprender mejor, Chile, Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación, España, OCTAEDRO.

- Jurgenson, J. L.-G. (2007). *Cómo hacer investigación. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- Luchetti, E. L. (1998). *El diagnóstico en el aula*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente*, Bogotá, Universidad de Lasalle.
- OCDE (2010). "Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México", en *Acuerdo de cooperación México - OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, 13.
- Orts, J. V. (2014). *El profesor emocionalmente competente*. España: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, México, Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Priestley, M. (2009). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*, México, Trillas.
- Prieto, J. H. (2005). *Metodología Constructivista*, México, PEARSON /Prentice Hall.
- Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*, México, PEARSON.
- Rogot, A. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*, Alemania, Berlag.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Argentina, FCEA.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*, México, Pax México.
- Vidiella, A. Z. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Graó.

# SATISFACCIÓN POR LA FORMACIÓN RECIBIDA EN PROGRAMAS EDUCATIVOS EN EL CAM DURANGO

Juan José Rodríguez Lares  
rodriguezjjlyzx@gmail.com  
Olga Cristina Soto Soto  
Olgacris2002@gmail.com  
José Jesús Alvarado Cabral  
guarus\_69@yahoo.com  
Centro de Actualización del Magisterio de Durango.

## RESUMEN

La satisfacción con la formación recibida es una estrategia para valorar y retroalimentar los programas de las instituciones formadoras de docentes. La calidad se valorará en el éxito de sus egresados para responder a exigencias que planteen los diferentes contextos. En este estudio se recogen opiniones relacionadas con las condiciones institucionales implicadas en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales adquiridas durante el desarrollo de los programas.

Se asume que las principales teorías que explican la satisfacción como el efecto de la culminación de un proceso cognitivo, afectivo y evaluativo; se remontan a las teorías motivacionales. Se considera importante buscar permanentemente los medios para optimizar la motivación intrínseca como la mejor vía para satisfacer expectativas.

Es un estudio cuantitativo y descriptivo. En general, los egresados se identificaron positivamente con la misión y el programa académico que cursaron. Su percepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje fue muy favorable; sin embargo, se percibieron deficiencias, por ejemplo, en la dotación de recursos para acceder a otras fuentes de información en formatos diferentes que fortalecieran sus habilidades en el manejo de información y los apoyaran en la comprensión de contenidos y fortalecimiento de competencias.

## Palabras clave

Satisfacción egresados; formación recibida; teorías motivacionales.

## Planteamiento del problema

La satisfacción con la formación recibida es una dimensión de los estudios de egresados; un fenómeno sutil y complejo que se puede conocer cuando los estudiantes evalúan subjetivamente la diversidad de experiencias educativas dentro de los límites de la institución que los ha formado (Oliver y DeSarbo, 1989; Elliott y Shin, en Ciobanu y Ostafe, 2014); las respuestas tienen que ver con las oportunidades que tuvieron los estudiantes durante su permanencia en las aulas, para capitalizar los desafíos propuestos por los formadores y las oportunidades para cultivar su pensamiento crítico y participar en procesos creativos que despertaran su imaginación e ingenio. En suma, la

satisfacción es la sensación de realización en ambientes de aprendizaje verdaderamente centrados en el estudiante, quienes se ven continuamente confrontados con métodos de enseñanza gratificantes, relacionados con el contexto y que son determinantes en los éxitos académicos, personales y sociales (Ocker y Yaverbaum, 2001, citados en C. Lo, 2010).

La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos de las instituciones educativas. Para hacer una valoración sobre dicha eficacia es importante conocer las opiniones de los estudiantes sobre las unidades de aprendizaje, las interacciones con sus profesores y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento. Los estudiantes son los usuarios directos de los servicios universitarios y los destinatarios de la oferta formativa y, por consiguiente, son quienes pueden tener el pulso más exacto de la oportunidad, pertinencia y calidez de los diferentes servicios. Aunque su visión responda a expectativas, intereses y necesidades específicas, constituye, hasta ahora, el mejor indicador para mejorar la gestión y desarrollo de los programas académicos. La satisfacción supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado y se basa más en percepciones que en criterios objetivos. Es una representación que hace cada persona en función de sus propios valores y estándares de comparación que utiliza (Sánchez Leyva y Chiñas Valencia, 2014).

La satisfacción representa una perspectiva subjetiva sobre el trayecto, en el cual, el ambiente apoya el éxito académico. Un alto nivel de satisfacción revela cómo, los métodos educativos son exitosos cuando se pretende estimular el pensamiento y el aprendizaje. Por otro lado, un bajo nivel de satisfacción señala la falta de balance entre los requerimientos académicos y las habilidades que empoderan al estudiante para ser exitoso. Por tanto, un interés perceptible en obtener un alto nivel de satisfacción de los estudiantes, considerando las experiencias de aprendizaje, conduce a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, la evaluación y autoevaluación. Una fuerte satisfacción implica que los métodos de instrucción desafiantes sirven para desencadenar el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de alto nivel. Los elementos importantes en la satisfacción, probablemente estén focalizados en el profesor y los estudiantes, esos elementos pueden ser clave en el aprendizaje (C. Lo, 2010).

En las Instituciones Formadoras de Docentes, los estudios de egresados son relativamente recientes y su propósito es similar al del resto de las Instituciones de

Educación Superior, la diferencia estriba en que se refiere a carreras afines a la docencia en los diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica y Media Superior. En la actualidad, estas instituciones deben asumir la responsabilidad de asegurar la congruencia entre la formación que proporcionan a los futuros docentes y las necesidades reales que plantea el mundo social, cultural y laboral donde se desenvolverán los niños y jóvenes que hoy asisten a las escuelas. La capacidad de adaptación del sistema educativo y las escuelas a estas demandas implica no solo reformas en las políticas educativas, el currículum o la infraestructura, sino transformaciones de fondo, esto es, cambios en la visión sobre el significado de la formación para el futuro y sobre todo, en las prácticas que son más adecuadas para alcanzar los grandes propósitos educativos: educar para la vida, enseñar a aprender y asegurar el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los alumnos. Los estudios de seguimiento de egresados deben aportar información y datos que permitan vincular la formación inicial de los docentes al aprendizaje permanente, al diseño de opciones metodológicas según las regiones geográficas y el tipo de escuelas donde se desempeñan y otras variables que permitan alcanzar la calidad de los aprendizajes para todos.

La calidad de las instituciones formadoras se reflejará en el éxito de sus egresados para responder a las exigencias que les planteen los diferentes contextos; su idoneidad para satisfacer estándares de aprendizaje cada vez más elevados, su capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes de las escuelas y su disposición para seguir aprendiendo como un mecanismo que asegura la pertinencia de su intervención pedagógica.

Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Shaposhnikov, S. & Shestopov (2015), recomiendan que el monitoreo sobre la satisfacción de los estudiantes con el proceso de formación debería llevarse a cabo durante el desarrollo del programa y al final de cada semestre de estudio. Además, señalan que la satisfacción con el Programa debería ser evaluada por los graduados que recientemente hayan terminado sus estudios y alumnos que tengan 2 o 3 años de experiencia laboral después de la graduación por ser más capaces de evaluar la congruencia entre la formación académica recibida, las habilidades que obtuvieron al terminar sus estudios y los requerimientos reales en sus actividades profesionales. La evaluación debe realizarse sobre los recursos disponibles para satisfacer las exigencias académicas, la pertinencia de la enseñanza, la suficiencia,



actualidad y relevancia del conocimiento adquirido y las habilidades aprendidas, así como la utilidad de los diferentes cursos curriculares y extracurriculares, además de la calidad de la infraestructura física y tecnológica disponible.

El estudio recoge las opiniones de los egresados en retrospectiva: las experiencias en relación al desarrollo de competencias genéricas y profesionales adquiridas. Es evidente que la distancia en el tiempo puede influir en el sentido de las respuestas; sin embargo, como un primer ejercicio de este tipo esperábamos que los egresados del programa, evaluarán de manera objetiva la calidad de los servicios recibidos durante su estancia en la institución.

Con base en este análisis, nos planteamos el siguiente propósito: obtener resultados, a partir de la opinión de los egresados, sobre el grado su satisfacción por la formación recibida. La pregunta que orientó el proceso de indagación fue: ¿Cuál es el grado de satisfacción por la formación recibida en estudiantes egresados de los Programa educativos que oferta el Centro de Actualización del Magisterio (CAM)?

### Perspectivas teóricas sobre la satisfacción

Las principales teorías que explican la satisfacción como el efecto de la culminación de un proceso cognitivo, afectivo y evaluativo, se remontan a las teorías motivacionales. De acuerdo con Beltrán (1990) estas teorías describen las necesidades internas del ser humano las cuales provocan que el individuo se comporte de cierta manera. Las tres principales teorías en las que basa la satisfacción son: Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, Teoría Existencial, Relación y Crecimiento (ERC) de Alderfer y la Teoría Bifactorial de Herzberg.

En 1943, Maslow propuso su Teoría de la Motivación Humana, la cual tiene sus raíces en las ciencias sociales y se ha convertido en una de las principales teorías en el campo de la motivación, la gestión empresarial y el desarrollo del comportamiento organizacional (Reid, 2008, citado en Quintero Angarita, s.f.). Además de las cinco necesidades señaladas, Maslow identificó tres categorías de necesidades adicionales: las estéticas, las cognitivas y las autotrascendentales (Feist y Feist, 2006, citados en Quintero Angarita, s.f.), lo que dio origen a una rectificación de la jerarquía de necesidades planteada originalmente.

En un intento por superar las deficiencias de la teoría de Maslow, se han propuesto algunas modificaciones. Tal vez la más interesante sea la teoría ERC (1972, citado en

Caulton, 2012). Adelfer conserva el concepto de jerarquía de necesidades y la hipótesis de la progresión de la satisfacción, pero reduce las categorías de necesidades a tres: Existencia (E), Relación (R) y Crecimiento (C). También propone una hipótesis frustración-regresión por la que un individuo busca satisfacción posterior a una necesidad de orden inferior si se frustra el cumplimiento de una necesidad de orden superior. La teoría ERC es una contribución útil, pero en comparación con la jerarquía de necesidades de Maslow y con otras teorías rivales, fracasa en plantear cuestiones importantes: la motivación de un individuo se determina no solo por necesidades sino por una interacción entre necesidades, incentivos y percepciones individuales.

La satisfacción de los estudiantes puede estar en gran parte definida por las relaciones interpersonales (R). Los estudiantes, además de interesarse en su profesionalización, también convierten a la institución en el lugar ideal para hacer amigos con intereses y aficiones comunes. Un ambiente de cordialidad, respeto y empatía puede contribuir a fortalecer el trabajo académico porque los lazos de camaradería, amistad y confianza mantienen unidos a los grupos e influyen en la motivación para lograr un cierto nivel de compromiso y responsabilidad, congruente con las expectativas de los programas. Sin embargo, la necesidad de crecimiento es la que definitivamente puede traducirse en satisfacción profesional y se entiende como el esfuerzo por mejorar y darle sentido a un proyecto de vida alrededor de una profesión que está en proceso de construcción.

La percepción sobre la satisfacción por la formación recibida es un conjunto de juicios subjetivos que, desde la perspectiva de la teoría de la ERC, se traduce en elementos para alinear la infraestructura física, las reglas de funcionamiento y principalmente el enfoque, contenidos y desarrollo de los programas educativos. La necesidad de crecimiento debe ocupar un lugar central tanto en la precisión de su identificación como en las políticas o estrategias de cambio que deben operar para que los estudiantes sientan que la institución contribuye a su realización personal y profesional.

La teoría de la expectativa (Vroom, 1964) ve la motivación de una manera más comprensiva y realista que otras. Aunque es más compleja, está basada en el sentido común de los empleados y considera que estarán motivados para actuar cuando haya una expectativa y que su conducta puede contribuir al logro de los resultados deseados. En el ámbito de la formación profesional las expectativas pueden variar entre los estudiantes, algunos pueden estar motivados por la certificación, esto es, por la

obtención del documento que los acredite para ejercer una determinada carrera; para otros puede significar el paso al siguiente nivel de escolaridad y para algunos más la expectativa pudiera ser la adquisición de competencias para asegurar un desempeño profesional exitoso después de su egreso. Desde la perspectiva de esta teoría, la tarea de las instituciones sería influir en las expectativas de los alumnos para sentirse satisfechos con las actuales y futuras elecciones.

Herzberg (1968, citado en Manzo Pinto, 2002) afirma que no por eliminar las fuentes de sufrimiento se produce automáticamente placer en las personas, simplemente las cosas vuelven a un punto neutro. El placer es resultado de factores diferentes. Frederick Herzberg propone una teoría de la motivación en el trabajo, subrayando que el homo faber se caracteriza por dos tipos de necesidades que afectan de manera adversa el comportamiento humano. De acuerdo con Herzberg, la salud y la enfermedad mental no actúan como dos aspectos contrapuestos de un mismo continuum, como tradicionalmente se había venido sostenido, sino que lo hacen en planos diferentes, como el dolor y el placer.

Los factores higiénicos o extrínsecos están relacionados con la insatisfacción, se localizan en el ambiente que rodea a las personas y abarcan las condiciones en que desempeñan su trabajo. Los principales factores higiénicos son: salario, beneficios sociales, el tipo de dirección y supervisión que las personas reciben de los superiores, las condiciones físicas y ambientales de trabajo, las políticas y directrices de la empresa, el clima relacional, las condiciones físicas y ambientales de trabajo, las personas que en ellas trabajan, los reglamentos internos, el estatus, prestigio y la seguridad personal.

Según las motivaciones de Herzberg, cuando los factores higiénicos son óptimos solo evitan la insatisfacción y cuando la elevan, no logran sostenerla por mucho tiempo. Pero cuando los factores higiénicos son pésimos o precarios, provocan insatisfacción en los empleados a causa de esa influencia. Herzberg los denomina higiénicos porque son esencialmente preventivos: evitan la insatisfacción, pero no provocan satisfacción.

La búsqueda permanente de los medios para optimizar la motivación intrínseca que incremente la motivación y fortalezca el sentido de los propósitos de los estudiantes, es la mejor vía para satisfacer expectativas y, por consiguiente, asegurar el mejor estado de satisfacción posible. En esta perspectiva, la motivación por el logro de metas, el interés por las tareas académicas y la participación activa en los programas escolares son importantes vías a la satisfacción. También es importante señalar que la satisfacción es

un estado psíquico asociado no solo a ciertos rasgos de la personalidad sino a la cultura y el contexto donde tiene lugar la escolarización; por ello, es importante diseñar los mecanismos que den sentido al proyecto académico y hagan explícito el vínculo entre necesidades y expectativas con las oportunidades, demandas y necesidades del contexto donde los estudiantes harán realidad su proyecto de vida.

La teoría del ajuste del trabajo, desarrollada por Dawis y Lofquist (s.f., citados en Contreras y Velazco, 2007), ha sido calificada como una de las más completas en satisfacer necesidades y valores. La esencia de esta teoría enfatiza la interacción del individuo con el ambiente, de modo que se convierte en un proceso en el que intervienen sus esfuerzos y ciertos elementos del entorno en el logro de sus objetivos. De acuerdo con Dawis (1984), la satisfacción no se deriva únicamente del grado en que se descubren las necesidades de los trabajadores, sino del grado en que el contexto laboral atiende, además, las necesidades y valores de los trabajadores.

La teoría del apego y el ajuste ambiental laboral señala que el apego consiste en las relaciones emocionales cercanas que pueden ser seguras o inseguras dependiendo de la calidad de las relaciones e interacciones (Bowlby, 1988, citado en Dahling y Librizzi, 2015). La teoría del apego (Ainsworth, Behar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969) se refiere al desarrollo emocional y social que explica la cercanía de las relaciones y experiencias, sus fundamentos psicológicos y las relaciones basadas en las consecuencias para el individuo. Los estilos de apego están activos durante toda la vida y se manifiestan más frecuentemente cuando una persona busca apoyo, afecto o protección de otros (Fraley, Roisman, Booth-LaForce, Owen & Holland, 2013, citados en Dahling y Librizzi, 2015).

El apego en los ambientes escolares se asocia a la personalidad de los individuos, pero también a la satisfacción con el servicio recibido. Un ambiente escolar que satisfaga las expectativas de los estudiantes y ofrezca seguridad y confort, tiene más posibilidades de generar estilos de apego más seguros. La satisfacción no solo depende de factores del contexto sino también del proyecto personal respecto a la carrera: claridad de objetivos, proyecciones y metas a mediano y largo plazo. Un estilo de apego seguro mantiene lazos más fuertes con los valores y principios establecidos en el modelo educativo que se materializan en las relaciones que establecen cotidianamente los estudiantes con los profesores y administradores. En la medida en que los fundamentos filosóficos y pedagógicos que fundamentan el proyecto escolar guían las

decisiones y acciones de los involucrados, existen más posibilidades de crear ambientes generadores de satisfacción.

## Metodología

Por lo que se refiere al tipo de estudio, es un trabajo cuantitativo y descriptivo. La población estuvo conformada por 66 docentes egresados de Programas de Licenciatura y posgrado que se imparten en el Centro de Actualización del Magisterio de Durango.

En cuanto al Instrumento para la recolección de datos, considerando las características de la población y los fines de la investigación, se adaptó y se validó el Cuestionario para valorar la satisfacción de los estudiantes universitarios con la educación (SEUE)<sup>1</sup>. El instrumento final contenía 67 ítems distribuidos como sigue:

- a) Datos generales relativos a las variables atributivas.
- b) Ítems que permitieron estimar la percepción de los estudiantes respecto a la formación recibida en las siguientes dimensiones: a) Condiciones básicas de infraestructura; b) Servicios de la institución; d) Condiciones de seguridad; e) Consideraciones a su situación económica; f) Seguridad emocional por el trato afectuoso de diferentes agentes educativos; g) Sentido de pertenencia a la institución y al grupo clase, por la aceptación de diferentes agentes e instancias institucionales; h) Proceso de enseñanza y aprendizaje y, i) Logros personales y autorrealización.

Para el análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico SPSS y los índices relacionados con la estadística descriptiva conforme al plan diseñado para tal efecto. La estimación para cada ítem y cada dimensión se obtuvo mediante el cálculo de la media aritmética y la mediana para cada ítem y dimensión.

## Análisis y discusión de resultados

Subdimensiones evaluadas por egresados									
	Infraestr.	Serv. Inst.	Sit. Econom.	Seg. Emoc.	Pertenencia y Acept.	Enz. y Aprend.	Logros Pers.	Autorr.	Satisf. Egres.
<b>Mediana</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>Media</b>	4.1	3.9	4.4	4.6	4.7	4.6	4.6	4.7	4.6

Como se puede ver en la tabla anterior, las subdimensiones mejor evaluadas por los egresados fueron el Sentido de pertenencia a la institución y al grupo de clase y la Autorrealización, que obtuvieron una Media de 4.7; por otra parte, la subdimensión que obtuvo la puntuación más baja fue: Servicios de la institución, con una Media de 3.9. En general, el nivel de satisfacción de nuestros egresados se aproxima a la valoración de Excelente, toda vez que globalmente se alcanzó una Media de 4.6.

En general, los egresados se identificaron bien con la misión, los objetivos y los programas académicos de la institución. Esto se refleja en su desempeño, las actitudes y compromiso con las tareas derivadas de las asignaturas que conforman el currículum y las actividades para la elaboración de su documento de titulación.

La percepción de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza aprendizaje fue muy favorable (Media de 5), sin embargo, percibieron deficiencias en la dotación de recursos audiovisuales e impresos en la biblioteca, esto implica que se debe gestionar a la brevedad su adquisición, actualización y diversificación a fin de que puedan acceder a otras fuentes de conocimiento en formatos diferentes; esto fortalecerá sus habilidades en el manejo de información y les ayudará a enriquecer la comprensión de los contenidos y consolidar las competencias previstas en las asignaturas y el perfil de egreso.

Un análisis más detallado de las medias obtenidas en los ítems de cada dimensión, nos lleva a reflexionar sobre aspectos que son relevantes para mejorar la eficacia de los programas. Los resultados de este estudio nos ofrecen pautas para determinar acciones de actualización y capacitación continua para los formadores. Los programas se focalizan en desarrollar habilidades para la reflexión-indagación sobre la práctica, además del diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas que permitan resolver problemas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos-docentes participantes.

Los resultados de este estudio se constituyen en insumos para tomar decisiones y poner en marcha acciones sobre aspectos relacionados con la mejora progresiva de la infraestructura y el desempeño académico de los docentes del Centro de Actualización del Magisterio. Los aspectos prioritarios que se deben mejorar, de acuerdo al grado de satisfacción obtenido fueron los siguientes:

Condiciones de infraestructura. Los estudiantes no estuvieron totalmente satisfechos con las condiciones de la infraestructura básica. Aunque su insatisfacción es moderada, nos debe llevar a evaluar el estado físico de las instalaciones: mobiliario y equipamiento, así como la apariencia externa de los edificios y las aulas, a fin de restaurar o remodelar las áreas y equipos que no sean funcionales. La mayoría de estas opiniones provienen de estudiantes atendidos en sedes foráneas, en escuelas primarias o secundarias que no están adaptadas a las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con Torres Landa López (2010), los espacios educativos son agentes de cambio, por esta razón, deben evolucionar para adaptarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje que satisfagan las perspectivas de formación planteadas en el currículum.

La seguridad emocional que ofrece la institución. Los estudiantes expresaron sentirse más seguros –considerante los diferentes tipos de relaciones- con los docentes y directivos, que con sus compañeros. Fue una opinión que nos llamó bastante la atención, sin embargo, su mejor comprensión requiere un análisis cualitativo más minucioso. Los grupos están conformados principalmente por mujeres, en su mayoría jóvenes, que se desempeñan principalmente en Educación Básica, pero que son heterogéneos en otros aspectos que pueden ser el origen de su inseguridad: edad, origen profesional, estatus laboral, nivel de adscripción y trayectorias académicas y profesionales. Los alumnos también señalaron la débil relación que percibían con el personal administrativo y de apoyo en la institución. Esto nos lleva a pensar que tendríamos que implementar, desde el inicio de los programas, un proceso de integración que fortalezca habilidades emocionales mediante actividades que permitan el conocimiento intragrupal sobre: formación de origen, fortalezas y debilidades docentes, afinidades e intereses personales, además de expectativas sobre los programas. En suma, se trata de fomentar la autoconciencia para que los alumnos valoren sus aptitudes e intereses, los expresen en forma concreta a lo largo de su formación, desarrollen valores como la empatía y tomen decisiones responsables en la medida en que avanza su formación (Alagarda Mocholí, 2015).



Escasa vinculación del Programa con las escuelas y docentes de Educación Básica. Se requiere analizar las problemáticas y preocupaciones sobre la enseñanza y aprendizaje que ocurren en los contextos donde se desempeñan los estudiantes, considerando el apoyo de docentes que se desempeñan en educación básica. Esto abriría la posibilidad de establecer debates constructivos sobre dificultades comunes, expectativas y alternativas para hacer frente con más certidumbre a las demandas y cambios que proponen las reformas cada vez más frecuentes en las últimas décadas. No obstante que algunos estudiantes son profesores en servicio, las temáticas que se abordan en los cursos, las inquietudes que comparten, las expectativas sobre la profesionalización, así como múltiples situaciones que se derivan de la implementación de los nuevos modelos curriculares, las políticas educativas y principalmente, las metodologías que favorecen la formación por competencias, merecen análisis más detallados con autoridades y docentes en diversos contextos y condiciones laborales. Las demandas que plantean las reformas recientes implican desarrollar modelos de formación que trasciendan la tradicional disociación entre teoría y práctica, entre el saber académico y el saber del profesorado o entre la profesionalización individual y la formación colegiada (Álvarez-Álvarez, 2015).

Escasa previsión sobre actividades extracurriculares que fortalezcan la formación posgraduada. Señalan que el diseño curricular no ofrece opciones extracurriculares que diversifiquen o profundicen la formación. Es una previsión que a mediano plazo tendremos que hacer a partir de la exploración de opciones teóricas y prácticas que permitan reforzar o ampliar los conocimientos, habilidades y capacidades asociadas a la enseñanza en la escuela del siglo XXI. Esta debilidad nos remite a pensar en la posibilidad de abrir un debate sobre la pertinencia y actualidad del enfoque, estructura, contenidos, métodos de enseñanza y procesos de evaluación previstos en los programas. Este ejercicio debe implicar un intercambio prolongado y detallado de experiencias sobre el desarrollo curricular a fin de asegurar en el futuro cercano un impacto favorable de los ejes formativos en la enseñanza, que exigen la reforma curricular y las necesidades de aprendizaje en contextos específicos.

Con base en lo anterior debemos preguntarnos: ¿Cuál es el sentido del núcleo formativo de los programas? ¿Qué competencias base deberían desarrollar los estudiantes para generar aprendizajes de calidad? ¿Cómo se atienden necesidades formativas específicas como la enseñanza multigrado o la atención a discapacidades?



¿Existe congruencia entre las competencias de egreso de los programas y los medios que declaran para alcanzarlas? ¿Cuáles son los estándares de calidad que cumplen los programas? ¿Cuál es la estrategia de evaluación que incorporan? La formación en los programas de referencia, hipotéticamente prepara a los docentes para que reconozcan los aspectos problemáticos de su práctica, los investiguen y propongan soluciones que transformen tanto procesos como resultados de aprendizaje desde una perspectiva compleja de la realidad educativa que exige opciones formativas dinámicas, flexibles y abiertas que permitan una comprensión más integral de los problemas y una intervención más consecuente con las condiciones de cada situación (Gómez Holguin, 2016).

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza por los formadores. Es un tema pendiente debido a factores como la tardía incorporación de las tecnologías a la enseñanza de la mayoría de los docentes, las insuficientes opciones de actualización y acompañamiento para quienes, todavía, la tecnología es un recurso ajeno a sus tareas docentes. La brecha digital entre nativos e inmigrantes se puede reducir si los inmigrantes, en este caso los formadores de docentes, se van formando e incluyendo progresivamente, de forma consciente, reflexiva y deliberativa, el uso pedagógico y didáctico de las TIC de tal manera que vayan construyendo una cultura permanente de aprendizaje congruente con la tendencia de la sociedad del conocimiento (Poblete Palma, 2013).

### **Reflexión final, a modo de conclusión**

En general los estudiantes tienen una opinión positiva de los conocimientos que están adquiriendo en el programa y la vinculación que tienen con sus necesidades profesionales. El enfoque basado en la mejora de la práctica docente mediante el uso del método de herramientas relacionadas con el método de investigación acción, ha resultado apropiado para analizar problemas reales, contextualizados y de interés para los estudiantes. Este ejercicio de evaluación de los aspectos institucionales que inciden en la formación es, al final de cuentas, una ventana hacia la mejora. Si se hace de manera consciente y permanente, a mediano plazo podremos mejorar la calidad de los programas actuales y tendremos insumos para diseñar opciones que atiendan necesidades formativas concretas.

## Referencias

- Alagarda Mocholí, A. (2015). "La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje". *Revista Supervisión* 21, 36.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). "Teoría frente a la práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución". *Perfiles Educativos*, 148(37).
- Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Shaposhnikov, S. & Shestopov (2015). "Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholder's Satisfaction Monitoring". *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 214, 344-358.
- C. Lo, C. (2010). "How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship and learning*", 1(10), 47-54.
- Caulton, R. J. (2012). "The Development and Use of the Theory of ERG: A" *Literatura Review. Emerging Leadership Journeys*, 1(5), 2-8.
- Ciobanu, A. & Ostafe, L. (2014). "Students satisfactions and its implications in the process of teaching". *Acta Didactica Napocensia*, (7 y 14).
- Dahling, J. Librizzi, U. A. (2015). "Integrating the theory of work adjustment and Attachment Theory to Predict Job Turnover intentions", *Journal of Career Development*, 42(3), 215-228.
- Gento Palacios, S. & Vivas García, M. (2003). "El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación". *Acción Pedagógica*, 2 (12).
- Gómez Holguín, M. S. (2016). El diálogo entre el pensamiento complejo y la Investigación-Acción en la formación docente. Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo. Los desafíos de un mundo globalizado. París 8 y 9 de diciembre.
- Manso Pinto, J. C. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. *Revista Universidad EAFIT*, 128, 79-85.
- Poblete Palma. M. E. (2013). Las TIC en los formadores de docentes. *Sistemas, cibernética e informática*, 2(10).
- Quintero Angarita, J. R. (s/f). Teoría de las necesidades de Maslow. Disponible en <http://doctorado.josequintero.net> y en <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com>
- Sánchez Leyva, J. L. & Chiñas Valencia, J. J. (2014). Satisfacción de Egresados de los Programas Educativos de Maestría Adscritos a la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, Campus Coatzacoalcos. Ponencia

presentada en el XIX Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Durango, Dgo., México.

Torres de Landa López, A. (2010). ¿La infraestructura educativa en las Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas cumple con las demandas del siglo XXI? *Apertura*, 2(2).

Vroom, V. (1964). *Work and motivation* [Trabajo y motivación]. New York: Wiley.

---

<sup>1</sup> Instrumento de recolección de información para conocer la satisfacción de los estudiantes por los resultados y experiencias asociadas con su educación.

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERACTIVA

José Gutiérrez Delgado  
Francisco Jacob Gómez Contreras  
Carlos Gutiérrez Ríos  
gudjose63@yahoo.com.mx  
Escuela Normal De Santa Ana Zicatecoyan

## RESUMEN

La práctica docente se convierte en una actividad interactiva al interior de las aulas de clase cuando el maestro aplica su creatividad en el proceso didáctico de enseñanza con el propósito de fortalecer en los educandos las competencias de su formación, convirtiéndolos en el núcleo central del proceso. Las estrategias didácticas deben estar articuladas desde la planificación, delineadas con las secuencias didácticas para propiciar escenarios de aprendizaje significantes y con esto lograr aprendizajes significativos como productos finales de aprendizaje. Desde esta perspectiva las estrategias de aprendizaje se convierten en centros de atención con un enfoque lúdico en el aprendiz. Con este enfoque interactivo, el papel del docente se concibe fundamental en el proceso de la enseñanza para lograr la vinculación de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación. En síntesis, en el aprendizaje interactivo se encadenan las tres prácticas de las estrategias didácticas: enseñanza, aprendizaje y evaluación, propiciando en la práctica docente la reflexión interactiva y la innovación de la enseñanza. Metodológicamente es una experiencia con enfoque cualitativo derivada de la práctica pedagógica con los docentes en formación en la Escuela Normal y de procesos de actualización con maestros en servicio.

## Palabras clave

Práctica docente, estrategias didácticas, enseñanza, aprendizaje, evaluación.

## Planteamiento del problema

La dinámica de la práctica docente en las aulas de clase, conlleva a reflexionar sobre el cómo desarrollar una acción académica reflexiva, interactiva e innovadora para generar ambientes de aprendizaje significantes, fortaleciendo las competencias de aprendizaje que deben lograr los estudiantes, estas meditaciones permiten analizar los modelos de práctica docente que desarrolla el maestro en su actuar cotidiano. Una de las preocupaciones del maestro es interrogarse y dar respuesta al ¿Cómo debe de enseñar?, ¿Cómo aprenden sus alumnos? y ¿Qué estrategias didácticas de evaluación son idóneas para apreciar los aprendizajes?, cuando el docente se da respuesta a estas preguntas, se genera el proceso de reflexión de su práctica pedagógica.

Las estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación con un enfoque interactivo, son recursos didácticos que coadyuvan a lograr que la enseñanza se convierta en una acción lúdica, por lo que la presente experiencia socio-didáctica de enseñanza aporta elementos práctico-pedagógicos que se realizan en el interactuar de los docentes y alumnos para generar ambientes significantes que generen aprendizajes significativos mediante la interacción lúdica. En la presente ponencia, se comparte una experiencia de estrategias creativas de enseñanza de la práctica docente. Esta propuesta se gesta producto de vivencias académicas desarrolladas en las aulas de clase con docentes en formación de educación normal, así como puesta en práctica en una diversidad de situaciones didácticas con docentes de educación básica, media superior y superior mediante talleres interactivos de enseñanza con el enfoque por competencias.

El contenido se presenta bajo la siguiente estructura académica: en la primera parte se esbozan algunos elementos teórico-conceptuales sobre las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la innovación de la enseñanza. En la segunda, se enfatiza sobre la metodología, es decir, el proceso mediante el cómo se estructuró la experiencia académica, el tercer aspecto hace alusión a una discusión de los hallazgos en la aplicación de las estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación con un enfoque interactivo-lúdico y por último se presentan los resultados y conclusiones.

### Marco teórico

En este espacio se enfatiza sobre algunas consideraciones de posturas de autores que dan sustento teórico epistémico a la temática de la presente ponencia, referente a las estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la innovación y transformación de la práctica docente desde una perspectiva interactiva y lúdica, se alude a las estrategias socio-didácticas interactivas en el aula de clase, donde se hace hincapié de las estrategias didácticas para aplicarse en el proceso de aprendizaje áulico, resaltando las rondas infantiles que propician el enfoque lúdico de la enseñanza.

### Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la innovación de la enseñanza

En el desempeño de la práctica docente, se observa una preocupación por parte de los maestros por desarrollar una práctica docente reflexiva, atractiva, interesante e interactiva, esto se convierte en un reto para los mentores porque implica esfuerzos para planificar secuencias didácticas. La estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que

contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos, en sí, se enfoca a la orientación del aprendizaje. Dicho de otra manera, la estrategia didáctica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados. La complejidad que implica la concreción en el aula de la visión de los enfoques pedagógicos, genera un cambio sistémico, considerando la lógica de la formación de los profesores para alcanzar la aceptación y apropiación de las innovaciones pedagógicas (Díaz Barriga, 2010, 2012).

Las estrategias didácticas determinan la forma de llevar a cabo un proceso didáctico, brindan claridad de cómo se guía el desarrollo de las acciones para lograr los objetivos. En el ámbito educativo, una estrategia didáctica se concibe como el procedimiento para orientar el aprendizaje. Dentro del proceso de una estrategia, existen diferentes actividades para la consecución de los resultados de aprendizaje. Estas actividades varían según el tipo de contenido o grupo con el que se trabaja.

Una forma taxonómica de las estrategias didácticas, las clasifica según el tiempo de aplicación en: Pre-instruccionales (estrategias previas que se ejecutan antes del desempeño de la práctica docente como: la planificación docente), las Co-instruccionales (se realizan durante el proceso de la aplicación de la planificación, es decir en el desarrollo de la práctica docente, para su aplicación se consideran las experiencias previas del alumno para que los resultados sean benéficos en el logro de las competencias y de los aprendizajes esperados y por supuesto del aprendizaje significativo. Por su parte, McKeache (1999), con base en John Dewey, engloba en el rubro de aprendizaje experiencial, experiencias relevantes de aprendizaje en escenarios que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos reales; aplicar y transferir significativamente el conocimiento, desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional) y las Pos-instruccionales (equivalen a las acciones académicas que implementa el docente para valorar el logro de los saberes, la adquisición de las habilidades y competencias de aprendizaje que asimila el estudiante).

De acuerdo al desempeño de cada estrategia, éstas se clasifican en: Estrategias didácticas de enseñanza (actividades que implementa el maestro para transmitir el proceso didáctico y lograr el aprendizaje en los educandos. Jonassen (2000), plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destacan las metodologías de solución de problemas y conducción de proyectos. Las estrategias didácticas favorecen la reflexión y el razonamiento del conocimiento); las estrategias de aprendizaje (representan la diversidad de acciones que el aprendiz realiza para afianzar

los conocimientos que el maestro enseña) y las de evaluación, son las estrategias que se utilizan para apreciar el logro de los aprendizajes obtenidos por el alumno.

### **Estrategias socio-didácticas interactivas en el aula de clase**

El docente debe propiciar un ambiente de aprendizaje significativo en los alumnos, encausar de manera interactiva un proceso de aprendizaje innovador y activo mediante su creatividad, visión, innovación, iniciativa, disposición, experiencia, conocimiento, capacidad para articular los saberes, habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; dicha caracterización dará lugar a que las actividades didácticas se desarrollen en un ámbito de interacción recíproca entre maestro y estudiantes.

Por lo tanto, el proceso didáctico mediante el enfoque por competencias permite incorporar estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación para lograr un proceso didáctico innovador y cambiante en la práctica docente. Este proceso metodológico, parte del análisis y reflexión del contexto sociocultural para conocer y articular los elementos que lo constituyen ya que de acuerdo con Vigotsky, el aprendizaje se adquiere de los elementos que rodean al individuo y en cualquier circunstancia, espacio físico o social. En la enseñanza con el enfoque por competencias, las secuencias didácticas deben iniciar a partir de la exploración de los aprendizajes previos que poseen los estudiantes como lo maneja Dewey, de tal manera que éstos se vinculen con la realidad social del escenario de aprendizaje, el maestro debe despertar su creatividad didáctica innovadora para contextualizar sus actividades de enseñanza.

Las secuencias didácticas constituyen la directriz, ruta metodológica y la articulación de los elementos del proceso en la interacción didáctica (maestro, alumnos y recursos didácticos). Aquí es donde se plasma la iniciativa y creatividad pedagógica del maestro para aplicar estrategias didácticas interesantes para el estudiante, es decir, despertar un aprendizaje significativo (Rogers), quien resume su teoría: "Dejad a los niños, haced lo que quieran", refiriendo a que se brinde la oportunidad de adecuar las actividades de enseñanza de acuerdo a los intereses predominantes considerando sus etapas de desarrollo (Piaget), generando los mejores ambientes de aprendizaje.

La aplicación del proceso didáctico, trae como consecuencia el alcance de los aprendizajes esperados, convertidos en un aprendizaje significativo (Ausubel), donde el alumno aplica sus experiencias de aprendizaje en cualquier circunstancia posterior. Aquí es cuando el maestro se percata de la eficiencia de la aplicación de las estrategias de

enseñanza utilizadas. Estas manifestaciones se concentran en el bagaje de competencias que adquiere el alumno. Entonces, el propósito esencial de este enfoque didáctico-metodológico de la enseñanza innovadora, es lograr la mejora y transformación de la práctica docente mediante los procesos de reflexión de la misma (Schon, 1992).

En los siguientes cuadros 1 y 2, se comparten algunas experiencias didácticas que permiten la interacción pedagógica entre el maestro y el alumno, propiciando un enfoque innovador de la enseñanza donde el estudiante se involucra construyendo reflexivamente sus propias vivencias de aprendizaje de forma creativa y lúdica despertando un escenario significativo para afianzar sus saberes.

**Cuadro 1. Algunas estrategias interactivas que favorecen la innovación de la enseñanza**

Estrategia	Breve descripción	Propósito
<b>La telaraña</b>	Mediante una bola de estambre, se lanza a cada uno de los participantes y comparten sus datos personales.	Presentación de participantes en un grupo.
<b>Frases incompletas</b>	Los participantes se integran en un círculo, el moderador expresa un enunciado donde en la última palabra se diga la primera sílaba. Los participantes dirán palabras que inicien con esa sílaba para completar la frase. Ejemplo "Traigo un caballo cargado de ma... (maletas, material...).	Integrar equipos de trabajo, determinar perdedores para que realicen una actividad con creatividad.
<b>Lío escolar.</b>	Se distribuyen roles a los participantes para escenificar una situación de la vida institucional.	Escenificación de una problemática.
<b>Dilema de un adolescente</b>	Solicitar voluntarios para realizar una representación teatral sobre una situación problema de los jóvenes.	Escenificar un problema de los adolescentes.
<b>Mojado social.</b>	Los participantes se colocan de espalda y a la indicación de "cambio", deben de buscar otra espalda.	Integrar parejas de trabajo académico.
<b>Los números.</b>	Los participantes se integran en un círculo y el moderador dice números para ubicarse en equipos (3, 5, 8, etc.).	Integrar equipos de trabajo.
<b>Los animales.</b>	Distribuir tarjetas con el nombre o figura de animales, se integran de acuerdo al animal (imitar al animal en equipo).	Integrar equipos de trabajo.
<b>Los parientes.</b>	A través de tarjetas con "Números", ver quien tiene el repetido. Ejemplo: Yo me llamo 5, Yo soy tu primo 5'.	Integrar parejas de trabajo.



Estrategia	Breve descripción	Propósito
<b>Los refranes.</b>	Tarjetas con enunciados de un refrán	Parejas de trabajo
<b>Sin palabras.</b>	Gafetes repetidos y buscarse. Sin hablar.	Parejas de trabajo
<b>Canasta de frutas.</b>	Tarjetas con nombres de frutas, rifarlas y ubicarse de acuerdo a la fruta.	Integrar equipos de trabajo.
<b>Castillo de Chuchurumbé.</b>	Los participantes repiten lo que expresa el moderador.	Relajación del grupo.
<b>La carta.</b>	Escribir una carta a un ser querido.	Reflexión.
<b>Los globos.</b>	Distribuir globos de diferentes colores.	Integrar equipos.
<b>La piñata.</b>	Integrados en equipo, distribuir funciones (Cuestionario, esquemas, etc.) y material para integrar una piñata.	Desarrollar actividad de aprendizaje.
<b>El árbol de las aspiraciones.</b>	Integrar un esquema de aprendizaje con la figura de un árbol.	Hacer una actividad grupal.
<b>La gallinita.</b>	Distribuir nombres de gallinitas a mujeres de acuerdo al No. de equipos a realizar, éstas llamarán a los pollitos.	Integrar equipos de trabajo académico.
<b>Periódico Mural.</b>	Integrados los equipos, distribuir temáticas y realizar un concurso de periódicos murales.	Retroalimentación de contenidos.
<b>La procesión.</b>	Ubicar al grupo en círculo, dividirlo en 2 subgrupos y pasar un cerillo para ver quien lo circula encendido con todos.	Relajación y reflexión.
<b>La exposición.</b>	Hacer un mural individual o por parejas.	Concurso.
<b>El buzón</b>	Ubicar al grupo en círculo, circular una caja con preguntas o temáticas diferentes, hacer un stop con música y donde quede la caja, tomar una pregunta.	Integrar equipos de trabajo. Relajación.

Fuente: Cuadro integrado con varias experiencias: Gutiérrez (2004) y Mejía (1987).

En el cuadro 2 se presentan rondas infantiles para desarrollar el proceso didáctico de enseñanza donde los estudiantes ponen en práctica su creatividad, fortalecen las relaciones entre sí, convierten la enseñanza en una actividad interactiva a través del juego. La actividad lúdica permite un enfoque de enseñanza y aprendizaje interactivo.

**Cuadro 2. Rondas infantiles adaptadas como estrategias didácticas interactivas de enseñanza**

Estrategia	Breve descripción	Propósito
<b>A pares y nones.</b>	Se juega la ronda “A pares y Nones” y los participantes se unen en pareja.	Integrar parejas de trabajo.
<b>La rueda de San Miguel.</b>	Antes de jugar la ronda se distribuyen tarjetas con nombres XY, y cuando se diga “Que se voltee XY” (se integran).	Integrar equipos de trabajo.
<b>La vida en la selva.</b>	A los participantes se les rifa una tarjeta con nombres de animales, estos imitan al animal y se van integrando.	Integrar equipos de trabajo.
<b>Los elefantes.</b>	Se juega la ronda “Los elefantes”, cuando se dice: “Fueron a llamar a otro elefante”, se dice un No. x para integrarse”.	Integrar equipos de trabajo.
<b>Los artistas.</b>	Integrarse por la primera vocal de su nombre y tararear una canción.	Integrar equipos de trabajo.
<b>Viaje imaginario</b>	El grupo se ubica cómodo, el moderador relata un viaje imaginario a los participantes hasta llegar al relajamiento donde visualicen su nombre escrito con estrellas.	Integrar equipos de trabajo, relajamiento, creatividad.
<b>El patio de mi casa.</b>	Hacer 2 círculos con los participantes, uno dentro del otro y jugar la ronda. Cuando se diga “Estirar, estirar...”, los del centro giran y al grito de “stop”, donde queden hacen parejas.	Integrar parejas de trabajo a través de la actividad lúdica.
<b>Naranja dulce.</b>	Se juega la ronda y cuando se dice “Dame un abrazo...”, buscan con quien abrazarse.	Parejas para trabajar.
<b>A la víbora de la mar.</b>	Se juega la ronda y se integran 2 subgrupos.	Integrar 2 equipos de trabajo grupal.
<b>De Tín Marín.</b>	Se juega la ronda y se seleccionan.	Hacer equipos.
<b>Arroz con leche.</b>	Jugar la ronda, colocar tarjetas con nombres de las mujeres en el piso y los varones extraer las tarjetas para ver cuál es la viudita que les toca.	Parejas de trabajo
<b>El lobo.</b>	Jugar la ronda, de acuerdo al No. de equipos requeridos, voluntarios serán los lobos.	Integrar equipos de trabajo.
<b>Pin Pón</b>	Distribuir tarjetas con las diferentes expresiones de “Pin Pón”, cuando se juegue la ronda, irán haciendo esas expresiones.	Integrar equipos de acuerdo a las expresiones.

Estrategia	Breve descripción	Propósito
<b>Selección de aptitudes.</b>	Distribuir tarjetas con nombres de los estados de la República Mexicana de acuerdo al No. de equipos a integrar y dar una instrucción de cantar una canción típica de esa Entidad.	Descubrir habilidades e integración de equipos.
<b>La fiesta.</b>	Colocar en un lugar visible esferas de diferentes colores y tamaños, de tal manera que estén repetidas. Cada integrante tomará una y buscará su pareja. Poner música diferente y la bailarían como quedaron integrados.	Integrar parejas de trabajo: relajación, convivencia y confianza.

Fuente: Cuadro integrado con varias experiencias: Gutiérrez (2004) y Salgado (2008).

En los dos cuadros se resume de manera técnica una experiencia académica de interacción socio-didáctica de la enseñanza con un enfoque innovador, lúdico y creativo del aprendizaje.

### Estrategia metodológica

La investigación acción es la estrategia metodológica que tiene similitud y da sentido al bagaje de hallazgos de experiencias de este contenido. Se deriva de una experiencia didáctica aplicada en diferentes contextos como: el desarrollo de la docencia en la formación de docentes en dos Escuelas Normales del Estado de México (Normal de Santa Ana Zicatecoyan y de Tejupilco) y un proyecto de actualización y capacitación a docentes en servicio. La propuesta consiste en poner en práctica estrategias didácticas lúdicas-interactivas de la práctica docente. Esta visión de enseñanza tiene similitud con el enfoque sociocultural o socio-constructivista de las competencias (Coll, 2007).

#### a) Formación de docentes

La aplicación de la experiencia de estrategias interactivas se ha puesto en práctica en 7 grupos de licenciatura de las Escuelas Normales citadas: 6 de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Especialidad en Matemáticas (120 alumnos) y 1 en la Especialidad de Español (24 estudiantes). El criterio de selección de estas instituciones ubicadas en distintos escenarios socioculturales, caracteriza a que la experiencia sea heterogénea. Esta experiencia didáctica permite que el docente involucre al estudiante en el centro de su aprendizaje, retome sus saberes previos (Dewey, 1938/2000), genere

ambientes de aprendizaje significantes que faciliten el encadenamiento con las nuevas experiencias cognitivas en el proceso de interacción didáctica para propiciar el logro de los aprendizajes esperados, fortalecimiento de las competencias que el alumno requiere dando lugar a la adquisición de un aprendizaje significativo.

## b) Actualización de docentes

Para aplicar la experiencia referente a las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico, se estructuró un programa académico de capacitación y actualización a maestros en servicio de los diferentes niveles educativos del Estado de México, considerando los contextos socioculturales rural, semiurbano y urbano, con la intención de tener un bosquejo amplio sobre la importancia de impulsar una enseñanza interactiva dentro de las aulas de clase. Las instituciones donde se desarrolló la experiencia académica son:

**Cuadro 3 Cursos de actualización a docentes en servicio de los diferentes niveles educativos**

Título del curso	Dirigido a	Sede	Período
<b>Orientaciones de las actividades de acercamiento a la práctica escolar.</b>	Docentes de la Normal de Santiago Tianguistenco.	Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.	Septiembre de 2014.
<b>Estrategias metodológicas de enseñanza Educación Media Superior</b>	Docentes de Educación Media Superior.	Preparatoria de Cerro del Campo, Amatepec, México.	Octubre de 2014.
<b>Diseño instruccional.</b>	Docentes del C. U. de Ecatepec.	Centro Universitario de Ecatepec.	12 al 16 de enero de 2015.
<b>Currículum académico</b>	Docentes del C. U. de Atlacomulco.	Centro Universitario de Atlacomulco.	19 al 23 de enero de 2015.
<b>Planeación y preparación didáctica.</b>	Docentes del C. U. de Tejupilco.	Centro Universitario de Tejupilco.	26 al 30 de enero de 2015.
<b>Estrategias docentes y pedagógicas en educación frente a la Reforma Educativa.</b>	Docentes de Educación Telesecundaria.	Esc. TV. No. 0231 "Profr. Carlos Hank González": Zin., Méx.	16 11 26 de febrero de 2015.

Título del curso	Dirigido a	Sede	Período
<b>Evaluación Docente en Educación Básica. Enfoque Reforma Educativa.</b>	Docentes participantes de Período Sabático.	Instalaciones del ISCEEM.	9 al 13 de marzo de 2015.
<b>Estrategias de enseñanza: Ciencias naturales.</b>	Docentes de Bachillera (Cs. Naturales).	Escuela Preparatoria de Tonicato.	19 y 20 de marzo de 2015.
<b>Estrategias de enseñanza: Lenguaje y comunicación.</b>	Docentes de Bachillerato (Español).	Instalaciones de IXTAMIL.	19 y 20 de marzo de 2015.
<b>La enseñanza situada como estrategia de aprendizaje.</b>	Docentes de la Esc. Normal 3 de Toluca.	Escuela Normal No. 3. de Toluca.	11 de mayo, al 1º. junio 2015.
<b>Metodología de la Investigación: Téc. de Investigación Cualitativa.</b>	Docentes de diferentes niveles educativos	.Instalaciones del ISCEEM	9 de mayo, al 11 de julio de 2015.
<b>Estrategias de explicación y repetición.</b>	Docentes de la UAEM (Facultad de Derecho).	Facultad de Derecho de la UAEM (Toluca).	22 al 26 de junio de 2015
<b>Educación basada en competencias.</b>	Docentes de la UAEM (UAP-Nezahualcóyotl).	UAP de Nezahualcóyotl.	29 de junio, al 3 de julio de 2015.
<b>Micro-enseñanza</b>	Docentes del CU de Amecameca (UAEM).	CU de Amecameca de la UAEM.	6 al 10 de julio de 2015.
<b>Estrategias de explicación y repetición.</b>	Docente del CU-UAEM (Valle de Teotihuacán).	CU de Teotihuacán (UAEM).	13 al 17 de julio de 2015.
<b>Documentos de Programación Pedagógica: Guías pedagógicas</b>	Docentes Facultades de Arquitectura y Diseño	Facultad de Arquitectura de UAEM	19 nov. al 17 diciembre 2015.
<b>Documentos de Programación Pedagógica: Programas de Estudio.</b>	Docentes de la Facultad de Derecho.	Facultad de Derecho de la UAEM.	19 de febrero, al 18 marzo 2016.
<b>Documentos de Programación Pedagógica: Guías Pedagógicas</b>	Docentes de la Facultad de Derecho.	Facultad de Derecho de la UAEM.	29 de marzo, al 15 de abril 2016
<b>Documentos de Programación Pedagógica: Guías de Evaluación</b>	Docentes de la Facultad de Derecho.	Facultad de Derecho de la UAEM.	18 de abril, al 6 de mayo 2016.

Título del curso	Dirigido a	Sede	Período
<b>Habilidades para promover hábitos de estudio en alumnos.</b>	Docentes del CU de Temascaltepec.	CU de Temascaltepec.	11 al 13 de julio de 2016.
<b>Planeación Didáctica</b>	Docentes del CU de Temascaltepec.	CU de Temascaltepec.	14 al 16 de junio de 2016.
<b>Métodos de Aprendizaje Integral</b>	Docentes de varias Facultades de la UAEM	Modalidad Virtual	19 de junio al 14 de julio de 2017.

Fuente: Currículum vitae: Gutiérrez (2017).

La diversidad de ámbitos socioculturales y la heterogeneidad de los cursos desarrollados, permiten fortalecer la aplicación de las estrategias metodológicas con un enfoque interactivo. Esta versatilidad facilita comparar la funcionalidad de estas herramientas pedagógicas y rescatar lo trascendente de estos recursos didácticos para promover una enseñanza con un enfoque lúdico e interactivo.

### Desarrollo y discusión

Documentar una realidad pedagógica implica que los investigadores visualicen qué desean explorar, cuál es la intención y hasta dónde pueden llegar a profundizar las acciones de investigación. La discusión sociológica se facilita cuando el investigador se identifica con el objeto de estudio, hace propio el escenario de investigación e identifica el terreno a explorar. Esta dinámica genera que la actitud de los actores sea estrecha, haya confianza con los informantes y localización de los focos de análisis. La perspectiva teórica permite realizar un encuadre reflexivo y una vinculación con las informaciones de los actores, fundamentando y sustentando los hallazgos. Este tejido de elementos empíricos y teóricos acompañados de la reflexión personal coadyuva a lograr la comprensión de la realidad socio-pedagógica de la práctica docente. Este aspecto de encuadre de la presente experiencia didáctica, permite mirar el cómo la actualización y capacitación de maestros y docentes en formación, afianzan una visión del cómo generar innovaciones en su práctica docente e implementar estrategias metodológicas de enseñanza con un enfoque interactivo-lúdico para fortalecer las competencias de aprendizaje y generar aprendizajes significativos en sus educandos.

Desde lo epistemológico, la estrategia utilizada en la construcción de las experiencias y saberes referentes al objeto de reflexión fue mediante la captación de posturas teóricas, este proceso facilitó la explicación y vinculación de elementos de las experiencias de los actuantes, mismos que dieron lugar a comprender la realidad social y la construcción de los saberes desde un ángulo heterogéneo para encontrar puntos convergentes que amplíen el conocimiento. Como experiencia se puso en práctica la estrategia de la multirreferencialidad “[...] debido a que su comprensión incluye la participación de distintas áreas del conocimiento...” (González, 2010, p. 62) y por lo tanto, “es necesario comprender el análisis multirreferencial con una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos...” (Ardoino, 1991, p.173). Luego entonces el enfoque multirreferencial contribuyó a afianzar las diversas experiencias de los actores participantes y de las posturas teóricas.

## Resultados

La propuesta académica de enseñanza con un enfoque lúdico e interactivo, conlleva a reflexionar sobre la trascendencia que tiene el documentar las experiencias innovadoras de enseñanza y conduce al sujeto investigador a sistematizar y documentar los hechos cotidianos. Los investigadores deben romper los estereotipos adversos que ocasionen debilidades en el proceso de recabar información para lograr las metas. Las experiencias innovadoras en el proceso didáctico de la práctica docente como muestra pedagógica, reflejan tres momentos didácticos en su desarrollo cuando se socializan con los sujetos participantes:

1. Una etapa crítica en la que los docentes en formación y maestros presentan resistencia a aceptar las formas interactivas de enseñanza. Se percibe rechazo al cambio, no se adoptan con facilidad las transformaciones innovadoras de la práctica docente, persiste la cultura tradicional de la interacción maestro-alumno.
2. Etapa de consolidación, con la práctica constante y concientización sobre la trascendencia de una cultura cambiante de enseñanza mediante actividades interactivas y lúdicas, en ésta se refleja una aceptación de las nuevas formas de actuar pedagógicamente, se vislumbra un panorama didáctico diferente, las nuevas prácticas se sobreponen en las costumbres cotidianas de la acción docente (Aceptación a la transformación didáctica dentro del aula de clases).

3. Etapa de normalización, las nuevas asimilaciones didácticas generan estabilidad académica, las transformaciones de la cultura pedagógica hacen presencia, su impacto se percibe en el desarrollo de las acciones cotidianas en las aulas. La práctica docente de los maestros y docentes en formación se transforma.

## Conclusiones

- a) Los docentes en formación de las instituciones formadoras de docentes y los maestros asistentes a los cursos de actualización se convierten en agentes sembradores de la cultura pedagógica de la aplicación de las estrategias metodológicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación con un enfoque lúdico e interactivo en el desempeño de la práctica docente.
- b) La adaptación de estrategias didácticas de enseñanza de acuerdo a las necesidades, características de los niños y del contexto sociocultural donde se encuentren, convierten a las sesiones didácticas en escenarios interactivos de aprendizaje.
- c) Las estrategias didácticas de aprendizaje y de enseñanza con un enfoque interactivo, conducen al alumno al fortalecimiento de las competencias y al logro del aprendizaje significativo.
- d) La innovación de la enseñanza se refleja en la transformación de la acción didáctica del maestro, en la aplicación de diferentes estrategias didácticas de enseñanza interactivas que promuevan un aprendizaje significativo para el alumno.
- e) El aprendizaje interactivo-lúdico mediante las estrategias socio-didácticas, facilita el trabajo colaborativo en un aula de clases, permite la comunicación estrecha entre los participantes, fomenta la confianza, la relación social, y por supuesto los productos de aprendizaje son significativos.
- f) El desarrollo de las competencias como aprendizajes significativos en los estudiantes son producto de la dinámica socio-didáctica que lleva a cabo el docente al interior de las aulas de clase, propiciando en todo momento un aprendizaje significativo que invoca a los aprendices al desempeño positivo de las tareas de las secuencias didácticas de enseñanza.



## Referencias

- Ardoino, J. (1991). "El análisis multirreferencial, en Sciences de L'éducation, Sciences Mejeures. Actes de Journees d'e tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation". Issy-les-Moulineaux, EAP, colección de investigación en ciencias de la educación, pp. 173-181. En línea: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm), recuperado el 16 de agosto de 2010.
- Ausubel, D. P. (1983). "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo". México. Edit. Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational Psychology: a cognitive view.
- Coll, C. (2007). "TIC y Prácticas Educativas: Realidades y expectativas". Ponencia Magistral presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación, Fundación Santillana, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/santillana/coll.pdf> (19 de marzo de 2016).
- Dewey, J. (1938/2000). "Experiencia y Educación". Buenos Aires. LOSADA.
- Díaz Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 1 (1), 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf> (12-II- 2017).
- Díaz Barriga, F. (2012). "Reformas curriculares y cambio sistémico": *Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 3 (7), 24-40. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229> (25 de julio de 2017).
- Frola, P. et. al. (2011). "Estrategias Didácticas por Competencias": *Diseños eficientes de Intervención Pedagógica para la Educación Básica, Media Superior y Superior*. México. CIECI.
- González, F. F. (2010). "Complejidad y Multirreferencialidad en el Contexto Educativo". Revista Xihmai, Volumen V, número 10. Universidad La Salle Pachuca.
- Gutiérrez Delgado, J. (2004). "Estrategias Académicas del Trabajo en el Aula para Docentes de Educación Básica y en Formación". México. ENSAZ.
- Gutiérrez Delgado, J. (2016). "Taller: Planeación Argumentada y Enfoque de Enseñanza por Competencias, dirigido a Docentes de COBAEM". Toluca, México.
- Gutiérrez Delgado, J. (2017). "Currículum Vitae". Toluca, México. DIDEPA-UAEM.

- Jonassen, D. (2000). "Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments". En D. Jonassen y S. Land (Comps). Theoretical Foundations of Learning Environments, (pp. 89-121). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence.
- Mckeachie, W. J. (1999). "Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers". Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Mejía Rojas, B. (1987). "Socio-didáctica. Técnicas y Prácticas Dinámicas". Tomo I. México. APPAE, A.C.
- Perrenoud, P. (2007). "Desarrollar la Práctica reflexiva en el Oficio de Enseñar". México. GRAÓ.
- Piaget, J. (1973). "La formación del símbolo en el niño". México. Fondo de cultura económica.
- Rogers, Carl R. (1980). "El Poder de la Persona". México. El Manual Moderno.
- Rogers, Carl R. (1977). "Psicoterapia centrada en el Cliente". Buenos Aires. Paidós.
- Salgado, A. (1998). "Canciones Infantiles: Las más bellas y tradicionales canciones para niños". 17 ed. México. SELECTOR.
- Schon, D. (1992). "La Formación de Profesionales Reflexivos". Barcelona. Paidós.
- Vigotsky, L. (2015). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo". México. Sined.uaem.mx

# LOS SABERES DEL FORMADOR DE DOCENTES EN EL PLAN DE ESTUDIO 2012

Caballero Merlín María del Refugio  
refugio2356@gmail.com  
Cruz Ruiz Nohelia  
noecruzruiz@hotmail.com  
Hernández Hernández Patricia  
hhpatricia@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca.

## RESUMEN

Se trata de un estudio exploratorio preliminar de carácter cualitativo que expone los saberes docentes esbozados en el Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 y el del nivel de Educación preescolar 2011, que movilizan a diario a los maestros en las aulas de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO) con el fin de preparar a las estudiantes normalistas para que ejerzan su profesión como educadoras. El marco teórico de referencia está construido a partir de la comprensión filosófica y psicopedagógica del conocimiento y el saber; así mismo de acuerdo con el enfoque por competencias de dichos planes. Se aplicó una lista de cotejo con 49 ítems al 50% del personal, elegido al azar, del total que integra la planta docente de la ENEPO. Los resultados, nos hacen saber que el 55% de los docentes, perciben de sí mismos un dominio de los saberes planteados en el instrumento o que están en proceso de adquisición de los mismos.

## Palabras clave

Saber docente, práctica profesional, formadores de docentes, Plan de estudio, Educación preescolar.

## Planteamiento del problema

Al margen de la naturaleza del hecho educativo, el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas del Sistema Educativo Nacional, es producto de las relaciones de poder que se han establecido por tiempos en el devenir histórico de la sociedad; que se instauran como la norma, como lo válido "...como un discurso reiterativo, desgastado, por lo general poco o nada fundamentado, que ha venido configurando[se] con diferentes políticas, programas y dispositivos..." (Ducoing W., 2013, pág. 47).

En el mundo globalizado; en el que se privilegia las visiones utilitaristas, con el consecuente abandono de todo lo que significa observar, reflexionar, analizar y sugerir; se encuentran atrapadas las instituciones en las que se desarrollan las prácticas educativas, donde subsisten los que tienen permitido "formar" y los que asumen que

serán “formados”; formadores y en formación que desconocen si es en la “ciencia” o “para la vida”.

Por fortuna, la política educativa adoctrinante que se implementa con reformas en las instituciones y se materializa en la currícula de educación básica, no ha logrado impedir la participación activa de los sujetos implicados: formadores y en formación, quienes participan desde su propia cosmovisión (conscientes o no), en libertad o autonomía; generalmente preocupados, dice Ducoing y Fortoul (2013) por la responsabilidad de su formación y autoría de su vida. De modo que, de alguna manera, los docentes hacen esfuerzos importantes para transformarse y profesionalizarse, en cualquiera de los sentidos que pueda tener la profesionalización de acuerdo a lo que aducen las citadas autoras de Moreno Olivos Tiburcio y Gómez López María de los Ángeles (2005):

Para nuestro autor (Moreno), la profesionalización del docente es comprendida con base en dos aportaciones: la de Imbernón, quien plantea que consiste en el proceso por el que se adquieren características y capacidades particulares para ejercer la profesión, y de Labare, el cual pondera la profesionalización como un movimiento tendiente a reconocer la capacidad de los profesores para desplegar sus funciones (Ducoing W., 2013, pág. 31).

Es así que, el campo de la formación de docentes desde la década de los noventa, ha logrado ganarse un lugar interesante en los debates pedagógicos como objeto de investigación reconocido; tanto, que existen incontables textos que hacen referencia a estudios, investigaciones y reflexiones acerca de los límites, alcances y riesgos de la formación de docentes; muchos de ellos realizados desde la óptica de los teóricos e investigadores consagrados, pocas las que provienen de estudios de los implicados.

Para el caso de los formadores de docentes que presentan este trabajo y que prestan sus servicios educativos en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, se inicia una nueva etapa de vida profesional; en tanto de manera coyuntural; tienen la posibilidad de trabajar de manera colegiada en distintas tareas propias de su quehacer, mismas que han generado una serie de inquietudes teóricas y prácticas, cuestionamientos y reflexiones. Una de ellas, que da origen a este estudio, se refiere a repensar el doble compromiso profesional, al que se enfrentan; ya que, no solo se tiene que estar preparado para enseñar y saber enseñar, sino sobre todo, asegurarse de que las alumnas normalistas aprendan, aprendan a enseñar y aseguren el aprendizaje de una nueva generación: los niños preescolares. Esto significa, desde la visión del Plan de

estudio, que el formador de docentes de la ENEPO, deberá alcanzar los propósitos, saberes y competencias de enseñanza-aprendizaje plasmadas en el perfil de egreso de la Licenciatura que está dirigido al ejercicio de la práctica docente y además los que exige el Plan de estudio del nivel de Educación preescolar basado en el enfoque por competencias.

De modo que, entre varias interrogantes, la pregunta que guía el presente análisis es la siguiente: ¿Cuáles son los saberes docentes que delinea el Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 que movilizan a diario a los maestros en las aulas de la ENEPO, para formar a las estudiantes normalistas a fin de que ejerzan su profesión?

### Marco teórico

Este apartado está fundado a partir de la comprensión filosófica y psicopedagógica de lo que se entiende por conocimiento y saber, se integra lo que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2012) y el Plan de Estudio de Educación Preescolar (PEP 2011) bosquejan como saberes y lo que se asume por parte de los formadores de docentes; para distinguir lo que el formador de docentes debe poseer para cumplir con la función que le ha sido encomendada.

### Conocer y saber

Al hablar de conocimiento, es preciso remitirse a las aportaciones de la filosofía clásica de Tales de Mileto, Sócrates, Platón y Aristóteles; el primero porque es a quien se le reconoce por haber reflexionado sobre la naturaleza del mundo físico, contraviniendo con ello las creencias de la época; los últimos, porque son con mayor puntualidad quienes empezaron a reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento en que el objeto del pensamiento apareció como aquello que realmente “es”.

En el devenir de la discusión filosófica (Hegel G., 2004), a Parménides se le considera como el filósofo que habló por primera vez del *conocimiento* y afirmaba que sólo a través de la “razón” y el “ser” se puede llegar a él; para Parménides hay dos formas de conocimiento: una con base en los datos de los sentidos y la otra con base en la “razón”. Para él, la primera no constituye un verdadero conocimiento, el verdadero conocimiento proviene de la “razón”.

En el período de los sofistas, se siguió conservando el pensamiento de los filósofos anteriores: consideraron que la percepción de los sentidos es la fuente exclusiva del conocimiento y a la verdad como válida solo para un tiempo y un lugar determinados.

Sócrates, por su parte concibió a la virtud como conocimiento y a las virtudes como un saber; a lo que Aristóteles señala como imposible, porque todo saber lleva aparejada una razón, y ésta sólo puede encontrarse en el pensamiento. Así, con Sócrates, aparece el saber; ya no existe la preocupación de saber qué es la Naturaleza, sino qué es la verdad, la esencia se convierte en lo más importante. Platón consideró a la *Episteme* como conocimiento lógico, racional y filosófico; a la *Doxa* como conocimiento común y vulgar; Aristóteles por su parte pensó en el conocimiento en sí mismo. Etimológicamente del vocablo saber proviene del latín “sapere” y significa:

[...] tener inteligencia o conocimiento sobre algo (...) para indicar que una persona es notificada o adquirió un conocimiento acerca de un tema en específico, o también para referirse a la sabiduría que posee un individuo sobre algo, (...) el saber algo alude al conocimiento que cada quien tiene con respecto a una materia definida y particular... (Conceptodefinicion.de, 2018).

De los planes de estudio en cuestión (SEP, 2011, págs. 129-131), derivados del Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica 2011; se puede obtener la noción de saber que en ellos prevalece y que se refiere a un proceso de conocimiento que en conjunto con las habilidades (saber hacer), los valores y las actitudes (consecuencias de ese hacer) integran una competencia y aparecen de manera precisa en los aprendizajes esperados que sumados a los estándares curriculares (saber y saber hacer), se les considera como pilares de la enseñanza aprendizaje, referentes definitivos para planear y evaluar la Práctica Profesional.

Para efecto del presente estudio se considerará al saber, la sabiduría y el conocimiento como conceptos que nos acercan a la profundidad y esencia compleja de las cosas, hechos y pensamiento del mundo en que vivimos. Respecto a los saberes de los formadores de docentes por los años de experiencia en las escuelas normales de Oaxaca se puede decir que no existe una formación intencionada para preparar a los futuros docentes de las escuelas normales. Quienes llegan a las instituciones formadoras, generalmente es de manera fortuita o por herencia de plaza que hace que

se vean obligados a utilizar algunos referentes empíricos para desempeñar esa nueva función.

Como formador de docentes, es relevante estar conscientes de transformar lo que se sabe y reconocer lo que no se sabe, dado que como mediador de los procesos de aprendizaje se debe promover en los estudiantes la construcción del conocimiento y la adquisición de capacidades para apropiarse de nuevos saberes, para enseñar y cambiar sus concepciones en torno a lo que significa educar. Al docente se le han atribuido innumerables tareas, roles, funciones y saberes; en cada época, por cada enfoque, por cada política y en cada contexto. “En suma, el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber bastante diverso, provenientes de fuentes variadas y probablemente de naturaleza diferente.” (Tardif, 2014, pág. 15).

## **1. Saberes docentes por trayecto formativo en el Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012**

Para atender los fines y propósitos de la educación normal y las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes normalistas, los formadores de docentes deben saber (conocer) acerca de las tecnologías de la información y la comunicación, los métodos de enseñanza en Educación Preescolar, estrategias didácticas y formas de evaluación, además de desarrollar la capacidad para crear ambientes de aprendizaje; cinco grupos de saberes disciplinarios interrelacionados a los que se le conoce como nodos de una compleja red o trayectos formativos, que a continuación aparecen.

### **Psicopedagógico**

Exige el dominio de los contenidos disciplinarios, psicológicos, pedagógicos, filosóficos y sociales propios del ámbito de la enseñanza, así como el rol que cumple como docente, además de considerar el uso de las pedagogías más adecuadas a cada contexto y grupo con el que trabaja. Pretende en todo momento un aprendizaje significativo, el reconocimiento de sí mismo en relación a saberes y actitudes hasta la apropiación reflexiva y fundamentada de nuevas formas de pensar y actuar en la educación. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre su formación y su práctica profesional para la comprensión de la naturaleza del acto educativo. Y reconocer procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños.

## **Preparación para la enseñanza y el aprendizaje**

En este trayecto se pretende que el estudiante amplíe y profundice su comprensión en el desarrollo de las nociones, conceptos y procedimientos involucrados en el manejo de los números y sus operaciones. Se requiere desarrollar la alfabetización científica; comprender la manera en que la mente de los niños comienza a estructurar conceptos, a comprender los procedimientos básicos de probabilidad y estadística descriptiva e inferencial; aprender cómo hacer ciencia; a ser co-investigadores; además reconocer los más recientes debates teóricos sobre la historia como disciplina científica; desarrollar competencias comunicativas, emociones, vivencias y opiniones; generar ideas, dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar el uso estético del lenguaje; desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo; evaluar los avances en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños en edad preescolar.

Así también conocer los conceptos y contenidos de tipo científico básico del área de la salud y el desarrollo psicomotriz del niño en edad preescolar, con la intención que identifique hábitos o situaciones de riesgo para la salud y su desarrollo integral.

## **Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación**

El contenido de este trayecto consiste en promover formas más complejas de interactividad, cambios profundos en la gestión escolar, trabajo en equipo para hacer frente a la tarea educativa a partir de la cooperación con los colegas; resolver problemas, realizar trabajos de planeación didáctica y de evaluación de manera conjunta, aplicando sus conocimientos en TICs y todos los recursos disponibles para mejorar sus estrategias de enseñanza. Participar en la integración del plan de trabajo de la escuela, coordinar reuniones con los alumnos y los padres de familia, promover el uso de los materiales educativos digitales, crear redes de aprendizaje, uso de las herramientas de colaboración y comunicación, de forma segura y ética.



## **Práctica profesional**

En el documento de *El trayecto de Práctica profesional en el Plan 2012: orientaciones para su desarrollo*, exige que los formadores de docentes preparen a las futuras educadoras en el terreno de la investigación para saber acerca de los modelos de investigación, referentes teóricos y enfoques de la enseñanza; comprender, confrontar y argumentar la viabilidad, pertinencia y relevancia de las herramientas teórico-metodológicas y técnicas de la investigación; saber observar y entrevistar, elaborar un diario, un portafolio de evidencias, fotografías y videograbaciones. Además, llevar a cabo el análisis e interpretación del dato y la función que tiene la teoría, así como la manera de presentar la información que se recabó, tomar en consideración los contextos, las prácticas y los discursos de los sujetos.

Indica, sobre todo, los saberes para la acción educativa, principalmente se refiere a potenciar el aprendizaje autónomo, ético y responsable a partir de las decisiones que se toman al momento de planificar, de elaborar o utilizar un tipo de material, de evaluar, de organizar el tiempo para los contenidos o bien al momento de interactuar con los alumnos, los profesores titulares, los padres de familia o los directivos. El diseño de las situaciones de aprendizaje en las que se asocian la experiencia con los referentes teórico-metodológicos y didácticos para elaborar un proyecto de intervención socioeducativa. Potenciar el uso de diagnósticos, seguimientos y evaluaciones; integrar los conocimientos. Conocer los enfoques para trabajar cada una de las áreas disciplinarias sugeridas en el plan y programas de estudio, la planificación, los contenidos disciplinarios, las relaciones pedagógicas maestro-alumno, los ambientes de aprendizaje, la evaluación, el uso del tiempo, la gestión y las actividades administrativas, además de las formas de organizar los contenidos.

## **Optativos**

Los cuatro cursos que integran este trayecto contienen los siguientes saberes: explorar, investigar y analizar las problemáticas que se presenten en el contexto de su escuela, e intervenir de manera asertiva. Explicar, comprender y argumentar los distintos saberes y conocimientos que se requieren para el desarrollo de la docencia. Reconocerse a sí mismo como un profesional de la educación y como un agente de transformación social, reflexionar sobre el sentido de la educación, el papel que juega el conocimiento dentro

de la educación y la relación que existe entre la labor del educador y el tipo de sociedad que se desea tener.

## **2. Saberes docentes por campo formativo en el Plan de estudio de Educación Preescolar 2011**

Como se menciona al inicio de este documento, los formadores de docentes deben asegurar saber y conocer no sólo lo que el Plan 2012 determina como materia de estudio, sino, además, deben responder al segundo reto que presenta el PEP 2011 para poder trabajar con los niños preescolares en cada uno de los campos formativos que a continuación se presentan.

### **Lenguaje y comunicación**

Las educadoras deben generar numerosas y variadas oportunidades para que los niños se familiaricen con diversos materiales impresos, comprendan algunas de las características, formas de organización y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura con relación al lenguaje oral, para comunicar, integrar y acceder a otras culturas, interactuar en sociedad, establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos.

### **Pensamiento matemático**

Se espera desarrollar nociones numéricas, espaciales y temporales, avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. Comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar y comparar posibles resultados, buscar distintas vías de solución, expresar ideas, explicar y confrontarlas. Contribuir al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), construir de manera gradual el concepto y el significado de número y la resolución de problemas.

### **Exploración y conocimiento del mundo**

Este campo formativo se dedica fundamentalmente, a favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo. Generar oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad, el desarrollo de actitudes de cuidado y protección del medio natural, propiciar en los alumnos un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad.

Propiciar la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), elaborar explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayuden a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

### **Desarrollo físico y salud**

Favorecer el juego para estimular el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (temporalidad, espacialidad, lateralidad, ritmo, equilibrio, coordinación), movilizar las capacidades motrices, cognitivas y afectivas. Proponer actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones y tomar decisiones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades, y actuar bajo reglas acordadas.

### **Desarrollo personal y social**

Reconocer aquellos rasgos que no estaban presentes en la vida familiar del niño, como lo es su papel como alumnos y las reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos.

La tarea es propiciar el bienestar emocional, el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros, expresar sus necesidades y deseos. Introducir al niño al nuevo medio escolar asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales, buscar la seguridad emocional de los niños para lograr una disposición más afectiva ante las oportunidades de aprendizaje, desarrollar su

sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. Aceptar a sus compañeras y compañeros como son, comprender que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos. En general, establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.

### **Expresión y apreciación artísticas**

Poseer los saberes y conocimientos para potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. Favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Desarrollar habilidades necesarias para la expresión plástica, estimular su sensibilidad, comprender el significado de una obra artística, crear oportunidades para que los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y la producción de otros, desarrollar la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal con mayores oportunidades para la interacción con los demás.

### **Metodología**

Es un estudio exploratorio preliminar de corte cualitativo llevado a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar ubicada en la Colonia Santa Anita, Municipio de San Juanito, Centro, Oaxaca; se trata de una zona conurbada en la periferia de la ciudad. La ENEPO fue creada el 19 de septiembre de 1979, cuenta con treinta docentes para atender a 253 estudiantes, cuatro de ellos varones.

La muestra de la cual se obtuvieron los resultados del estudio fue elegida al azar y la integró el 50% de la planta docente a quienes se les aplicó una lista de cotejo con 49 ítems referidos a los saberes esbozados en el perfil de egreso y las competencias genéricas y profesionales del Plan 2012 y PEP 2011.

Las técnicas utilizadas fueron: la investigación documental, recopilación de datos a través de fichas textuales, la entrevista y el análisis del desempeño. Los instrumentos empleados son: equipos de cómputo portátil y fijo, equipo de proyección, equipo fotográfico, de video, y una lista de cotejo en la que se señalaron con precisión, algunos de los saberes derivados del Plan de estudios 2012 y PEP 2011; diseñado a partir de

cuatro columnas, a la primera de ellas, se le antepuso la frase “Se que”, las siguientes tres columnas fueron para cotejar los saberes de la primera, con un “Sí”, “En proceso de adquisición” y “No”.

Para el análisis e interpretación de los resultados se utilizó la estadística descriptiva: medidas de tendencia central y porcentajes.

## Desarrollo y discusión

En tanto se trata de un estudio preliminar efectuado por formadoras de docentes noveles en el terreno de la investigación de la práctica profesional; fue fácil coincidir en el interés de iniciarse en el análisis y la reflexión del quehacer docente. Por los resultados del instrumento de exploración empleado, la experiencia investigativa abre muchas posibilidades de trabajo colegiado incluyente y da pauta para estudios y cuestionamientos más específicos: ¿Cómo acercarse a la realidad de lo que un formador de docentes sabe? ¿Se debe aceptar sin ningún cuestionamiento, lo que el formador de docentes asegura saber? ¿Los saberes que se imponen en los planes de estudio para formar a las nuevas generaciones de educadoras, responden a los requerimientos de la sociedad actual y del futuro? ¿Es posible a partir de los resultados de este estudio afirmar que los docentes de la ENEPO están en condiciones de desempeñarse y favorecer la práctica profesional fundamentada de las estudiantes normalistas, dentro del aula y en el entorno social? ¿Los resultados de este estudio permiten inferir que las egresadas normalistas que se inserten en el servicio profesional tendrán mayores posibilidades de ser asertivas en su labor educativa?

Agregado a lo anterior, en una lista de cotejo, no es posible anotar a detalle cada uno de los saberes que pueden estar presentes en el quehacer educativo, pues se convertiría en una lista interminable; además no permitió conocer las causas de lo que no saben los docentes. La tarea es ardua y profunda para los formadores de docentes; tienen como reto lograr a través del trabajo colegiado formar y ser parte de una mejor sociedad.

## Resultados y conclusiones

De las respuestas a los cuarenta y nueve ítems que forman parte de la lista de cotejo contestada por el 50% de la planta docente (quince docentes de la ENEPO), se puede identificar lo siguiente:

En promedio nueve de los docentes, consideran que saben y dominan la mayoría de los rasgos deseables de un profesor, tanto de la Licenciatura en Educación Preescolar como del nivel de Educación Preescolar; cuatro consideran que los rasgos deseables en ellos, están en proceso de adquisición y dos docentes no poseen la mayoría de los rasgos deseables.

Todos los docentes encuestados, asumen que saben o están en proceso de: colaborar para generar proyectos, actuar con sentido ético, usar su pensamiento crítico y creativo, solucionar problemas, tomar decisiones asertivas, aprender de manera permanente, innovar y buscar el impacto social, emplear las tecnologías de la información y la comunicación, dominar las disciplinas que atienden, generar ambientes formativos que propician la autonomía, desarrollar críticamente el programa del curso que atienden, promover la convivencia, el respeto y la aceptación entre sus alumnos, regular sus emociones; cuidar su alimentación, coordinar, controlar, manipular y desplazarse con seguridad; tener interés y gusto la lectura; observar, predecir, comparar y preguntar; usar materiales educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de los estudiantes; incorporar temas de relevancia social; conocer los contenidos curriculares de la educación preescolar; atender la equidad, la igualdad de derechos, oportunidades y la formación ciudadana; favorecer un ambiente de confianza, tolerancia, respeto y realizar intercambios de experiencias de formación y actualización profesional con sus colegas.

De manera específica, catorce de los quince docentes coinciden totalmente en que poseen los siguientes saberes: interés y gusto por la lectura, observar, predecir y preguntar; utilizar materiales educativos accesibles para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, actuar con sentido ético, usar su pensamiento crítico, creativo y aprender de manera permanente. El saber que reconocen nueve de los quince docentes que se encuentra en proceso de adquisición por parte de ellos, es el que se refiere al logro de los propósitos educativos del programa que atiende, lo que nos induce a pensar que no es posible alcanzar totalmente los propósitos educativos.

Ocho docentes de quince, dicen saber emplear las tecnologías de la información y la comunicación, la misma cantidad de docentes reconoce que su contribución al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos es un saber que está en proceso de adquisición. Sólo un docente considera que sabe solicitar la colaboración de los padres de familia para la realización de sus tareas, uno considera que está en proceso de adquisición y trece de ellos declaran no poseer ese saber.

De lo anterior deducimos la siguiente conclusión: la percepción que tienen los formadores de docentes de la ENEPO de sí mismos es, que poseen la mayoría de los saberes que exigen los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y el Plan de Estudio del nivel de Educación Preescolar; por lo tanto, se supone que están en condiciones de desempeñar y provocar que la práctica profesional de las estudiantes normalistas, se fundamente en los saberes deseables que dichos planes y programas exigen, dentro del aula y en el entorno social. En general todos perciben que cuentan o están en proceso de adquisición del 55% de los saberes planteados en el instrumento. El 45% de los saberes restantes que están en proceso de adquisición o se desconocen, representa para la ENEPO la oportunidad de formación permanente de su profesorado.

## Referencias

- Ducoing W., P. (2013). Procesos de formación. Volumen I. 2002-2011. México: ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hegel G., W. F. (2004). Enciclopedia de las ciencias filosóficas. México: Porrúa.
- Moreno V., F. &. (2017). Conocimiento disciplinares y pedagógicos de las educadoras de párvulos en Chile. Currículum y Formación del profesorado, 233-251.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Santillana.
- SEP (2011). Plan de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México: SEP.
- SEP (2012). El trayecto de la práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: SEP.
- SEP (2012 a). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- SEP (2012 b). Programas de curso. LEP. México: SEP.
- SEP (2013). Programa de curso. LEP. México: SEP.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Currículum y formación del profesorado, 1-10.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S. A.
- Concepto definicion.de. (15 de enero de 2018). Obtenido de <http://conceptodefinicion.de/saber/>



# CASINO MATEMÁTICO: BASADO EN PROYECTO SITUADO PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Alma del Consuelo Espinosa Zárate  
aez2003@gmail.com  
Alejandro García Oaxaca  
alejandro.garcia.tesjo@gmail.com  
Escuela Normal No. 3 de Toluca.  
Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

## RESUMEN

Las escuelas normales son el semillero en donde se forman a los futuros docentes que se han de integrar a las escuelas de los distintos niveles, por lo que es de vital importancia atender y reflexionar ese ámbito de formación; así entonces, este trabajo da cuenta de la labor investigativa en dos escuelas normales del Estado de México, incidiendo en las prácticas educativas, cuya intención es que las aulas y la escuela misma se conviertan en espacios propicios para la reflexión, tanto de docentes como de estudiantes; por lo que la propuesta es trabajar bajo la modalidad metodológica de los proyectos situados, en virtud de que a través de éstos, se puede lograr una mayor comprensión de los contenidos curriculares, pues se parte de la premisa de que lo que se aprende haciendo se convierte en un aprendizaje significativo porque involucra al contexto de los propios alumnos, logrando con ello prácticas educativas reales y por lo tanto, movilizadoras de conocimientos, saberes, actitudes, aptitudes y competencias.

Dado lo anterior, la finalidad del trabajo, es documentar la práctica con la intención de establecer su vínculo con la práctica, de modo que docentes y alumnos sean capaces de reflexionar sobre su propio hacer.

## Palabras clave

Proyectos Situados, Aprendizaje Significativo, Prácticas Formativas, Docentes en formación, Matemáticas.

## Introducción

Partiendo de la idea de formación como cultura y conciencia, se hace necesario enfrentar a los alumnos con su realidad, de tal forma que movilizemos su capital vivencial, sus destrezas, sus conocimientos y sus recursos cognitivos, encaminando el proceso educativo hacia un aprendizaje que cubra las necesidades del mundo globalizado, pero también las necesidades y deseos personales, lo cual nos acerca a formar en la reflexión con miras a un horizonte crítico entre la teoría y la práctica.

Dado lo anterior, esta investigación de corte cualitativo, se realizó en dos escuelas normales y lo que aquí se presenta es un primer momento en donde se establece la parte teórica de la cual partimos y la puesta en marcha de uno de los proyectos situados

titulado, “Casino matemático”, el cual ya se puso en marcha, lo que nos permite reflexionar sobre la propuesta, evaluar resultados y reorientar algunas líneas.

## Marco teórico

Desde siempre, la educación ha jugado un papel fundamental en la transformación y progresión del hombre, por consiguiente, es importante, revalorar la función que desempeñan los docentes no sólo en todo proceso educativo, sino, además, en cada una de las actividades humanas, ya que debemos pensar que todo lo que se aprende en las aulas, debe cobrar sentido y significado en la vida cotidiana; de modo que el principal cometido de la educación sea eminentemente formativo. En consecuencia, se constituya como una vía para la formación de sujetos capaces de comprender el mundo desde otra perspectiva.

Así entonces, cabe la necesidad de valorar y reflexionar sobre el quehacer docente; sobre nuestra labor; ya que el trabajo de los profesores se instaura en la práctica y es ésta misma la que determina la importancia de nuestro trabajo; siendo éste “...un proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente, inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos” (Medina, 2004-2006, p. 228).

Dado lo anterior, es importante poner especial atención a las prácticas formativas y pedagógicas de los docentes, pero en particular a los docentes formadores de las escuelas normales, ya que son justamente estos espacios, estas escuelas, los lugares en donde se instaura el sistema educativo y se recrean las expectativas de una nación. Así pues, un actor determinante de ese órgano educativo es el docente, el formador; ya que “... la sociedad es producto de su cultura y su cultura producto de la educación y, la educación de un pueblo, de una sociedad es, en gran medida consecuencia de la acción de los maestros, de los profesores” (Jiménez, 2000, p. 174).

En consecuencia, son en primer lugar las escuelas normales quienes deben promover y procurar prácticas formativas que les sean significativas a los estudiantes, ya que estas prácticas podrán bajar a las escuelas de nivel básico.

Ante esta situación, la propuesta es trabajar bajo la modalidad de proyectos situados pues a través de ellos se puede lograr una educación integral en donde se contemplen el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser” como una unidad integradora del sujeto.

Así entonces, los proyectos situados son una alternativa para trabajar los contenidos, desarrollar las competencias y relacionar todo ello con situaciones de la vida real. Esto

no es una idea nueva, los primeros aportes teóricos los podemos encontrar en los trabajos de Dewey, a los cuales se les conoce como el enfoque de “aprender haciendo o aprender por la experiencia” (citado en: Díaz Barriga, 2006, p. 3); así como a las aportaciones de Kilpatrick, quien señaló que “...lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste se circunscribe, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras” (citado en: Díaz Barriga, 2006, p. 34). No obstante, quien retomó estas ideas y las adaptó al contexto mexicano fue Frida Díaz Barriga. Cabe señalar que, a pesar de ser una propuesta con un recorrido y trayectoria teórica sustentada, es una propuesta poco explorada y explotada en la práctica; a pesar de que el trabajo por proyectos está íntimamente ligado a la vida escolar pero también a la vida cotidiana, ya que los alumnos se confrontan a circunstancias y experiencias cercanas y/o familiares; es decir, a experiencias que tienen que ver con sus contextos. En ese sentido, “los proyectos que los sustentan, son una propuesta de análisis de la realidad social y educativa” (Medina, 2004-2006, p. 225).

Estamos convencidos de las bondades, las fortalezas y grandes oportunidades que aporta el trabajo docente a través de los proyectos situados. Creemos que su aplicabilidad es posible y puede ser exitosa en todos los niveles educativos y en todas las áreas del conocimiento, sin embargo, este trabajo contempla un primer momento en la investigación en cuanto a nivel educativo y área de conocimiento, por lo que en esta etapa se ha canalizado el momento de la praxis al campo de la enseñanza de las matemáticas, siendo el campo de acción, una escuela normal del Estado de México.

Así entonces, esta propuesta surge a partir de explorar y reflexionar el capital vivencial, el capital teórico con el que contamos, las historias de vida y las entrevistas llevadas a cabo, construyendo así la siguiente interpretación de esta realidad: Uno de los elementos más determinantes y significativos en la práctica docente en cuanto a la enseñanza de las matemáticas, es la orientación estratégica y metodológica con que cuentan los formadores; por ejemplo, los docentes en formación refieren lo siguiente: “no sabemos cómo enseñar las operaciones básicas a los niños de primaria, de tal manera que ellos puedan captar más fácilmente lo que les intentamos explicar” (Domínguez, 11 de enero de 2017).

Lo anterior se ve reflejado en las prácticas que se realizan, las cuales son, en un porcentaje alto, de tipo técnico – práctico, desde una postura tradicionalista; de modo

que enseñan matemáticas sin tomar en cuenta su uso reflexivo y funcional, “los docentes en formación no tienen los elementos reflexivos para poder explicarse y explicar los procesos básicos de las operaciones elementales de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división). En consecuencia, enseñan procesos sin poder explicar su aplicabilidad” (Carbajal, 11 de enero de 2017)

Sólo se limitan a enseñar la resolución de operaciones sin que exista un vínculo con la realidad de los niños, proporcionándoles ejercicios totalmente ajenos a su contexto, conduciendo a los niños a resolver ejercicios matemáticos sin saber por qué ni para qué.

Ante esta situación, surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué pasa con la enseñanza de las matemáticas? ¿Por qué a los estudiantes les resultan tan ajenas? ¿Cómo lograr que los estudiantes se interesen por las matemáticas?

Dado que este trabajo se centra en las prácticas formativas que se llevan a cabo en la escuela normal, es vital hacer conciencia en los docentes en formación que la enseñanza tiene que centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos y con ello guiarla hacia la construcción de una actividad formativa de la educación, en donde convivan la práctica y la investigación teórica. Hay que pensar en la enseñanza de las matemáticas como algo más que adición y sustracción de números sin sentido; se hace necesario construir otros puentes, para ello, la propuesta o alternativa planteada es la práctica docente a través de los proyectos situados. Así entonces, la enseñanza de las matemáticas tendrá que descubrir su propia identidad, romper esquemas, ir en busca de un nuevo y distinto sentido y significado.

Se busca que por medio de proyectos situados, el docente sea capaz de resolver los problemas y desafíos a los que se enfrenta, tanto dentro como fuera del aula; logrando con ello, que el estudiante se involucre con sus saberes personales, aprenda y reflexione al hacer, aprenda a trabajar en equipo, a tomar decisiones, a resolver problemas auténticos y por lo tanto se sienta motivado al hacer uso funcional del conocimiento; es decir, lograr que el “aprendizaje no sea tanto el resultado de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas.” (Niemeyer, citado en: Ynclán y Zúñiga, 2013, p. 22)

Apostamos al vínculo indisoluble entre teoría y práctica, ya que la práctica determina el valor de cualquier teoría, pero “la teoría es una dimensión indispensable de la práctica [...] transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla.”

(Carr, 1996, p. 58-62) Así, la teoría cobra sentido a través de la argumentación referente a la puesta en marcha.

### Descripción de la implementación del proyecto situado

El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca en la localidad de San Juan de las Huertas, del municipio de Zinacantepec, con los alumnos del primer semestre de la carrera de Licenciado en Educación Primaria, específicamente se hace referencia al campo disciplinar de matemáticas con la asignatura de aritmética: su enseñanza y aprendizaje. Todo comienza con un pequeño diagnóstico, que nos permite conocer su capital cultural y habilidades en el manejo de conceptos y procedimientos para la resolución de operaciones matemáticas básicas.

El resultado que se obtuvo de dicho análisis, es que el 90% de los estudiantes tienen grandes deficiencias en el dominio del lenguaje matemático, así como en las metodologías para resolver algunas operaciones aritméticas elementales; sin embargo, el problema sustancial es sobre operaciones con fracciones, pues no se comprende o racionaliza su proceso de resolución.

Dado este análisis, es que se planeó un proyecto situado en el que intervinieron las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria, esta última con sus diferentes especialidades español, matemáticas, biología y lengua extranjera (inglés); el proyecto se focaliza al área de matemáticas, sin embargo, esto no fue limitativo, pues se comprende que la educación hoy en día, es un proceso formativo integral, ya no se puede entender a ésta como una isla, en donde únicamente existe una asignatura predominante; no obstante, la materia de Aritmética: su enseñanza y aprendizaje, sirvió como guía para la puesta en marcha del proyecto situado .

En dicha materia se abordan diversos temas tales como: suma, resta, multiplicación y división, de tal manera que, el planteamiento del proyecto comienza con una serie de preguntas retadoras para los docentes en formación, tales como: ¿Cómo explicar a un niño las diferentes operaciones aritméticas?, ¿qué estrategia didáctica, puede ser eficaz para explicar matemáticas a los niños de primaria?, ¿cuento con los conocimientos matemáticos y habilidades didácticas, necesarias para explicar procesos aritméticos a niños de primaria?, ¿de qué otras habilidades y conocimientos es necesario apoyarse para realizar un proyecto?, ¿Qué implica trabajar en equipo? Pues bien, al plantear estos cuestionamientos a los docentes en formación, se pudo observar una expresión en

sus rostros de apatía y desinterés; sin embargo, algunos de ellos mostraron interés por aquello que asumieron como reto, situación que se aprovechó para seguir encausando la inquietud y propiciar el interés de los demás.

El trabajo de convencimiento fue arduo y continuo, pues para que un proyecto funcione, se tiene que estar convencido de los alcances y beneficios que se van a obtener, se busca que los docentes en formación, propicien en los niños de primaria un sentimiento de aceptación hacia las matemáticas, centrarse en que ya no vean a esta disciplina como algo fuera de este mundo o que es extremadamente difícil.

Una vez que se logró introducir la inquietud en los alumnos por tratar de desarrollar una estrategia didáctica en el que se ven involucradas diferentes competencias, se procedió a la explicación de lo que consistiría el proyecto.

## Proceso de implementación de la innovación

### Objetivo

Que los estudiantes utilicen los conocimientos matemáticos sobre las operaciones básicas, participando en una actividad lúdica, llevada a la vida cotidiana.

### Metodología

Método de proyectos situados.

## Desarrollo y Discusión

Los docentes en formación, conformaron equipos de trabajo con el fin de diseñar juegos tipo casino, cuyo funcionamiento se fundamentó en el uso de operaciones matemáticas básicas, tales como: la suma, la resta, la multiplicación y la división, manejando cantidades de números enteros y/o fraccionarios, según corresponda al grado escolar con el que se trabaja en la escuela primaria asignada.

### Competencias Matemáticas (Aritmética)

La actividad, aun tratándose de Primaria; vincula el quehacer de los docentes del nivel preescolar, pues son ellos los que propician los primeros acercamientos de los niños al conocimiento de diferentes áreas del saber, entre ellos y el que nos atañe en particular,

es el desarrollo de conocimientos y habilidades matemáticas, por ello es que se vinculó a las docentes en formación de la carrera de Licenciadas en Educación Preescolar, con el fin de que reconozcan las necesidades en cuanto a conocimientos y habilidades matemáticas que requieren los niños para desempeñarse con éxito por lo menos en el primer grado de primaria.

Por otro lado, también se vinculó a los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria, sobre todo de la especialidad en Matemáticas, pues aquí, el nivel de primaria se convierte en el proveedor de los estudiantes que continuarán sus estudios en secundaria, por ello, aquí la labor consistió en que los alumnos de secundaria, evaluaran la actividad con respecto al perfil de ingreso que su nivel requiere.

Dado lo anterior es que se desarrolla el Proyecto Situado denominado Casino Matemático, en donde los docentes en formación del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria idearon una serie de juegos de mesa con los que se vislumbra el manejo de conceptos aritméticos. Los juegos planteados fueron los siguientes: 4 en fila, Lotería Matemática, Dominó, Ruleta, Máquina tragamonedas, entre otros.

La demostración se hizo a los grupos del primer Semestre grupos A y B de la Licenciatura en Educación Preescolar, el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, alumnos del primero, tercero y quinto semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en matemáticas, quienes desde un principio mostraron gran interés en jugar y demostrar sus habilidades y conocimientos.

A continuación, se describe el funcionamiento de cada uno de los juegos:

**4 en fila:** Es un juego en el que la estrategia se vuelve fundamental para lograr crear una línea de cuatro fichas en forma horizontal, vertical o diagonal; el sentido matemático se encuentra desde lo más elemental, como técnica de conteo, reflexión sobre la construcción de una línea (consecución y unión de puntos), diferentes direcciones de las líneas, suma elemental.

**Lotería matemática:** Se mezclaron diferentes operaciones aritméticas, tanto de números enteros como fraccionarios, la persona que cantaba la carta, indicaba la operación y los diferentes jugadores tenían que ubicar el resultado en sus planillas. Matemáticamente, se trabaja el cálculo mental, las propiedades asociativa y conmutativa de las operaciones aritméticas, técnica de conteo, la probabilidad; además, por la situación de manejar números enteros y fraccionarios el juego puede oscilar entre los diferentes grados del nivel primaria.



**Dominó:** Es un juego clásico de matemáticas, sin embargo, se manejó específicamente con operaciones básicas y números enteros, esto con el fin de darle agilidad y fluidez al juego, pues en un lado de la ficha se tenía la operación aritmética y por el otro se tenía el resultado, lo cual propiciaba que los jugadores emplearan sus habilidades en cálculo mental, técnica de conteo y consecución numérica.

**Ruleta:** Juego clásico de casino, el cual consistió en escoger un número determinado al girar la ruleta, dejando caer una bolita, cayendo ésta, en algún número y si es el elegido por el jugador, entonces habrá ganado. El sentido didáctico consistió en que el tablero tenía operaciones aritméticas, por lo que el jugador tenía que escoger alguna cuyo resultado diera el número de su gusto, sin embargo, dada la fluidez del juego, primero elegías y luego realizabas la operación, el resultado lo tenían que calcular en el momento y con rapidez. La habilidad matemática consistía en la velocidad del cálculo mental y la probabilidad.

**Máquina tragamonedas:** Este equipo desarrolló y construyó una máquina hecha con cartón, manejada manualmente, es decir, sólo simulaba el funcionamiento de las máquinas reales que vemos en los casinos, pues las monedas no son reales, sino hechas también con cartón, una vez que el jugador depositaba una moneda algún integrante del equipo colocaba al azar una operación aritmética, ya sea suma, resta, multiplicación y/o división; el jugador tenía unos segundos para dar la respuesta, si acertaba, se le daban unas monedas más dependiendo de la complejidad de la operación que haya resuelto.

Una vez que terminaban algún juego, los encargados de cada mesa realizaban a los jugadores una pequeña serie de preguntas que relacionaban al juego con las habilidades matemáticas, esto con la finalidad de que quienes jugaban, reflexionaran sobre la utilización de las operaciones aritméticas en la vida cotidiana, además, con ello se contribuye a que los jugadores construyan su propio conocimiento, pues al invitarlos a reflexionar, ellos mismos relacionan todos sus conocimientos previos, visualizando y proyectando nuevas formas de enseñar las matemáticas.

La actividad finalizó con un sustento teórico por parte de un representante de cada equipo, explicando la relación de los juegos con la aritmética, con lo que se deja en claro el objetivo central de la actividad.



## Resultados.

Con este proyecto, ¿Qué competencias se desarrollan en los estudiantes?

### **Competencia de Diseño (Creatividad).**

Las capacidades artísticas y creativas son elementales en este proceso, dado que una vez que la persona encargada de los cálculos demuestre matemáticamente sus necesidades, la persona que se dedica al diseño del juego, tiene la labor de adecuarse a esas necesidades y desarrollar un dibujo respetando dichas memorias de cálculo.

### **Competencias de Construcción o Elaboración (Creatividad y Economía).**

En esta etapa, el o los alumnos involucrados deberán seguir al pie de la letra, las indicaciones de las memorias de cálculo y del diseño, elaborados en los procesos anteriores, por tal motivo, la elección de los materiales y herramientas a utilizar pueden determinar el éxito o fracaso del proyecto.

### **Competencias de Redacción.**

Lógicamente, todo proyecto debe dejar asentado por escrito todo lo ejecutado, adicionalmente, los alumnos deben documentarse sobre la historia de diversos juegos de casino y su vínculo con las matemáticas, por lo que deben realizar una investigación documental, con el fin de obtener los elementos fundamentales sobre cada juego.

### **Competencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.**

El uso de las TIC no puede quedar fuera de todo proyecto, pues tiene una aplicabilidad desde la búsqueda de información mediante documentos electrónicos, se sugiere la utilización de los programas de Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), en virtud de las memorias documentales que tienen que elaborar, como lo son: un breve ensayo sobre lo realizado durante el proyecto (Word) y por último, una presentación mediante diapositivas en donde se muestren evidencias de los logros alcanzados (PowerPoint).

Es importante señalar que las competencias mencionadas anteriormente, no representan una limitación para el desarrollo de otras, así como la intervención de distintas materias para participar en dicho proyecto, al contrario, se pueden incorporar

algunas que en un momento dado, puedan contribuir de manera significativa en el fortalecimiento de las competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes, por lo que su apoyo y orientación para encausar los objetivos particulares a un fin común, estarán supeditadas a las necesidades y dudas de los equipos de trabajo, para lo cual deberán generar su evidencia de participación en el proyecto.

## Evaluación

El presente proyecto situado, incluso se puede considerar transdisciplinario, en ningún momento pretende suplir los temas de clase, pues para llegar a cumplir con el proyecto, se deben cubrir los temas indicados en el programa de estudios.

Los logros obtenidos durante el desarrollo del proyecto son satisfactorios, pues en primera instancia, la participación de los docentes en formación de cada una de las licenciaturas se involucraron, pues en ningún momento el profesor participó directamente en la elaboración del producto final, situación que se estableció desde el principio del proyecto; por lo que desde la selección del juego, el diseño, la selección de materiales y dimensiones fueron específicamente elección de los estudiantes.

De igual forma, los conflictos que existieron al interior de los equipos de trabajo, fueron resueltos únicamente por ellos, pues la intervención del docente de forma directa en el conflicto, hubiera significado que los estudiantes no desarrollaran sus competencias sobre resolución de conflictos, propiciando entre ellos un desempeño débil y carencias en su desarrollo cognitivo.

## Conclusiones

El presente proyecto resultó tener una gran aceptación por parte de alumnos y docentes que nos acompañaron y apoyaron en la realización del mismo, incidiendo en un eje que no se había contemplado del todo, por la complejidad que implica, nos referimos a la multidisciplinariedad, ya que finalmente se vieron involucradas otras áreas de conocimiento como: español, habilidades digitales, matemáticas de otros niveles, lengua extranjera, etc.

Uno de los parámetros que nos llevan a reflexionar sobre la buena aceptación del proyecto fueron los comentarios de los propios alumnos, vertidos en las encuestas realizadas al término de la actividad, en donde en palabras de los alumnos se obtuvieron

respuestas como las siguientes: “antes del presente proyecto no teníamos idea de lo que podíamos hacer”, “antes de esta actividad no considerábamos la posibilidad de que otros compañeros, cuyo desempeño regular es bajo, tuvieran tan buena disposición para involucrarse en el trabajo del equipo”, “realizamos una actividad que nos gustó, pero además enfocamos nuestras habilidades ya conocidas y descubrimos otras” (Domínguez, 11 de enero de 2017).

En consecuencia, podemos destacar que el trabajo realizado para la construcción del proyecto resulta de gran importancia cuando existe la voluntad de crear sinergia y cooperatividad, al igual que la eliminación de la apatía y el hecho de salir del área de confort. El éxito del presente proyecto, se dio precisamente con la ideología de un aprendizaje basado en situaciones cercanas a ellos, pues los primeros convencidos de ello, debían ser los mismos docentes en formación.

La parte directiva del plantel, también jugó un papel fundamental al momento de dar la confianza y la libertad necesaria para la realización de la actividad; sin prejuizar cuando al momento de la organización parecía que los estudiantes sólo jugaban.

En cuanto a las líneas que hay que re-direccionar, es pertinente señalar que el proyecto se diseñó para ser aplicado en la escuela primaria, pero como un primer acercamiento, se puso en marcha con los propios alumnos de la escuela normal, sin embargo; por cuestiones de tiempo y organización de las propias instituciones educativas de nivel básico, así como de la propia escuela normal, dicho proyecto no se ha podido poner en marcha en el nivel para el que fue diseñado.

Dados los resultados obtenidos, creemos que es posible construir una educación que vaya más allá de la escolaridad; abriendo con ello otros caminos, otras posibilidades para hacer de la educación, un proceso de preparación para la vida real y en convivencia, dejando abierta la brecha para llevar esta investigación a otros momentos, a otros espacios y a otras áreas del conocimiento.

## Referencias

- Carbajal, O. F. (11 de enero de 2017). Entrevista de A. García, al término de la actividad en la E.N.S.V.T., Zinacantepec: México
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, D. T. (2017). (11 de enero de 2017). Entrevista de A. García, al término de la actividad en la E.N.S.V.T., Zinacantepec: México.
- Jiménez, B. (editor) (2000). Evaluación de programas, centros y profesores. España: Síntesis Educación.
- Medina, M. P. (2004-2006). "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente". En: Antología. Currículum y Práctica Educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Toluca, México: ISCEEM.
- Ynclán, M. G. y Zúñiga, G. (2013). Aprendizaje situado. Dos experiencias en educación básica. Puebla: EyC y Benemérita Universidad autónoma de Puebla.

# ANÁLISIS Y REFLEXIONES DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Giselle Marisol Quiroz Rodríguez

giselle.quiroz@al.enmfm.edu.mx

Ricardo Omar Torres Cortez

ricardo.torres@al.enmfm.edu.mx

Maestro asesor:

Osvaldo Ortiz Jaramillo

osvaldo.ortiz@enmfm.edu.mx

Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita.

## RESUMEN

¿Qué representa la Observación para la formación inicial docente? Esta técnica de investigación se desarrolla a partir del trabajo de las Jornadas de Observación y Práctica Docente en todos los semestres de la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales. Por esta razón, resulta interesante indagar las concepciones que tienen los normalistas con respecto a cómo llevan a cabo el proceso de Observación, por qué y para qué lo realizan. Por este hecho, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo en una población de normalistas que cursan quinto semestre en la Licenciatura de Educación Primaria. Se recabó información de diversos autores del ámbito psicoeducativo que explican el enfoque de la Observación, para el caso de este estudio, la Observación participante y cómo incide en la formación inicial docente, de cómo ayuda al normalista a contextualizarse en la acción educativa. Se aplicaron cuestionarios a normalistas de quinto semestre para conocer las concepciones que tienen acerca de la Observación para conocer la acción educativa y su proceso de reflexión docente. Finalmente, se confrontó las experiencias compartidas y la aportación teórica para concluir en la relevancia que tiene la Observación participante en el proceso de formación inicial docente.

## Palabras clave

Observación participante, práctica docente, formación inicial.

## Planteamiento del problema

El presente trabajo de investigación tiene como propósito valorar la importancia que tiene la observación participante en la práctica pedagógica de los normalistas, haciendo énfasis en los indicadores que resultan más interesantes al momento de observar y en los instrumentos que utilizan, así como las acciones consecuentes del proceso de observación; es decir, qué observan los normalistas, cómo lo observan y para qué lo observan y el seguimiento que se le da. De igual forma, la tutoría de los maestros titulares en las escuelas de práctica, así como la asesoría de los maestros de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" y lo establecido en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria se conjugan para la construcción de la formación inicial docente del normalista y de su misma identidad docente. Hacemos uso de la observación participante

porque sabemos que la práctica escolar no es un proceso unilateral, es necesario involucrarse para lograr integrarse al grupo de prácticas. ¿Qué decisiones toman los normalistas a partir de las Jornadas de Observación y Práctica Docente? Es lo más importante, qué hacer con la información para transformar nuestra práctica en las aulas, desde la formación inicial docente.

Este trabajo tiene como fin compartir las perspectivas de los normalistas con respecto a las Jornadas de Observación y Práctica Docente, específicamente en el proceso de observación participante, ya que es una técnica de investigación que los normalistas trabajan desde el primer semestre de la Licenciatura y conforme van tomando experiencia de los semestres siguientes van asimilando mejor el proceso de observación el cual resultará sumamente útil para llegado el momento de la práctica profesional en el año de servicio docente. Finalmente, ¿qué significa la observación para el normalista? Simplemente descubrir que esta técnica de investigación nos permite explorar el contexto escolar para comprenderlo y tomar decisiones para contribuir al mantenimiento y a la mejora de las características de dicho contexto, haciendo uso de las dimensiones docentes.

## Marco teórico

### Práctica docente en la formación inicial

La docencia es una de las profesiones que requiere esfuerzo, entrega y compromiso constante en cuanto a la actualización de los saberes docentes (Tardif, 2009). El ser maestro representa hoy en día –y a lo largo de las décadas pasadas– la cumbre del despertar en el alumno –y en la sociedad– el deseo de superarse, de aprender, de educarse; ese es uno de los principales fines del quehacer docente. Pero ¿cómo se forma un maestro? ¿de qué manera la vocación toma forma de profesión y da como resultado un buen maestro?

El programa de la Licenciatura en la Educación Primaria en las Escuelas Normales contempla una asignatura en todos los semestres que abarca el trayecto de Práctica profesional (DGESPE, 2012). En dicha asignatura se prepara la secuencia de contenidos con la finalidad de aterrizar la teoría aprendida en la práctica que llevan a cabo los normalistas en las escuelas primarias. Es ahí donde nacen las Jornadas de Observación y Práctica Docente (JOPD). Para cada semestre existen tres jornadas a las cuales deberá asistir el normalista. La primera tiene una duración de tres días donde la principal tarea es

diagnosticar al grupo y empezar a interactuar con él. Las siguientes dos jornadas tienen una duración de cinco días (y diez días para el caso de los semestres más avanzados), aquí la misión es practicar con todas las asignaturas, que el normalista juegue el papel del maestro frente a grupo y ponga en práctica el desarrollo de sus competencias docentes.

Para los normalistas, estas jornadas representan los primeros acercamientos al campo laboral, al campo de acción. El mayor objetivo del normalista es asistir satisfactoriamente a dichas jornadas porque a partir de la experiencia en ellas se reafirma la decisión que trazará su futuro profesional: el seguir estudiando para alcanzar la meta y construirse como maestro o cambiar de profesión. Una vez reafirmada la decisión de seguirse formando como docente y de la responsabilidad que conlleva tal decisión surge una mirada más amplia sobre lo que los normalistas realizan en sus JOPD.

Es importante recordar el proceso en el que el normalista se prepara en una licenciatura, su formación es teórica y práctica a la par. En el último año de estudios, el normalista se vuelve investigador de tiempo completo retomando los elementos que adquirió y desarrolló los semestres pasados y los lleva a la acción en el grupo en el cual realiza su práctica profesional; es entonces cuando hace uso de la investigación acción para estudiar un área de interés educativo en su práctica. ¿De qué manera el normalista identifica dicha área? La experiencia obtenida en las jornadas de observación y práctica en los semestres anteriores, las reflexiones hechas a partir de ellas, las conclusiones y la identidad del normalista permiten orientar su enfoque con respecto a la problemática que le gustaría investigar. Es decir, las JOPD encaminan a la investigación educativa y a la vez la investigación educativa encamina a las JOPD.

### **La observación participante**

En la formación inicial docente es preciso motivar en el normalista la investigación educativa, específicamente la investigación-acción dentro del paradigma cualitativo, por el hecho de que el docente trabaja con recursos humanos y sus relaciones psicopedagógicas dependen mucho de las interacciones que se den entre ellos, es por eso por lo que es necesario conocer su contexto, su cultura y sus representaciones sociales. Por las razones anteriores, la técnica de investigación más ad hoc en la formación inicial es la observación participante.

La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener

percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Citado por (Rekalde, I., & Vizcarra, M., & Macazaga, A., 2014) a partir de (Rodríguez, G., & Gil, J., & García, E., 1996).

Paralelo a lo que afirman los teóricos (Rodríguez, G., & Gil, J., & García, E., 1996), la observación participante permite interactuar al observador en el objeto de estudio con el fin de comprenderlo más ampliamente. En la tarea educativa, es difícil separar el trabajo docente de las interacciones interpersonales, puesto que siempre estarán presentes las dimensiones de la práctica docente (Fierro, C., & Fortoul, B., & Rosas, L., 1999). Bajo esta perspectiva, el normalista, en su papel de investigador, tendrá que hacer uso de la observación participante para adentrarse en el contexto escolar, utilizando diferentes instrumentos de la investigación cualitativa para poder recolectar información valiosa, principalmente el Diario de campo (en nuestro caso Diario del profesor), entrevistas (realizadas a los diferentes actores escolares) y encuestas.

El trabajo más importante del normalista consistirá en analizar los datos recolectados y obtener a partir de ellos las conclusiones que le permitirán tomar decisiones para planificar y llevar a cabo sus jornadas de práctica. Cabe mencionar, que durante las jornadas de práctica el normalista sigue realizando la observación participante (ahora con mayor incidencia porque él está inmediatamente inmerso con la acción docente y el recurso principal: el alumno) con el fin de identificar nuevos elementos para reconstruir su visión pedagógica.

## Metodología

Bajo el paradigma de la investigación cualitativa, el cual nos permite descubrir y comprender las relaciones causales entre los fenómenos a través de una vista del investigador y de los participantes (Schmelkes, 2014), se llevó a cabo un trabajo de investigación que permitió conocer y analizar las experiencias de un grupo de normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” con respecto a las concepciones y valoraciones acerca de la incidencia que tienen las Jornadas de Observación y Práctica Docente. La recolección de información fue a partir de un cuestionario con preguntas abiertas sobre las experiencias de los normalistas en las JOPD. Para el análisis de los resultados se llevó a cabo una



comparación entre las respuestas de los participantes y el aporte de opinión de expertos en la formación inicial docente.

## Desarrollo y discusión

La investigación educativa tiene mucha relevancia para la formación inicial de los docentes, puesto que representa el preámbulo de su preparación. La observación es una técnica de investigación que permite explorar, conocer y comprender el entorno en el que se desarrolla la práctica educativa. Podemos hablar incluso de una observación participante, si se es más preciso, porque el normalista siempre va a pretender integrarse en el grupo de prácticas adaptándose al contexto y a los actores escolares con la finalidad de poder llevar a cabo una buena práctica docente, ya que si recordamos las dimensiones docentes

¿Para qué observar? Una pregunta muy contundente que nos realizamos constantemente, ¿no sólo la práctica es importante? En un primer plano así parece, pero ¿qué es lo que necesitamos para realizar una buena práctica? Conocer el contexto, planear, adecuar las actividades, conocer al alumnado, etc. Todo esto lo podemos conocer a través de realizar una observación, por ello siempre nuestra primera jornada de práctica en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” consiste sólo en observación, pero ¿qué observar?

Existen muchos factores dentro del aula que son observables, desde la dimensión física, como el propio comportamiento de los alumnos. Si bien en primera instancia durante los primeros semestres sólo se nos pide observar al maestro titular del grupo: cómo enseña, cómo actúa ante situaciones inesperadas, si trabaja material didáctico concreto, las actividades que propone al grupo, la relación que tiene éste hacia el alumnado, el ambiente de aprendizaje que propicia, si lleva a cabo las competencias docentes, etc. De igual forma, observar cómo está constituida la institución escolar (la organización, la infraestructura, el contexto) y las tareas de los diferentes actores escolares (directivos, personal administrativo y de apoyo, maestros, alumnos y padres de familia).

La observación en los primeros dos semestres consiste en ello ya que es necesario que los futuros docentes aprendan de los maestros que ya son profesionales en educación, que aprendan a través de la experiencia adquirida a partir de otra persona, que aprendan a diferenciar cuales prácticas son buenas y cuales son áreas de oportunidad para cuando uno cuando sea docente, encargado de un grupo, pueda analizar su propia práctica y

discernir entre sus fortalezas y áreas de oportunidad, puesto que aun de los errores podemos aprender. Entonces, puede hablarse de una Zona de Desarrollo Próximo como expone Vygotsky (1976), porque una finalidad es que el normalista aprenda de los maestros a los que va a observar.

Si bien, sabemos que observar no solo consiste en ver los hechos o incidentes que suceden en el aula, sino podemos decir que según Fernández- Ballesteros, (Fernández- Ballesteros, 1980). "Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis". ¿Qué observar? Todo aquello que nos suponga útil para cumplir un objetivo planteado con anterioridad, casi siempre, observar todos los hechos que nos permitan facilitar nuestra práctica docente posterior, o cumplir con los requerimientos de alguna materia, eso vamos a observar.

Así que, una vez concluida esa parte de lo que debemos observar nos debemos hacer la pregunta obligada, ¿para qué observar? o bien ¿qué hacer con los datos observados?; mencionamos con anterioridad que la observación consiste en recopilar datos que nos ayuden a cumplir objetivos específicos, ya sea bien a través de diversos instrumentos de evaluación, pero después de obtenerlos se debe realizar un análisis de dichos datos.

A partir de la afirmación anterior podemos rescatar un nuevo cuestionamiento, que consiste simplemente en saber si realmente utilizamos la información obtenida en la observación para realizar un análisis y reflexionar con las conclusiones obtenidas o simplemente las utilizamos para cumplir una serie de tareas o actividades que se nos piden en la Escuela Normal. Si bien, "En estos estudios, a diferencia de los estudios cuantitativos se busca recaudar información sobre las peculiaridades de los sujetos estudiados. Así que su manera de trabajar es en no estructurar el modo en que se recoge los datos, independientemente de la técnica que se haya empleado" (León, O. y Montero, I., 2003). Debemos utilizar la observación como una herramienta que nos permita reflexionar sobre el qué, cómo y para qué enseñar y así mejorar progresivamente nuestra práctica docente y a su vez la calidad de la educación.

Nuestras jornadas de observación y práctica docente (JOPD), constituyen el ser mismo de nuestra misión de estudio: la teoría estudiada en la Normal fortifica nuestra práctica junto con la observación como herramienta de análisis del contexto y así mismo la propia práctica nos sirve de retroalimentación para conocer nuestras fortalezas y áreas de oportunidad y así volver a la teoría para empezar de nuevo el ciclo.

La parte práctica es importante, más no lo es todo. No podemos llegar a una escuela, un contexto ya formado, y tratar de aplicar “algo” y esperar a que funcione. Para evitar estas situaciones nuestras jornadas de JOPD se estructuran en tres momentos, uno de observación y dos de práctica, de tal forma que el primero de todos nos sirve como aclimatación al contexto y a sus actores, así como ellos se adaptan al normalista y su forma de ser docente. Sin embargo, como se había mencionado, en las jornadas de práctica se sigue realizando la observación participante.

Si bien, hablamos de la observación participante donde no nos desligamos del contexto y sus actores al momento de realizar nuestras JOPD, este apartado lo designamos hacia el análisis de la importancia de los diversos instrumentos y su verdadera utilidad, ser un parteaguas para la mejora de la práctica, utilizando el distanciamiento de nuestra propia práctica. En este análisis nos limitaremos a investigar la observación y sus beneficios hacia el mejoramiento de la práctica docente, el desarrollo de nuestra formación y el papel que tiene esta en el cumplimiento de ciertas competencias para el desenvolvimiento en un contexto.

Como parte del proceso, el seguimiento de los catedráticos que imparten las diversas materias consiste en proponer elementos de observación, para en base a ello planificar las sesiones de las Jornadas posteriores para que estas sean lo más cercano al contexto de los estudiantes. Para ello, la JOPD designada a la observación es vital para las prácticas posteriores, ella determina en gran parte el éxito o fracaso de las jornadas de práctica, ya que si realizamos un buen trabajo de observación podemos diagnosticar y planificar mejor con base al contexto.

Anteriormente, comentamos los diversos instrumentos de observación que utilizamos, dentro de ellos, las guías de observación son las más esenciales para realizar los análisis posteriores de la información obtenida, además, una herramienta que utilizamos mucho la cual resulta muy interesante, aun cuando muchos la dejan de lado, es el Diario del Docente o Diario del Normalista. Este diario es un registro anecdótico donde colocamos en los incidentes críticos los cuales consideramos importantes o destacados, si bien son muchos los que suscitan diariamente, es cuestión personal el discernir cuáles se agregan al dossier que integra el diario.

Como lo dice su nombre, el diario necesita un seguimiento constante, realizando un análisis a través del Ciclo de Smyth (Smyth, 1991) el cual consiste en describir en primera instancia el incidente crítico, desligado de la propia práctica y sin proponer explicaciones

puesto que su segunda etapa consiste en ello, explicar el por qué sucedió el incidente crítico. La tercera etapa consiste en contrastar o comparar tu situación con la cita de algún experto en el tema, consultando diversas fuentes y por último construyendo y proponiendo mejoras en la práctica analizando las fortalezas y áreas de oportunidad propias.

La finalidad de este análisis consiste en distanciarnos de nuestra práctica docente para poder visualizar desde una perspectiva crítica y objetiva la acción educativa, con la finalidad de confrontar nuestro trabajo docente con las diversas teorías psico-pedagógicas y así concluir con una propuesta de mejora de la práctica. En la obra “La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros” se expone que “Promover la acción reflexiva en los docentes tiene un carácter de vital importancia en la educación actual ya que nos permite evaluar nuestro comportamiento y orientar nuestras prácticas de manera más eficiente” (Ñancupil, J., & Carneiro, R., & Flores, P., 2013), dicho proceso no es simple de llevar a cabo, ya que fija metas a largo plazo, pues como hemos expuesto, este es un proceso continuo en estado de cambio y aprendizaje, ya que mientras más experiencias se recaben, mayor enriquecimiento se obtiene.

Sin embargo, no siempre se realiza este análisis siguiendo la metodología propuesta, así como realizarlo subjetivamente sin llegar a un análisis profundo a conciencia puesto que no tenemos realmente definida -claramente- cada etapa del proceso de reflexión que integra el Ciclo de Smith. Es en esta problemática donde cabe la participación por parte de los catedráticos de las Escuelas Normales al no darle seguimiento adecuado a dicho análisis, lo cual tiene repercusiones en nuestra formación inicial docente. Durante nuestra estancia en la Escuela Normal, es muy raro que volvamos a esta herramienta de investigación para consultar alguna experiencia o compartirla, que esta segunda es mucho menos probable y en verdad su aplicación resultaría muy enriquecedor para analizar las diversas situaciones que se presentan en diversos contextos para reflexionar el cómo podemos actuar ante situaciones semejantes.

## Resultados y conclusiones

Una vez planteada la problemática que abordamos y dando supuestos de hipótesis, nos dimos a la tarea de saber qué es lo que piensan los normalistas, pues si bien estamos estudiando para ejercer la docencia, no todos pensamos igual o en este caso, no

trabajamos igual, cada uno tiene su forma de organizar su práctica y siguiendo la línea de investigación, cada uno tiene una manera particular de observar.

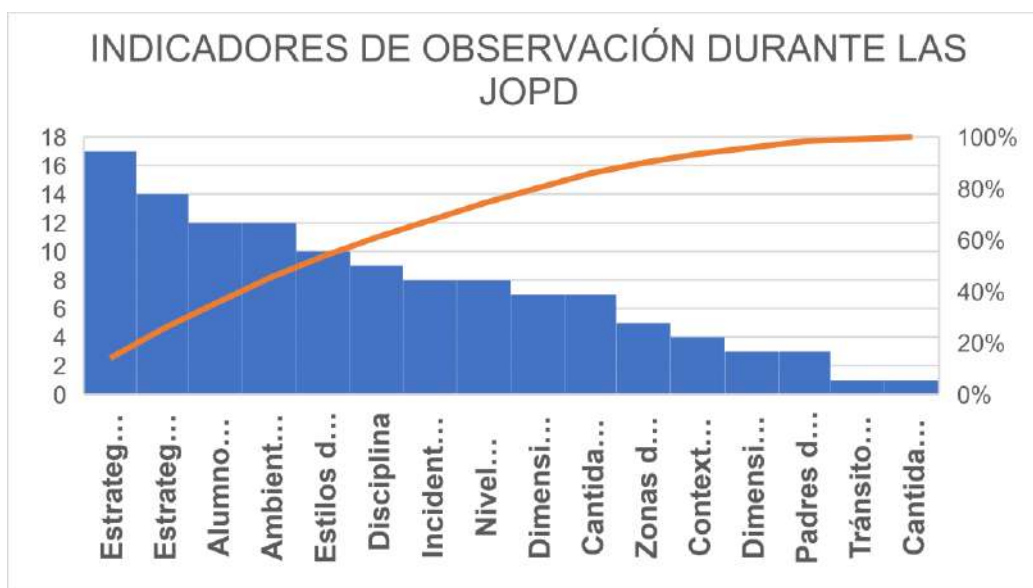
El concepto de evaluación está presente dentro de la metodología de recolección de datos de los Normalistas, según el estudio realizado todos coinciden en que la observación es prestar atención detallada de una situación o aspecto para su análisis posterior. Esto es algo positivo, ya que podemos decir que nuestro plan de estudios, especialmente el trayecto formativo referente la práctica profesional, está cumpliendo su objetivo formador de alumnos que conozcan cómo analizar su contexto, así como dejar claro este concepto importante y arraigado en el ser docente, la observación.

Por otra parte, el propósito al observar queda ambiguo, ya que como mencionamos anteriormente, todos tienen un objetivo diferente al observar, ya que sabemos de antemano que la observación es un proceso sistemático para recabar información, la cual la utilizamos para analizarla y darle un sentido y un propósito. De los propósitos más comunes que mencionaron en el muestreo, están que la observación tiene como fin el conocer el contexto y sus agentes participantes, rescatar información de los sujetos, así como del espacio físico del aula y su clima social, analizar las áreas de oportunidad del docente frente al grupo y hacer una introspección comparándolas con las propias.

La observación tiene justificación de ser, aún más si se realiza correctamente, así como ser una herramienta muy importante en nuestra profesión docente, por lo que trae un cuestionamiento importante, sobre qué es lo que observan los normalistas al realizar sus JOPD. En el gráfico que aparece en la página siguiente, se muestra los indicadores en los que se suelen focalizar o centrar los normalistas al momento de observar.

Como podemos apreciar, el indicador con mayor frecuencia es “Estrategias de enseñanza y aprendizaje” ya que sirve como base para conocer la didáctica que emplea el maestro titular y el ritmo de trabajo que tienen los alumnos, indispensable para la planeación por parte del normalista. En segundo lugar “Estrategias de control de grupo” que sirven de referencia las que aplica el profesor titular del grupo para controlar la disciplina y la conducta de los alumnos, esto sucede porque ya que como no conocemos al grupo, podemos aprender a cómo orientarlo siguiendo el actuar del profesor titular, bajo la idea de que él tiene tiempo tratando a los alumnos y ya conoce cómo se comportan y cómo intervenir en caso de que se requiera.

Gráfica 1.



Después de las estrategias, los normalistas suelen centrarse en los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y en los ambientes de aprendizaje ya que son referentes para la planificación. De igual forma, un indicador relevante son los “Incidentes críticos dentro del aula”, y estos son los que deben siempre registrarse en nuestro diario del profesor mediante el Ciclo de Smith, porque en un futuro nos puede servir como referencia en caso de que vuelva a presentarse una situación similar. Los elementos siguientes nos sirven para conocer el contexto social y económico de la escuela y de los alumnos, lo que sin duda es importante para poder llevar a cabo una práctica más contextualizada y que atienda las necesidades educativas que nosotros como normalistas podamos intervenir para apoyar.

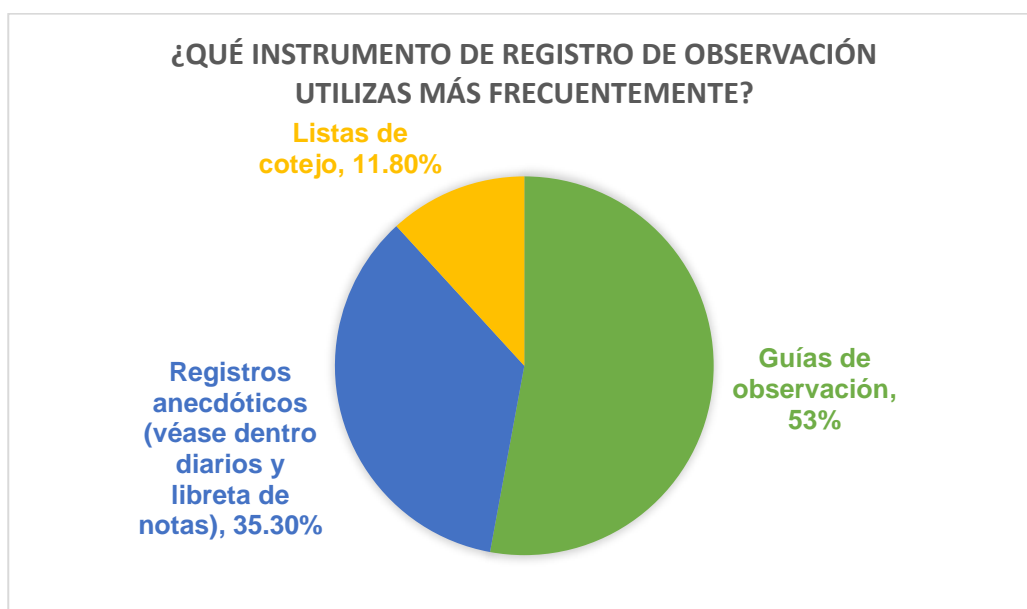
Tener una buena JOPD es haber considerado a todos y cada uno de los alumnos, haber realizado adecuaciones para atender a la diversidad de aprendizaje, por ello la primera JOPD consiste en observar y no aplicar, para conocer todas estas situaciones y poder reaccionar a tiempo ante ellas. La UNESCO, en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960), propone como inclusión el “Eliminar los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje”. Si bien nuestro trabajo consiste en adaptar los contenidos enseñables en la escuela para todos y cada uno de nuestros alumnos, es necesario crear un ambiente

óptimo para el aprendizaje, para así atender a la diversidad presente en el aula, por ello los normalistas se enfocan al visualizar el cómo poder crear estos ambientes (a partir de las experiencias que comparten los maestros frente a grupo) que nos beneficien al desarrollo de aprendizajes esperados y a largo plazo de las competencias.

Lo que observan los normalistas, está sujeto a diversas herramientas las cuales nos permiten realizar la observación realizando un registro exhaustivo sobre los aspectos que queremos estudiar, por lo general, se nos solicita que realicemos una gestión de los elementos a observar para posteriormente realizar un análisis de sus componentes y diseñar nuestros instrumentos que nos ayudarán a realizar el registro de la observación.

Si bien estos instrumentos son variados, complejos y extensos, en la encuesta realizada al grupo muestra de normalistas solo se centraron en tres: Guías de observación, Listas de cotejo y Registros anecdóticos. Estos últimos los entendemos como el Diario del Docente, nuestra libreta de notas, algunos registros donde mencionamos lo sucedido dentro del aula durante las JOPD. Estas últimas, como podemos observar en la siguiente gráfica, son más propensas ante las guías de observación seguido por los registros anecdóticos, sin embargo, esto no quiere decir que realmente se utilicen para hacer reflexión sobre la práctica.

**Gráfica 2**





Como observamos, la mitad del grupo muestra se focaliza más en hacer su registro de observación en el formato de guías de observación y en el registro anecdótico, así pues estos instrumentos son los más fáciles de utilizar y analizar en el momento, pero, como expusimos, los alumnos no suelen realizar correctamente el análisis de la información recabada en sus registros, principalmente en el anecdótico porque, así pues, aun cuando a corto plazo es una herramienta funcional, a largo plazo, el cual es su objetivo, se vuelve obsoleto por la falta de seguimiento por parte de los alumnos.

Siguiendo esta línea, la mayoría de los participantes mencionaron que de vez en cuando suelen consultar sus registros anecdóticos para realizar una reflexión acerca de su propia práctica, cuando realmente debería ser constante para gestionar los cambios pertinentes en nuestro desenvolvimiento dentro del entorno escolar y poder hacer una introspección para conocer nuestras fortalezas y áreas de oportunidad.

De manera paralela, los normalistas mencionaron que era sumamente necesario establecer una buena interacción con los actores escolares, principalmente con los alumnos y el maestro tutor del grupo porque ese sería el escenario inmediato de práctica y tener una base sólida en la comunicación y eso sólo se podía llevar a cabo si los normalistas se mostraban abiertos y profesionales ante ellos. La evidencia de lo anterior reincide en el hecho de hacer uso de la Observación participante, ya que en la primer JOPD se pretende conocer y comprender al grupo, realizar un buen diagnóstico y poder integrarse satisfactoriamente. Para ello es necesario presentar una buena impresión, involucrarse con el grupo, mostrar interés a su contexto y hacer algo al respecto que contribuya a mantener o mejorar (cuando los normalistas están practicando). Estas acciones difícilmente llegarían a concretarse si el normalista solo se sentara en una esquina del aula tomando apuntes de lo que se observa, por eso es necesario involucrarse, hacer de la observación, una observación participante (Rekalde, I., & Vizcarra, M., & Macazaga, A., 2014).

Las Jornadas de Observación y Práctica Docente representan para los normalistas el preámbulo de su labor docente, es el lugar donde empezarán a realizar sus primeros ensayos como maestros y donde obtendrán la experiencia de la tarea educativa, no sin antes haber realizado una serie de pasos que le permitan conocer, comprender y proponer situaciones psicopedagógicas. El trabajo de un maestro, entendido como una labor que no puede ser unilateral, puesto que el maestro se comunica con su grupo y con su entorno para poder construir ambientes de aprendizaje; la tarea del normalista es seguir esa línea,



bajo el hilo de la comunicación, poder llegar a adaptarse al contexto, pero eso sólo se logra si se logra interpretar el medio y participar activamente en él. Entonces, ¿para qué observar? Bueno, la realidad es que todos los elementos que el normalista logre identificar (inclusive los que no), le resultarán útiles para cuando esté frente al grupo, serán la pauta que defina gran parte de su trabajo docente.

Es aquí donde la Escuela Normal debe de hacer hincapié en instruir a los normalistas para concientizar de la utilidad que tiene el proceso de reflexión de la práctica docente desde el punto de partida (el diagnóstico, la observación) hasta la reconstrucción de la acción educativa (la práctica), puesto que no termina con el grado de licenciatura, es un proceso continuo que trasciende hasta el último día del quehacer docente. Por otra parte, los normalistas deben comprometerse con el fortalecimiento de su formación docente, mediante la conjunción de la teoría y la práctica, ya que gracias a ello será posible enriquecer sus saberes docentes y, por lo tanto, mejorar su práctica educativa.

## Referencias

- DGESPE (2012). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (T. f. Profesional, Ed.) Recuperado en enero de 2018, de Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012, programa del curso: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion\\_y\\_analisis\\_de\\_la\\_practica\\_educativa\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/observacion_y_analisis_de_la_practica_educativa_lepri.pdf)
- Fierro, C., & Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- León, O. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Caracas: McGraw.
- Ñancupil, J., & Carneiro, R., & Flores, P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 38-39.
- Rekalde, I., & Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La Observación como Estrategia de Investigación Para Construir Contextos de Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. Educación XX1, 201-220.
- Rodríguez, G., & Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Schmelkes, C. (2014). Diferencias entre la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Obtenido de IDICO. Cooperativo ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=hDD7yv1mHDI>
- Smyth, J. (1991). Teachers as Collaborative Learners. Buckingham: Open University Press.
- Tardif, M. (2009). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1961). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. CONFERENCIA GENERAL. RESOLUCIONES. II Reunión, París. Francia.

# SIGNIFICADOS DEL DEBUT COMO MAESTROS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Edith Gutiérrez Álvarez  
edithdidi2003@hotmail.com  
Inés Lozano Andrade  
jines2101@yahoo.com  
Zoila Rafael Ballesteros  
zolraf@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México

## RESUMEN

Esta ponencia resume parte de los resultados de un trabajo de investigación más amplio, cuyo propósito es indagar las representaciones sociales que construyen los estudiantes normalistas sobre sus primeras experiencias docentes, en el marco de lo que les exige el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria.

Las preguntas que guían esta investigación: ¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes normalistas en torno a su debut como maestros? y ¿Cuáles son los factores que se asocian en su debut como maestros? Buscan describir, analizar e interpretar las representaciones sociales que elaboran los estudiantes durante su debut como maestros desde la multiplicidad de factores que inciden en ello.

Para el acopio de los datos tomamos en cuenta tres ejes de análisis: 1) Datos generales; 2) Número de opción de escuela y motivos de elección por la docencia; 3) Asociaciones sobre su debut como maestro y factores que determinaron esa respuesta.

Los resultados obtenidos aportan información significativa al campo de la representación sobre la docencia, al elucidar la importancia que tienen las trayectorias académicas y los contextos socioculturales.

## Palabras claves

Representaciones sociales, debut como docente, vocación docente, rol docente, incertidumbres, tensiones.

## Planteamiento del problema

En la actualidad, el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, impartido en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), establece que el alumnado de tercer semestre debute como maestro durante dos semanas de práctica.

Esta práctica está contemplada en el programa de la asignatura Observación y Práctica Docente I (SEP, 2002). Durante la primera semana, los estudiantes sólo observan el desarrollo de las clases del docente titular. En la segunda semana deben situarse en las aulas ya no como observadores sino asumiendo el rol de docentes. Finalizado el proceso, retornan a la ENSM para analizar los resultados de sus experiencias.

Para nadie resulta un secreto que la incertidumbre y las tensiones sean lo que más expresan los estudiantes normalistas sobre su primera intervención como docentes. Frente a esta situación, algunos autores han desentrañado algunas significaciones. Rafael (2013) analiza que algunos estudiantes no muestran iniciativa, ni dominan los contenidos disciplinares.

Gutiérrez (2011) visibiliza un clima impregnado de incertidumbres que obliga a los jóvenes practicantes a desaprender y reaprender, según las circunstancias que les demanda el contexto escolar. En esta misma línea, Jiménez y Perales (2007) consideran que algunos aprendices de maestros descubren que estuvieron muy distanciados en la práctica de la formación que recibieron en la Normal.

De ahí formulamos las siguientes interrogantes: ¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes normalistas de tercer semestre en torno a su debut como maestros? y ¿Cuáles son los factores que se asocian en su debut como maestros? Acordes a estas preguntas definimos como propósitos: describir, analizar e interpretar las representaciones sociales que elaboran los estudiantes normalistas durante su debut como maestros desde la multiplicidad de factores que inciden ello, llámense antecedentes, decisiones, motivos y experiencias frente a grupo.

En ese sentido, podemos afirmar que los debutantes de maestro no se apropian mecánicamente de las formulaciones institucionales; por el contrario, construyen una realidad subjetiva mediada por la naturalización de pensamientos y prácticas compartidas que ejercen mucha influencia en la forma en que interpretan su intervención en las aulas como docentes primerizos. Generan una construcción social de la realidad de ser docentes en función de características y experiencias sociales previas. En esto, son importantes a considerar los antecedentes escolares y familiares, así como las razones que los estudiantes esgrimen para elegir la carrera de la docencia.

## Referentes teóricos

La perspectiva de las representaciones sociales (RS), definida por Moscovici (1979) como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social”, es el punto de partida para desplegar las referencias empíricas de este estudio, ya que las representaciones sociales denotan una realidad común que permite a quienes las comparten comunicarse y orientarse.

Piña y Cuevas (2004) describen que las representaciones sociales han tenido mucho auge en América Latina, sobre todo en el campo de la investigación de la salud, lo educativo y lo político. Araya (2002) expresa que las investigaciones sobre representaciones sociales se concentran más en Europa. México, Brasil y Venezuela son los países de América que sostienen más esa perspectiva teórica en sus trabajos de investigación.

Para Moscovici (1979) las representaciones son elaboraciones sociales construidas cara a cara entre quienes intercambian experiencias. Una representación social implica un significado sobre algún objeto social, que puede ser una persona, una cosa, un acontecimiento, un saber..., material o intangible.

Mantiene una organización lógica perfectamente bien diseñada para que un determinado grupo social establezca diálogos comunes, comprendan e interpreten posiciones y se sitúen en su contexto cultural. Por ello, la representación social, predetermina expectativas y disposiciones ante un determinado objeto social.

Jodelet (1986) afirma que las representaciones sociales recuperan los contextos históricos, sociales y culturales; no sólo se acotan al sentido común, sino que también incluyen prejuicios e ideologías.

## Metodología

Incorporamos la perspectiva cualitativa (Bogdan y Taylor, 1996), la cual involucra situaciones contextuales, análisis holísticos de las experiencias y sus significaciones. En cuanto a las representaciones sociales nos apegamos al modelo procesual de Jodelet (1986), quien apela a la influencia de las condiciones contextuales. Jodelet se concentra en el análisis de las producciones simbólicas del lenguaje, según el cual el ser humano es concebido como productor de sentidos y constructor del mundo que habita. Así, el escenario social condiciona en alguna medida la conformación del sentido común, parte constitutiva de las representaciones sociales (Banchs, 2000).

Fueron seleccionados como informantes 19 alumnos de tercer semestre, turno matutino, de la especialidad en Español de la ENSM, cuya característica específica era que no habían intervenido como docentes en la escuela secundaria.

Para descifrar las significaciones que los normalistas adjudican a su debut como maestro tomamos en cuenta tres ejes de análisis:

El primero integra los datos generales, familiares y escolares de los estudiantes, pues intentar caracterizar una representación social dejando fuera los contextos y condiciones de donde proviene no puede aprehenderla desde una perspectiva holística.

El segundo recupera el número de opción y los motivos de elección por la docencia de los estudiantes, que constituyen para los miembros de su grupo de pertenencia un elemento aglutinador que fortalece una integración de creencias sobre lo que implica su debut como maestro.

El tercer eje de análisis, que contempla las asociaciones de los estudiantes sobre su debut como maestros y factores que determinaron esa asociación, nos provee pensamientos compartidos sobre las posibles manifestaciones que podemos inferir en el marco de su intervención como docentes primerizos.

Atendiendo a los tres ejes referidos diseñamos un guión de entrevista semiestructurada, en la que solicitamos a los estudiantes algunos datos generales: sexo, estado civil, si trabajan, en qué lugar donde habitan, bachillerato de donde egresaron, promedio, número de opción que ocupó la ENSM en su elección de escuela y por qué tomaron la decisión de ser maestros. Para cerrar, hicimos una pregunta de asociación (Abric, 2013): ¿Con qué asocias tu debut como maestro? Enseguida, los invitamos a redactar los factores que tomaron en cuenta para construir esa concepción.

La elección de los 19 informantes pertenecientes a la especialidad en Español, turno matutino, se definió en virtud de cursar un semestre donde no han desarrollado ninguna experiencia como docentes.

Concluida la entrevista, analizamos las similitudes de sentidos. Luego, procedimos a reagrupar y categorizar por temáticas. Por último, interpretamos los resultados en el marco de la perspectiva de las representaciones sociales.

## Resultados

Según los datos que proporcionaron los 19 informantes (15 mujeres y 4 hombres), 17 son solteros y dos casados. Sólo 5 realizan actividades laborales: dos en el sector comercio (negocio de alimentos y negocio familiar); dos son empleados de tiendas comerciales (tienda departamental y atención a clientes); mientras que uno se dedica a los espectáculos (bailarín).

Con respecto al lugar donde viven los estudiantes, el Estado de México ocupó el primer lugar, con 13 estudiantes que expresaron residir en los municipios de Nezahualcóyotl (3),

Ecatepec (2), Tecamac (2), Chimalhuacán (2), Atizapán de Zaragoza (1), Villa Nicolás Romero (1), Culhuacán (1) y Naucalpan (1).

En la Ciudad de México sólo habitan 6 alumnos, distribuidos en las delegaciones Gustavo A. Madero (4), Tláhuac (1) e Iztapalapa (1).

Los estudiantes cursaron sus estudios de bachillerato en: Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (7), Escuela Nacional Preparatoria (3), Preparatoria Anexa a la Normal (4), Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (3), Colegio de Bachilleres (2). Por último, el promedio mínimo que obtuvieron al egresar del bachillerato osciló entre 8.0 y 9.6. Las particularidades descritas son relevantes porque se vinculan de manera directa con la forma en que cada grupo social cobra significado sobre ese alguien o ese algo. En este caso, nos referimos a las representaciones sociales sobre la primera vez que impartieron clases en la escuela secundaria.

### **Las representaciones sociales sobre el debut como docentes**

Ser docente hoy se visualiza más como una actividad profesional que proviene de una elección racional que como una vocación, término que de por sí es complejo para definirse. Sin embargo, los informantes mencionaron en muchas ocasiones las dos razones.

Con respecto al lugar que ocupó la ENSM al decidir dónde estudiar su carrera, 15 de 19 informantes eligieron a esta escuela como primera opción, y los 4 restantes la señalaron como segunda.

Con respecto a su elección de estudiar para maestro, en primer lugar podemos considerar que está basada en las referencias familiares: “tengo familiares en educación básica”, “tías normalistas que imparten clase en nivel secundaria”, “un hermano que estudió en esta escuela”, “muchos de mis parientes son docentes de distintos niveles educativos”, “mis tíos son profesores”, “mi tío es docente de español”, “una de mis tías es maestra normalista de primaria”.

En segundo lugar, la asocian a la vocación: “sentí un llamado para dedicarme a ser maestra”, “desde niña ya enseñaba a mis sobrinos y me di cuenta que era mi vocación”, “se me facilita enseñar, era vocación”, “me gusta interactuar con los adolescentes, es mi vocación”, “desde pequeña me gustaba jugar a la escuelita, yo tenía vocación de profesora”, “descubrí mi vocación cuando les explicaba a mis amigas de primaria y entendían bien mis explicaciones.”

En tercer lugar, atribuyen esta elección a la admiración por sus maestros de nivel secundaria: “tenía un maestro que explicaba las cosas muy sencillas y había salido de esta escuela”, “mi maestro que impartía la asignatura de Español era normalista y yo lo admiraba mucho por la forma tan fácil en que explicaba su clase”.

Por último, responde a la intención de cubrir los vacíos de valores y aprendizajes de los adolescentes: “estudiar para docente fue mi decisión porque pensé que sería una de las formas para fortalecer los valores de esta sociedad y ayudar a los adolescentes a través de generar una fuente de confianza”, “es una carrera muy altruista, muy humana”, “había deficiencias en la redacción de mis compañeros y me pregunté ¿desde dónde se puede atacar este problema? Contesté, desde el nivel secundaria, por eso estoy aquí estudiando”.

El trasfondo de lo manifestado proporciona una fuente amplia de criterios y disposiciones. Expresa una estructura de valores y creencias vinculadas con la decisión de estudiar para maestro. En ese sentido, vale considerar que las representaciones sociales sobre su primera inserción como maestros estarán ligadas con esas expresiones.

### **Debut como docente**

Al analizar las respuestas identificamos que: 11 de los estudiantes asocian su debut como maestros con el *nerviosismo*. Los 8 restantes lo relacionan con *confianza y seguridad*. De ahí se desprenden dos tipologías en los informantes: los *nerviosos* y los *confiados*. A continuación, mostraremos los factores que incidieron en esa representación y los analizaremos desde la tipología descrita.

### **Los nerviosos**

Recordemos que las representaciones son caracterizadas por las condiciones o características de quienes las exponen, así que, entre las particularidades de algunos de los *nerviosos* identificamos: egresaron de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Anexa a la Normal. Dos de ellos eligieron a la ENSM como segunda opción y los otros decidieron estudiar para maestros porque sus familiares lo eran.



Los “nervios” surgen como una representación social que está mediada por cuatro factores. El primero hace patente la desconfianza del practicante en sí, al mostrarse titubeante y requerir del apoyo de su compañero para sostener el orden en el grupo. El segundo radica en la inseguridad que le provoca la presencia de las autoridades de la escuela donde está practicando. El tercero se manifiesta por la incertidumbre de quien desconoce el contexto de su práctica y se siente atemorizado al no poder concretar una planificación cuyo diseño es el eje orientador de su primera intervención frente a grupo. Por último, las planificaciones desarrolladas por los estudiantes resultaron contrarias a las expectativas de los docentes titulares de la asignatura de Español.

Resulta interesante observar que el contexto social de las escuelas donde practicaron por primera vez *los nerviosos* no les resultó satisfactorio, pues según sus testimonios, algunos de los adolescentes con los que practicaron se mostraron apáticos en la entrega de tareas, no estaban interesados en llevar material didáctico, ni en trabajar en equipo y restaban importancia a las evaluaciones emitidas por los debutantes. No faltó el adolescente que al notar que su maestro se ausentaba, se dedicó a tratar de enamorar a la practicante. Las reprobaciones, los reportes, las suspensiones y las expulsiones de la escuela no les preocupaban a los alumnos de secundaria; por el contrario, al parecer se alegraban, por lo que no era raro que quienes ya habían concluido su sanción volvieran a los salones de clase, mientras otros se retiraban para cumplirla. Para finalizar, los padres de los adolescentes suspendidos no se ocuparon en atender al llamado que los convocaba a reunirse para solucionar problemas académicos y de conducta de sus hijos, como tampoco faltó alguno que responsabilizara a los maestros sobre todos los males que padecía su descendiente.

En ese sentido, podemos decir que la representación social edificada sobre el debut de maestro se involucra en contextos complejos que rebasan las expectativas que los normalistas tienen sobre los estudiantes de secundaria, los cuales no ofrecen las condiciones idóneas para que los jóvenes desarrollen sus funciones satisfactoriamente, particularmente en su primera experiencia como docentes. Si a esto agregamos que les falta credibilidad en sí, se atemorizan frente a las figuras de autoridad, no saben controlar al grupo, son indecisos, temen a lo desconocido, dudan de los resultados de su planificación, tienen contradicciones con algunos docentes titulares y, a su vez, se sienten observados y evaluados por su profesor de la escuela normal, esto permite comprender

que enmarquen al *nerviosismo* como una representación social de su primera experiencia impartiendo clase en la escuela secundaria.

### **Los confiados y seguros**

En el marco de este estudio también se visibilizó una representación impregnada de confianza y seguridad entre los debutantes de maestro. Dominar los saberes de la disciplina y otorgar importancia a una planificación por competencias que estuviera en armonía con el programa de estudios de la asignatura de Español, vincular los contenidos con los asuntos cotidianos de los adolescentes, exaltar la responsabilidad de apropiarse de mayor número de contenidos a los expuestos en el programa de estudios, y reflexionar sobre sus fallas y limitaciones académicas, evitó el deterioro de su imagen frente a los adolescentes y el profesorado titular.

De la misma manera consideraron la motivación, las estrategias lúdicas y los materiales didácticos llamativos como herramientas elementales para lograr confianza y seguridad durante su primera intervención como docentes. Tampoco pasaron inadvertido llegar temprano para relajarse antes de impartir clases, así como socializar entre sus compañeros los procesos desalentadores de su intervención en las aulas para recibir sugerencias al respecto.

Para facilitar el hilo conductor de su intervención, siguieron las recomendaciones de los docentes titulares y premiaron con golosinas a los adolescentes, descubriendo en éstas una motivación para atraerlos a la participación en clase y entrega de tareas. Por último, solicitaron a los adolescentes que en lugar de contestar: ¡Presente! Digan, ¡buenos días!, mi estado de ánimo es...

Quienes asociaron su debut como maestro con la confianza y seguridad egresaron de dos escuelas preparatorias de la UNAM, Preparatorias Anexas a Normales formadoras de docentes y del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.

La ENSM representó su primera opción de ingreso. Decidieron estudiar para maestros porque tenían vocación y reconocían la importancia de subsanar vacíos de conocimiento y valores. El contexto de la escuela, la intervención y acertada comunicación establecida entre ellos y los docentes titulares de la asignatura que impartieron, constituyeron una imagen estimulante y significativa.

Así, los conocimientos más sólidos, la responsabilidad, las estrategias, los recursos didácticos, el establecimiento de tiempo para la realización de actividades, la supervisión

de los adolescentes mientras realizan las actividades en el aula, entre otros, fueron factores importantes para exponer una representación imbricada de seguridad y confianza.

## Conclusiones

Con base en lo descrito, es necesario expresar que la escuela de donde egresaron, el número de elección y los motivos que los situaron en la ENSM fueron para algunos estudiantes aspectos que incidieron en la forma en que se representaron su debut como maestros en las aulas de las escuelas secundarias.

Resulta más o menos claro en esta investigación, de qué manera los jóvenes aprendices de docentes que provienen de una escuela preparatoria anexa a la Normal sienten más confianza a la hora de debutar como docentes que los jóvenes egresados de otras instituciones de nivel bachillerato.

Así, los anclajes o enraizamientos no fueron transcripciones fieles de los lineamientos curriculares; por el contrario, implicaron el entrelazamiento de visiones coincidentes entre los jóvenes estudiantes, así como de las decisiones, disposiciones y apoyos de terceras personas, incluyendo el contexto de la institución educativa donde realizaron su primera inserción como docentes.

Cabe señalar que su primera experiencia como docente es una fuente de información importante que abona al campo de representación que el normalista construye sobre el trabajo docente. De esta manera, el nerviosismo o la confianza, como palabras asociadas a su debut como maestros, se encuentran alimentadas por los resultados favorables o desfavorables que obtuvieron en las prácticas realizadas en la escuela secundaria y que se contextualizan en el marco de su historia personal y escolar (factores que se analizaron con anterioridad), así como del propio contexto en el que se insertaron para desarrollar sus primeras experiencias profesionales.

## Referencias

- Abric, J. C. (2004), "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric (coordinador), *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Araya Umaña, S. (2002), *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Banchs, María A. (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on social representations. Texts sur les représentations sociales*, Vol. 9, pages 3.1-3.15.
- Jiménez Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2007), *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México: Pomares / UPN.
- Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en S. Moscovici (comp.), *Psicología social II*, Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Piña Osorio, J.M. y Yazmín Cuevas Cajigas (2004), "La teoría de las representaciones sociales, su uso en la investigación educativa en México", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVI, Números 105-106, México: CESU-UNAM.
- Rafael Ballesteros, Z. (2013), "Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal", en Lozano Andrade, Inés y Edith Gutiérrez Álvarez (coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes: México*, Díaz de Santos.
- SEP (1999), *Plan de Estudios, 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*, México, SEP.
- SEP (2002), *Observación y Práctica Docente I. Licenciatura en Educación Secundaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, SEP.
- Taylor, S. J y Bogdan R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.

# PRÁCTICA DOCENTE UNA EXPERIENCIA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Sonia Vargas Almazán  
svargas@beceneslp.edu.mx  
Adriana Martínez Martínez  
mlarraga@beceneslp.edu.mx

## RESUMEN

Esta ponencia es producto de la acción docente con el proyecto de investigación Educación ambiental para la sustentabilidad en alumnos de educación primaria, cuyo propósito fue fortalecer la conciencia ambiental mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas apoyadas en el reciclaje, limpieza, reforestación y ahorro de recursos y con ello favorecer el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable. Se utilizó el enfoque cualitativo desde la investigación-acción como una forma de mejorar la acción educativa y aprender a partir de sus consecuencias. Los resultados dan cuenta del fomento de la conciencia ambiental para la sustentabilidad y el reforzamiento de hábitos hacia el cuidado del medio ambiente, así como del favorecimiento de la reflexión y análisis en la búsqueda de la mejora de la práctica educativa y de los resultados obtenidos.

## Palabras Clave

Práctica educativa, enseñanza en la sustentabilidad, educación para la sustentabilidad, sustentabilidad, práctica docente.

## Introducción

La ciencia en el ámbito educativo, se han convertido en una herramienta importante para el progreso de un país. Siendo la ciencia y la tecnología, áreas que se requieren para la innovación, el bienestar y la mejora de la calidad existencial de sus habitantes, además de que la ciencia es una competencia para la vida, tal como lo identifica el modelo europeo escolar: “la competencia científica como una de las competencias clave o básicas para el aprendizaje permanente de la ciudadanía” (COSCE, 2011, p. 15). La educación para la sustentabilidad, es un tema que la UNESCO como: “educación en el nuevo milenio” (UNESCO, 2012, p. 34), con la cual se pretende crear ciudadanos que aprendan a utilizar sus recursos, pero sin perjudican los de las futuras generaciones.

Lo anterior sustenta la intervención de la investigación en el tema: “Educación ambiental para la sustentabilidad en alumnos de educación primaria” bajo el cuestionamiento ¿De qué manera el diseño y aplicación de estrategias didácticas para el cuidado del medio

ambiente, favorece al desarrollo sustentable para fortalecer una conciencia ambiental en los alumnos de sexto grado de educación primaria?, con el propósito de fortalecer la conciencia ambiental mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas apoyadas en el reciclaje, limpieza, reforestación y ahorro de recursos, para favorecer el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable en sexto grado de educación primaria.

Se llevó una metodología de investigación-acción como una forma de mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias favoreciendo la búsqueda constante de la mejora de la práctica educativa y de los resultados obtenidos. Los resultados dan cuenta del fomento de la conciencia ambiental para la sustentabilidad y el reforzamiento de hábitos hacia el cuidado del medio ambiente.

## Planteamiento

En la actualidad, existen diversas dificultades a las que se enfrenta el ser humano, tales como económicos, políticos, culturales, entre muchos otros; sin embargo, los problemas ambientales, son uno de los que tienen mayor relevancia social hoy en día, por tanto, es necesario tener un medio en el que podamos satisfacer nuestras necesidades, tal como lo afirma Muñoz (2010): “todos dependemos de una biosfera para mantenernos con vida” (p.65). A pesar de que necesitamos un hábitat para sobrevivir, el ser humano no ha sabido utilizarlo adecuada y moderadamente, por el contrario, su uso y consumo ha sido descontrolado, provocando con ello los problemas ambientales que actualmente nos alarman.

La problemática, deriva en uno de los dieciséis objetivos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a fin de lograr un desarrollo sostenible desde la escuela primaria, puesto que la educación, es una vía que permite la mejora, tal como lo afirma Ki-Moon (2014):

La educación es un derecho fundamental y la base del progreso de cualquier país. Con colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación podemos transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general (p. 1).

Lo anterior se convirtió en una razón por tratar un tema que provea soluciones y cambios a situaciones que afectan a toda la sociedad, razón que también se apoya en la identificación de necesidades de formación en el aula. El tratamiento del tema fue la clave para poder intervenir e insertar acciones de mejora, pues se reconoce que: “en la

actualidad, la educación es crucial para mejorar la capacidad de los líderes y ciudadanos del mañana para crear soluciones y encontrar nuevos caminos hacia un futuro mejor y más sostenible” (UNESCO, 2012, p. 34). Por ello, el tema en este trabajo de investigación, se inscribe dentro del área de educación ambiental para la sustentabilidad, se da cuenta, de la responsabilidad que tiene la educación para poder intervenir y buscar soluciones ante los problemas existentes en la sociedad.

## Justificación

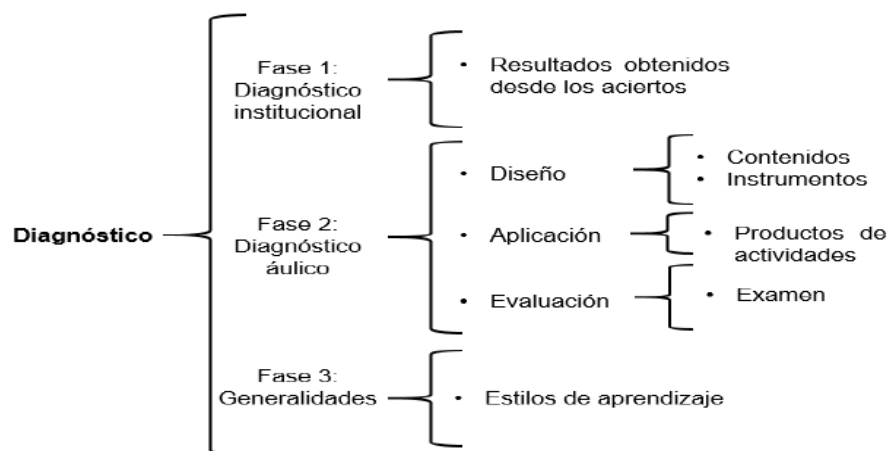
La educación ambiental para la sustentabilidad es un tema en que se busca la forma de beneficiar el medio ambiente, con el objetivo de que podamos seguir aprovechando los recursos naturales y satisfacer nuestras necesidades diarias. Partiendo de esta premisa se identifica en la escuela primaria debilidad en la educación ambiental en el aula y en la escuela en general, identificando la necesidad de que los alumnos cuiden sus recursos y sean sensatos de la situación en la que vivimos, con el fin de que actúen a favor de su entorno. Se buscó fortalecer una conciencia ambiental con base al diseño y aplicación de diversas estrategias didácticas con las que se pretendió transformar hábitos, y favorecer acciones para el cuidado del medio ambiente.

Se fundamentó en el Plan y Programa de Estudios de Educación Básica, se aborda el contenido de educación ambiental como un tema de relevancia social, retomando acciones para la elaboración de contenidos desde la flexibilidad para generar cambios, para lo que realizó una revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros (SEP, 2011, p. 22), con el fin de beneficiar el fortalecimiento del tema; además, de que este contenido, se presenta dentro del noveno principio pedagógico 1.9. Incorporar temas de relevancia social en el cual se describe:

[...] en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad [...] (SEP, 2011, p. 36).

El proceso de diagnóstico se concibe como: “proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas” (Sobrado, 2005, p. 86), para el proyecto se define como una herramienta de la investigación, que permite valorar y comparar el nivel de conocimientos de los estudiantes, con otra situación de referencia; a fin de tomar decisiones desde el actuar docente, con base a la información recabada. El diagnóstico en el aula se desarrolló de acuerdo al siguiente esquema 1:

### Esquema 1. Fases del diagnóstico



Fuente: Elaboración propia

Los resultados identifican debilidades en las asignaturas pues el 50%, muestra déficit, razón por la que cualquiera de las materias, se vuelve un área de oportunidad en la que se debe intervenir para mejorar. Las ciencias naturales en la educación básica, se enmarca en el programa de estudios 2011, que los niños y adolescentes: “Participen en el mejoramiento de su calidad de vida a partir de la toma de decisiones orientadas a la promoción de la salud y el cuidado ambiental, con base en el consumo sustentable” (SEP, 2011, p. 83). Por lo tanto, esta disciplina, es un área de oportunidad para mejorar.

Desde los saberes que los estudiantes muestran, respecto a la asignatura de en relación al tema: el nivel de conocimientos del grupo se ubica en la escala de “en proceso” y en “logrado”, ya que el 50% de ellos, logró cumplir con los propósitos de la actividad y el 50% restante, está en proceso de alcanzarlo. Los temas en los que los alumnos se mostraron más deficientes fueron: 50% no pudo señalar el nombre de algún tipo de ecosistema, y el 83% no incluyó la interacción del hombre con la naturaleza.



En relación con las habilidades y actitudes, se identifican negativas como: deficiente comunicación, desorganización, exceso de tiempo para realizar un producto y discusiones al no trabajar eficientemente, sin embargo, como positivo se muestra: generosidad, y colaboración al cumplir con lo solicitado. En este sentido Panitz (1998), refiere siendo un: “proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo” (Citado por López, 2014, p. 4); además de que los productos finales, tuvieron una presentación adecuada.

Desde el saber sobre el cuidado del medio ambiente el 67% no pudo identificar al menos tres acciones favorables para el medio ambiente. Sin embargo, los alumnos se ubican en una escala del 90% sobre el conocimiento de las acciones que perjudican el medio ambiente, y aquellas que ayudan a su cuidado y protección, sin embargo, su conocimiento hacia las acciones que favorecen el medio ambiente son muy escasas ya que logran identificar y plasmar muy pocas de ellas, lo cual explica una falta de conciencia por el cuidado del ambiente.

Otro elemento, fue el test de estilos de aprendizaje que apoyaría la estructura del Plan de Acción para la intervención. Pues si bien se reconoce que el profesor debe poner como centro al alumno, tal como lo señala el primer principio pedagógico “enfocarse en el proceso de aprendizaje”, de la propuesta curricular para la educación obligatoria (SEP, 2016, p. 43), es menester que la educación debe ayudar al alumno a ser competente y a enfrentarse a nuevos retos y dificultades. Por ello no sólo debe centrarse en un estilo de aprendizaje, también es necesario considerarlos a todos.

## Metodología

Se basó en el enfoque cualitativo desde la investigación-acción, que en palabras de Gallegos (2005) propone:

Mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. La investigación-acción es participativa: a través de ella las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas. Implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones (Gallegos, 2005, pp. 5-6).

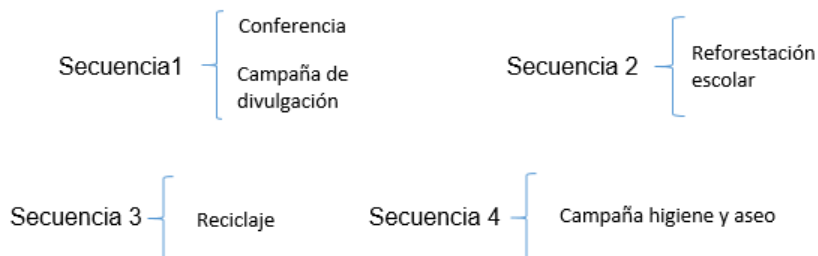
Además de la investigación-acción, surgió la necesidad de emplear una guía, que permitiera la autorreflexión de las estrategias aplicadas; razón por la que se tomó de la propuesta de Marqués Graells (2004), con la cual se incluyen las adecuaciones necesarias para el desarrollo de la práctica y el proceso de reflexión, que permiten dar seguimiento a las incidencias que se producen durante el trabajo en el aula. La propuesta propone:

A partir de la organización y planeación del hacer docente, el profesorado se va haciendo experto en el diseño de intervenciones educativas, va adquiriendo una gran habilidad para realizar con rapidez este trabajo concentrándose solamente en los aspectos específicos de cada intervención, ya que los aspectos más generales los tiene siempre presentes (Graells, 2004).

En la tabla 22, se incluye la guía metodológica que presenta Marqués (2004), en la que se basó cada uno de los análisis desarrollados para cada estrategia aplicada y acciones que se desarrollaron conforme al esquema:

*Elementos de la Guía para el diseño de intervenciones educativa*

Pere Marqués-2004		
CATEGORIAS DE LA INTERVENCIÓN	CONSIDERACIONES PREVIAS	PREGUNTAS DE REFLEXIÓN



De cada secuencia se retomaron las categorías de análisis, las cuales fueron definidas las categorías previas para estructurar cuestionamientos que generaran el análisis y reflexión de la práctica, centradas principalmente en las competencias pedagógicas.

## Resultados

La intervención realizada, de acuerdo al plan de acción da cuenta del logro adquirido en base al cumplimiento del propósito general: Fortalecer la conciencia ambiental mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas, el cual se apoyó en el reciclaje, limpieza, reforestación y ahorro de recursos, para favorecer el cuidado del medio ambiente y el

desarrollo sustentable en educación primaria. Desde el “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación del docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, 2010, p. 20).

La primera secuencia buscó concientizar a los estudiantes, sobre el tema de la contaminación del medio ambiente y sus consecuencias; para ello se realizó la conferencia y su responsable hizo uso de distintos materiales que apoyaron la actividad y que buscaban la participación activa de los alumnos. Entre ellos: imágenes a color impresas en hojas de máquina, en las que se plasmaban espacios contaminados y no contaminados; una caja con tarjetas de imágenes de desechos; tarjetas con palabras según los tipos de residuos (orgánicos, inorgánicos y peligrosos), y la palabra rechazar y el pizarrón del aula. Estas herramientas permitieron a estudiantes manipular y observar las representaciones de distintos entornos, con el objetivo de ayudarlos a reflexionar hacia acciones de preservación del medio ambiente. Entre las estrategias estuvieron el trabajo colaborativo mediante equipos y de manera grupal.

La actividad desarrolló una evaluación formativa, que: “proporciona información para retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 92), pues a pesar de que no existió un producto, con cada una de las actividades y de las aportaciones del grupo, se llevó a cabo una evaluación continua, puesto que se tomaron en cuenta los saberes previos, para posteriormente incluir nuevos conocimientos y para finalizar con un saber reconstruido basados en sus conocimientos previos y en la nueva información obtenida.

En cuanto al papel del docente, se puso en práctica la observación no participativa como una técnica de investigación, siendo: “aquella en que el observador evita participar en el fenómeno a fin de no impactar su conducta, características y desenvolvimiento” (UNAM, s/f, p. 3), ya que se pretendía que los estudiantes obtuvieran información más amplia y clara, en manos de una persona profesionalmente preparada en el tema.

La intervención y apoyo de un profesional, influyó positivamente en el logro del objetivo pues el grupo pudo comprender de manera clara y objetiva el contenido abordado, desde una conferencia dinámica, sencilla y contextualizada, considerando los conocimientos previos de los alumnos y con ello formando nuevos saberes que permitieran una comprensión más amplia del tema.

En relación con la secuencia, dos, se realizó la campaña de divulgación, destinada a los alumnos de toda la escuela, con el objetivo de concientizarlos hacia la cultura del cuidado medio del ambiente, mediante dos acciones que lo favorecieran: el reciclaje de desechos y el control de higiene y aseo personal y de grupo. En esta acción se pusieron en práctica dos estrategias, la de presentación y la exploración guiada. La primera se relaciona con un repaso grupal con apoyo de una presentación power point, sobre la interacción del hombre y la naturaleza; así como los alcances y limitaciones sobre ella.

El papel de los estudiantes fue activo, como principales actores en la secuencia, tal como lo señala el principio pedagógico 1. “Enfocarse en el proceso de aprendizaje”, estuvieron en trabajo constante, siguiendo las indicaciones generales y realizando actividades en colaborativo, cubriendo responsabilidades individuales con el objetivo de lograr una meta en común (campaña de divulgación). El desempeño de los alumnos a lo largo de la secuencia, mostró su autonomía, pues los niños eran capaces de tomar su material y dirigirse a su lugar de trabajo, para posteriormente comunicarse, tomar acuerdos y asignar tareas y funciones individuales. Lo que identifiqué el liderazgo en cada grupo, de aquellos que asignaban las tareas y dirigían el trabajo de sus compañeros.

El papel del profesor se mantuvo en una técnica de observación participativa. La evaluación de la secuencia fue formativa, puesto que se desarrolló de forma continua a lo largo de todo el proceso, dentro del cual existió una evaluación al inicio, desarrollo y cierre de las actividades. Los resultados muestran que el 80% del grupo, logró los objetivos de la actividad y el 20% está en proceso, mostrando buena organización y en consecuencia un favorable trabajo colaborativo, pues a pesar de que en ocasiones y en algunos equipos existieron discusiones y desacuerdos, en todos se logró una comunicación entre pares, así como una distribución y cumplimiento de las tareas a desarrollar, favoreciendo la corresponsabilidad y responsabilidad individual.

Se tuvieron dificultades, como la organización y disposición del tiempo, provocando tiempo insuficiente, además, algunos equipos requerían más tiempo del establecido en la planificación de cada tarea a causa de su proceso natural para trabajar, pues sus tareas, organización y disciplina intervenían en su desempeño. Generó retraso en las actividades, pero permitió un trabajo mayormente eficaz, a pesar de estas situaciones, la secuencia permitió la puesta en práctica de diversos principios pedagógicos, como:

1. Enfocarse en el proceso de aprendizaje: puesto en toda la secuencia didáctica el principal involucrado fue el alumno, siendo el eje central de cada acción, teniendo con ello

una participación activa que permitiera su desenvolvimiento en cada una de las actividades.

2. Tener en cuenta los saberes previos del alumno: el inicio de cada una de las actividades desarrolladas, permitió conocer los saberes previos con los que los alumnos contaban, los cuales fueron considerados para poder incluir y crear nuevos conceptos que les permitieran obtener nuevos aprendizajes.

4. Reconocer la naturaleza social del conocimiento: la estrategia de trabajo de la organización para cada actividad, favoreció el trabajo colaborativo y con ello la responsabilidad y corresponsabilidad de las tareas, en las cuales cada grupo se enfocaba al cumplimiento de un objetivo en común que favoreciera a todos los integrantes.

10. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación: la evaluación a lo largo de toda la secuencia didáctica, fue respaldando una evaluación formativa, ya que se trabajó de forma continua (inicio, desarrollo y cierre) como un método para buscar la mejora del aprendizaje.

La segunda secuencia aplicada, tuvo dos propósitos: 1. Que los alumnos realizaran acciones para el cuidado de áreas verdes, a favor de la protección del medio ambiente. 2. Ser conscientes de la importancia de las áreas verdes, su cuidado y reforestación. La acción principal fue la reforestación de áreas verdes al interior de la escuela. Dicha acción requirió el empleo de recursos materiales, humanos y financieros, siendo estos:

“un recurso a disposición del profesor para organizar las situaciones de enseñanza. Estos medios, además de permitir la realización de las actividades, favorecieron procesos de comunicación, aprendizaje y convivencia, ya que los recursos ayudan a: “mejorar el aprendizaje y crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un clima donde domina el ambiente con el fin de extraer del mismo los mejores resultados para su formación” (Federación de Enseñanza, 2009, p. 2) .

El trabajo incluyó la participación de padres de familia, lo que favorece la vinculación entre la “escuela y la comunidad”, a partir de una gestión escolar más eficiente que permite: “una participación activa de los padres de familia” (SEP, 2011, p. 69), y con ello un trabajo formativo y práctico más enriquecedor para los alumnos y la escuela. El papel de los alumnos fue activo, en su desempeño, mostraron diversos roles y comportamientos dentro del trabajo colaborativo que debían desarrollar, pues pusieron en práctica su

capacidad para organizarse, asignar tareas y cumplirlas, así como el compañerismo y tolerancia al poder aceptar a los integrantes de su equipo y poder trabajar cómodamente con ellos puesto que no existieron problemáticas, discusiones o desacuerdos a lo largo de la secuencia, además de que apoyaron a otros equipos cuando fue necesario. Lo que favoreció su competencia “aprender a comunicarse”, siendo la comunicación pedagógica un: “acto de encuentro que lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la reflexión del contacto entre ellos, produciéndose así una diversidad de emociones, interrogantes y reflexiones” (Rojas, 2009, p. 2).

Desde la evaluación los resultados muestran una aprobación del 77% que aprobaron el examen. Se valoró el comportamiento, desempeño y actitudes de los discentes, mediante una autoevaluación, con la que el alumno: “conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño” (SEP, 2012, pp. 31 -32). En esta evaluación se rescataron actitudes de tolerancia, compañerismo, organización y responsabilidad individual y colectiva.

La secuencia tres permitió la separación de desechos para su reciclaje, ya que el objetivo de esta fue: que los alumnos aplicaran acciones como el reciclaje, que favorecieran al cuidado del medio ambiente y de esta manera, practicar acciones de consumo sustentable con base en la valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida. Acción que también requirió de la gestión y participación de las autoridades institucionales con el fin de realizar la campaña de reciclaje, además de recursos humanos y financieros.

Los recursos materiales se emplearon contenedores, con el objetivo de separar cinco tipos de desechos, ya que esto provee grandes beneficios, “separar los residuos para recuperar los materiales reutilizables o reciclables conlleva beneficios ambientales, económicos y sociales” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017). Así mismo: “el reciclar produce un ambiente más limpio y menos tóxico” (Toro, 2007), generar una menor contaminación y emisión de gases tóxicos derivados de la basura y de sus componentes.

Los contenedores para desechos (papel, aluminio y pilas), se desarrolló con base a la campaña de divulgación bajo la estrategia de organización por equipos, en toda la escuela. Desde los resultados se identifica que el grupo organizador de la divulgación es quien más contribuye con el reciclaje y que algunos grupos no participaron en la campaña, lo que alude a reconocer la debilidad comunicativa y de convivencia, que existe y que afecta el

desarrollo de un buen clima organizacional, puesto que: “a través de las interacciones que se mantienen, van creando un sistema de comunicación, tejiendo una red de relaciones” (Martín, s/f, p. 4) y en su ausencia, se crean generan conflictos que perjudican el desempeño y aprovechamiento escolar.

Los resultados obtenidos en esta actividad, corresponden a un 67% a una respuesta positiva. Se aplicó la autoevaluación de desempeño desde cuestionamientos de reflexión donde los alumnos expresaron opiniones de agrado, así como respuestas a favor de este tipo de acciones, por la importancia del reciclaje como proceso que beneficia el medio ambiente y que, al realizarlo, les permito sentirse “guardianes del planeta”. Posterior se efectuó una valoración conceptual cuyos resultados muestran 90%, aprobados sólo 3 estudiantes no aprobados. La evaluación procedimental, se relacionó con las aportaciones a la campaña se identificaron conductas de colaboración, participación, compromiso, respeto, responsabilidad y ayudantía.

El papel del alumno fue activo, siendo el centro del proceso educativo y el protagonista de cada una de las actividades aplicadas. Además, los conocimientos generados a través de la acción, tal como la perspectiva que defendía Dewey (1896): “la labor teórica en contacto con las exigencias de la práctica” (Citado por UNESCO, 1999, p. 5), en la cual se “aprende haciendo”, creando con ello un aprendizaje mayormente significativo y favoreciendo de esta forma uno de los principios pedagógicos “3. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado”.

Lo realizado favoreció los estudiantes y sus aprendizajes, puesto que pudieron realizar acciones en donde desarrollaron el estilo con el que mayormente pueden aprender, generando una educación inclusiva, afirmando que “construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos” (Latas, 2002, p. 8).

La secuencia cuatro, correspondió a la campaña de higiene para la cual se desarrolló una rúbrica de valoración para todos los grupos que cubriera los mismos niveles de descriptores, así como las listas de control de cada grupo. El periodo de realización fue de una semana.

Las concepciones identificadas en esta actividad, ayudan a comprender el impacto que presentó la comisión de higiene en los estudiantes. Algunas de ellas dan cuenta de que favoreció los hábitos de limpieza como interés personal y como un esfuerzo por obtener el banderín, también lograron identificar que en algunos grupos la higiene no mejoró. Por



otra parte, también definieron la higiene, como una acción que favorece el medio ambiente, puesto que ayuda a mantener limpia una zona y con ello se beneficia y mejora el ambiente.

Finalmente, se puede señalar que los resultados fueron positivos, al identificar el logro de los objetivos planteados, así como la forma en que se pudo intervenir e influir en el mejoramiento para el cuidado del medio ambiente y de su persona. Los estudiantes fueron conscientes del concepto de higiene personal y de su lugar de trabajo. Se logró el 83%, de los alumnos cuidaran su higiene y aseo personal y de grupo, aplicando la cultura de prevención hacia enfermedades o infecciones, fortaleciendo buenos hábitos de higiene que deberán trabajarse continuamente con el apoyo de los padres de familia al reconocer que: “La higiene personal es una responsabilidad individual que se adquiere a través de un proceso de educación, correspondiente a los padres, que día a día en el hogar actuarán de ejemplo y acompañantes en los distintos hábitos” (Alba, s/f, p. 2).

## Conclusión

El desarrollo de la reflexión de la práctica y su análisis, permite valorar el enriquecimiento sobre las competencias docentes, sobre el hacer con saber y con conocimiento, la planeación sobre acciones concretas de enseñanza que se sustenten en el perfil de grupo, interés y necesidades, al poner en práctica aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación y la experiencia docente, así como los nuevos aprendizajes que la investigación trae consigo, siendo elementos fundamentales que favorecen la formación profesional, permitiendo comprender la importancia de seguir preparándose a lo largo de la vida, pues los nuevos aprendizajes nunca terminan de adquirirse ni los cambios en la sociedad se detienen, reconociendo con ello lo que señala Dewey: “La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma”.



## Referencias

- Arteaga, C. y. (2001). *Diagnóstico*. México: UNAM. Recuperado el 09 de Septiembre de 2016.
- Federación de Enseñanza, d. C. (2009). *La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza*. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Gallegos, P. R. (2005). *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa. La investigación-acción*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2016
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Separación en origen*. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de <http://www.buenosaires.gob.ar/ciudadverde/separacion/separacion-en-origen>
- Graells, P. M. (2004). *Diseño de intervenciones educativas*. Recuperado el 06 de Septiembre de 2016, de <http://www.peremarques.net/Interved.htm#inicio>
- Muñoz, M. A. (2010). *Modelo económico mundial y la conservación del medio ambiente*. Recuperado el 19 de Octubre de 2016, de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/700/IMPORTANCIA%20DE%20LA%20CONSERVACION%20DEL%20MEDIO%20AMBIENTE.htm>
- Rojas, M. V. (2009). *La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa*. Recuperado el 19 de Febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 18 de Septiembre de 2016
- SEP (2012). *Ciencias Naturales 5° grado*. Mexico: Secretaria de Educación Publica. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Sobrado, L. (2005). *El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales*. Recuperado el 26 de Octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>
- Tobón, S. P. (2010). *Secuencias didácticas Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON. Recuperado el 17 de Septiembre de 2016
- UNESCO (1999). *John Dewey*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2016, de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>

UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible Libro de consulta*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>

# ESTRATEGIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Marcela de la Concepción Mireles Medina

mmireles@beceneslp.edu.mx

Dalia Elena Serrano Reyna

dserrano@beceneslp.edu.mx

María Esther Pérez Herrera

maperez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se San Luis Potosí.

## RESUMEN

En este trabajo de investigación se presentan los resultados que se obtuvieron en el estudio realizado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) sobre las estrategias que utilizan los docentes de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar. La parte sustancial de esta investigación fue analizar básicamente los planes de clase que realiza el docente al inicio del semestre, las bitácoras de puestas en común que se llevan a cabo al concluir cada una de las jornadas de Observación y práctica docente, que es en donde los docentes en formación realizan el análisis y valoración de su desempeño como docente. Asimismo, el análisis de las estrategias que proponen los programas de estudio 1997 para licenciados en educación primaria, 1999 para licenciados en educación preescolar y para licenciados en educación secundaria. La metodología que se utilizó fue un análisis estadístico, el cual se inicia con la síntesis de la información al calcular la frecuencia absoluta, para continuar con el cálculo de los porcentajes, que es en lo que se expresan los resultados. Este precedente favoreció para obtener una visión general de las estrategias utilizadas por el docente, así como también la formulación de conclusiones.

## Palabras clave

Docente, estrategias, educación superior.

## Planteamiento del Problema

La educación es compleja por la cantidad de factores, actores y funciones que la conforman. Constitucionalmente, es el punto nodal del progreso y desarrollo personal y nacional. Por tanto, todo lo que se proponga, realice o instituya en la educación es de interés para todos los que estamos inmersos en el proceso enseñanza aprendizaje y en los propósitos educativos de la nación.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), de gran tradición e historia, una de las más antiguas del país, preocupada porque en la actualidad se exige una educación eficiente capaz de dar continuidad y coherencia a los numerosos aspectos del desarrollo que se busca favorecer en los estudiantes, lleva a cabo la formación de generaciones educadoras, inicialmente con

Educación Preescolar y Primaria; poco a poco se fueron incorporando Educación Especial, Educación Física y Educación Secundaria, con sus especialidades en matemáticas, español e inglés, oferta educativa vigente.

Como resultado de una de las reformas a la educación normal se implementa el Plan de Estudios de 1997, encargado de formar maestros en Educación Primaria, con una notable reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo; posteriormente, los planes 1999 para docentes en Educación Preescolar y para docentes en Educación Secundaria.

En este contexto esta investigación fue realizada a partir de la revisión y análisis de los siguientes documentos o productos: se identifican las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en el aula a través de revisión de las planeaciones de los cursos del área de acercamiento a la práctica escolar, de las bitácoras de puestas en común, además de hacer una identificación minuciosa de las estrategias propuestas en el programa de la asignatura señalada. Es un estudio de carácter analítico descriptivo.

## Desarrollo y discusión

La planeación es uno de los elementos imprescindibles de la práctica educativa y es parte esencial del docente, en la cual se establecen una serie de estrategias de enseñanza, en la que se determinan ciertas intenciones y propósitos con la finalidad de qué es lo que se espera que los alumnos aprendan, tiene una intención educativa en la que influyen varios factores, como el contexto, los conocimientos y habilidades de los alumnos, etcétera.

El docente en el aula es el ejecutor y responsable de ésta, pues al llevarla a cabo hace cambios de acuerdo con las necesidades de los alumnos, desmenuza y convierte el contenido en conocimientos y aprendizajes a través de los recursos didácticos que conoce y posee. Es un trabajo minucioso del docente, pues reflexiona y elige las mejores herramientas que le apoyarán para obtener mejores resultados en los alumnos. Es por eso que ver la planificación didáctica como un requisito administrativo no es lo más conducente.

Para Carvajal (1995), «Planificar es un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica, que reporta calidad a la enseñanza, que facilita la autonomía pedagógica del profesorado, al aumentar su capacidad de decisión en una investigación de lo que acontece en el aula» (p. 54).

Para Robbins, la planificación implica las tareas de definir objetivos o metas de la organización, establecer una estrategia general para alcanzar esas metas y desarrollar una jerarquía completa de planes para integrar y coordinar las actividades. Se refiere tanto a los fines (lo que se va a hacer) como a los medios como se hará (p. 212).

Peter W. Airasian (2002) considera que el proceso de la enseñanza comprende tres pasos básicos:

1. Planearla. Consiste en identificar los resultados del aprendizaje, seleccionar los materiales que favorezcan su consecución y organizar las experiencias de aprendizaje en una secuencia coherente y reforzadora.
2. Impartir la enseñanza planeada, es decir, en enseñar a los alumnos.
3. Determinar si aprendieron o alcanzaron los resultados deseados, es decir, evaluar los resultados del aprendizaje.

Adviértase que es necesario integrar los tres pasos para llevar a cabo el proceso de enseñanza. En otras palabras, la planeación debe relacionarse lógicamente con la impartición de la enseñanza y la evaluación debe vincularse con los planes y la enseñanza (p. 45). Los maestros planean con la finalidad de modificar el programa de estudios para adecuarlo a las características de su grupo.

Cuando cumplen este proceso, deciden lo que deberán aprender de la enseñanza, los temas que incluirán, las secciones del libro de texto que suprimirán o que complementarán las necesidades especiales de los alumnos, el tiempo que destinarán a la enseñanza, la secuencia y el ritmo con que se presentarán, las actividades, las tareas que asignarán y las técnicas con que evaluarán el aprendizaje. La concreción de todas estas actividades de planeación les ayudará a sentirse cómodos y preparados para la enseñanza; les da un sentido de control y de dominio personal sobre el acto de enseñanza.

Para este trabajo, se consideraron las asignaturas que conforman el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar de los planes de estudio 1997 Educación Primaria y 1999 de Educación Preescolar y de Educación Secundaria. Dichos planes tienen como propósito fundamental la formación de profesores capaces de promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, así como consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos, con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su experiencia como mediante el

diálogo e intercambio con sus colegas y del estudio sistemático. Además, se propone contribuir a mejorar la práctica docente, de tal manera que responda mejor a las características, intereses y necesidades de los adolescentes, y sea más eficaz para lograr los propósitos de este nivel educativo.

Es importante mencionar que la práctica docente tiene como propósito fundamental introducir al estudiante normalista en el ámbito real donde llevará a cabo su labor profesional. Se caracteriza por ser:

- a) Sistemática, porque parte de propósitos definidos y temas específicos que son acordados con el maestro de grupo de educación básica, y porque se lleva a cabo de manera organizada, procurando el desarrollo de actividades secuenciadas de una clase a otra, según la duración de cada periodo de estancia en la escuela de educación básica.
- b) Reflexiva, porque exige al estudiante orientar las actividades hacia los propósitos establecidos en la planeación, así como atender de manera consciente los sucesos del aula (muchos de ellos no previstos), mediante acciones congruentes con las necesidades que manifiestan los adolescentes en la clase. La reflexión no se agota en identificar los problemas, pues se pretende que a partir de ella se busquen alternativas para superarlos o explicaciones que permitan decidir posibles cambios en las formas de proceder al enseñar. Con ello, el estudiante normalista adquiere habilidades didácticas para adaptar lo planeado a los requerimientos de los adolescentes y de las escuelas en las que realiza su práctica.
- c) Analítica, porque en cada periodo de estancia en la escuela secundaria los normalistas buscan explicaciones sobre aspectos que llaman su atención: respecto a las formas de trabajo que utilizan en los grupos de práctica, sobre las dificultades que enfrentan o los logros que identifican en el tratamiento de los contenidos con los alumnos y sobre las inquietudes que experimentan en el proceso de enseñanza, entre otros aspectos.

A través de la práctica docente, los normalistas desarrollan las habilidades para diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los estudiantes. Es importante resaltar que en las orientaciones pedagógicas de los planes de estudio revisados proponen que el docente seleccione estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes congruentes con los aprendizajes esperados.

Partiendo de lo anterior, es importante resaltar que este trabajo es resultado de una revisión bibliográfica sobre estrategias didácticas que plantean los programas de asignaturas publicados por la Secretaría de Educación Pública; de las que plasman los docentes en la planeación de cátedra y de las que se utilizan en las puestas en común de las asignaturas de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV , de las licenciaturas en Educación Preescolar, Plan 1999; Primaria, Plan 1997, y Secundaria, Plan 1999, con sus especialidades en Matemáticas y Español.

### **Estrategias didácticas**

Al respecto, Monereo (2005), afirma que las estrategias didácticas son un proceso mental proyectado sobre la práctica, de los problemas escolares que se necesitan resolver. Es decir, una estrategia es una forma de proceder flexible y adaptable al contexto en que se trabaje, considerando que parte del éxito de la estrategia se concibe cuando se establecen los propósitos de la clase, ya que si el docente no tiene claro qué es lo que desea en realidad, todo lo que haga será un rotundo fracaso.

Es importante saber hacia dónde se dirigen los propósitos establecidos para organizar y optimizar los recursos en la clase y en la manera en que sea posible tomar decisiones y revisar al final los resultados con el objeto de contrastar con lo que se había establecido, para determinar aquellos aspectos en los que no se lograron los propósitos y de esa forma realizar la respectiva retroalimentación que permita tomar mejor esas decisiones.

### **Los planes y programas de estudio**

Al hablar de planes y programas, es inevitable mencionar qué es el currículo. Diversos autores lo han definido. Para efectos de esta investigación, se utiliza el de Johnson (citado en Díaz Barriga, 2012), quien considera que currículo es algo más que el conjunto de experiencias del aprendizaje: se refiere al aprendizaje terminal del alumno, como resultado de la enseñanza. Para este autor, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente: de esta manera, hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios –es decir, las actividades y los materiales– sino los fines (p.17).

En el caso de la BECENESLP, se puede decir que el currículum formal es el plan de estudios que emite la Secretaría de Educación Pública para cada licenciatura y éste se lleva exactamente como lo marcan los expertos y maestros involucrados en su diseño. Por lo que se refiere al currículum real (o vivido), es la puesta en marcha de cada plan de estudios de cada asignatura y que cada maestro pone en práctica en su aula, como hace referencia Casarini.

Para realizar este trabajo, se procedió a revisar los programas de Observación y práctica docente de los semestres y licenciaturas señaladas. En total, se revisaron y analizaron 16 programas de asignatura para identificar qué tipo de estrategias se proponen para la formación inicial de docentes. Cabe resaltar que los programas se organizan en función de las jornadas de práctica en las escuelas de educación básica, que son el conjunto de actividades sugeridas en los respectivos cursos; está destinado a apoyar la preparación, desarrollo y, posteriormente, análisis de la experiencia obtenida en ellas, razón por la cual los programas no incluyen una secuencia de temas con su respectiva bibliografía, sino una secuencia de actividades previsibles y una propuesta de lecturas que podrían resultar útiles.

En la tabla 1, se muestra el resultado de la revisión de los programas de las asignaturas de OPD, en los cuales se identificaron las estrategias propuestas para que el docente aplique en el aula.



TABLA 1. Estrategias identificadas en los programas

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Discusión	12	15
Cuadro comparativo	12	15
Preguntas Guía	12	15
Trabajo en equipo	11	14
Exposición	10	13
Esquema	10	13
Ensayo	8	10
Debate	3	4
Mesa redonda	2	3
Totales	80	100

Fuente: Programas de Observación y Práctica Docente I, II, III y IV. Elaboración propia

### Las estrategias en la planeación de la enseñanza

La planeación es uno de los elementos imprescindibles de la práctica educativa y es parte esencial del docente, en la cual se establecen una serie de estrategias de enseñanza, en la que se determinan ciertas intenciones y propósitos con la finalidad de qué es lo que se espera que los alumnos aprendan, tiene una intención educativa en la que influyen varios factores, como el contexto, los conocimientos y habilidades de los alumnos, etcétera.

El docente en el aula es el ejecutor y responsable de ésta, pues al llevarla a cabo hace cambios de acuerdo con las necesidades de los alumnos, desmenuza y convierte el contenido en conocimientos y aprendizajes a través de los recursos didácticos que conoce y posee. Es un trabajo minucioso del docente, pues reflexiona y elige las mejores herramientas que le apoyarán.

Para llevar a cabo este trabajo, se revisaron 48 planeaciones entregadas por los maestros de OPD I, II, III y IV del Plan de Estudios 1997 de la licenciatura de Educación Primaria, del Plan 1999 de la licenciatura en Educación Preescolar y del Plan 1999 de la licenciatura en Secundaria con sus especialidades en Español y Matemáticas, con la finalidad de identificar las estrategias que utiliza el profesor para la enseñanza del contenido en el aula. Los resultados fueron:

**TABLA 2. Estrategias identificadas en las planeaciones de las asignaturas del área acercamiento a la práctica escolar.**

**Planeaciones de las asignaturas de OPD I, II, III y IV.**

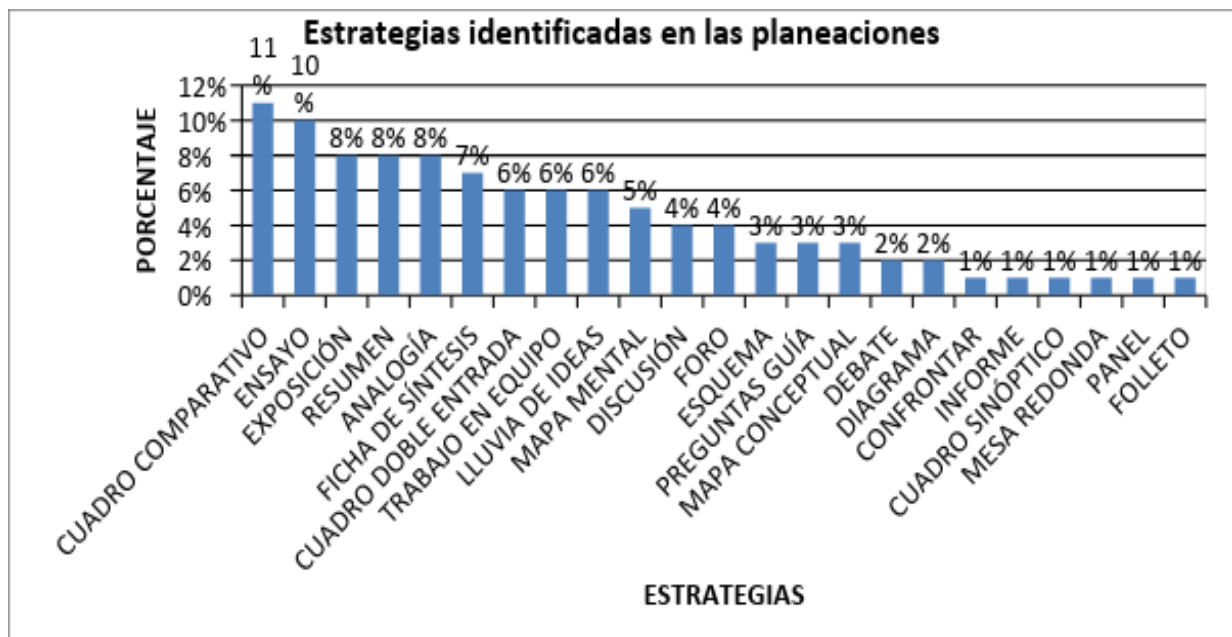
<b>Estrategias</b>	<b>Frecuencias totales por licenciatura</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Frecuencias totales por licenciatura</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Cuadro comparativo</b>	15	11	Foro	5	4
<b>Ensayo</b>	14	10	Esquema	4	3
<b>Exposición</b>	11	8	Preguntas guía	4	3
<b>Resumen</b>	11	8	Mapa conceptual	4	3
<b>Analogía</b>	11	8	Debate	3	2
<b>ficha de síntesis</b>	10	7	Diagrama	3	2
<b>Cuadro doble Entrada</b>	9	6	Confrontar	2	1
<b>Trabajo en Equipo</b>	8	6	Informe	2	1
<b>Lluvia de ideas</b>	8	6	Cuadro Sinóptico	2	1
<b>Mapa mental</b>	7	5	Mesa redonda	1	1
<b>Discusión</b>	6	4	Panel	1	1
			Folleto	1	1
<b>Totales</b>	142	100			

Fuente: Planeaciones de las asignaturas de OPD I, II, III y IV. Elaboración propia

Además, se hizo la revisión de planeaciones de cátedra y bitácoras de las puestas en común para indagar las diversas estrategias que se utilizan. Se utilizó para el análisis cuantitativo la frecuencia absoluta y se hizo el cálculo del porcentaje, que es en lo que se expresan los resultados; éstos se encuentran en la gráfica 1, que se muestra a continuación y en la cual se identificaron las siguientes estrategias didácticas.

**GRÁFICA 1.**

**Estrategias identificadas en las planeaciones de las asignaturas de OPD I, II, III y IV.**



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, en la siguiente tabla comparativa, se presenta la recurrencia de las estrategias propuestas por los planes y programas de estudio y la recurrencia de las estrategias que utiliza el docente en sus planeaciones.

Tabla 3.

**Tabla comparativa de estrategias identificadas en los programas y en las planeaciones de las asignaturas del área acercamiento a la práctica escolar**

<b>Estrategias Sugeridas</b>	<b>Porcentaje de Recurrencia en el Programa</b>	<b>Porcentaje de Recurrencia en Planeaciones</b>
Preguntas Guía	15	3
Discusión	15	4
Cuadro comparativo	15	11
Trabajo en equipo	14	6
Exposición	13	8
Esquema	13	3
Ensayo	10	10
Debate	4	2
Mesa redonda	3	1

Fuente: Programas y planeaciones de las asignaturas de OPD I, II, III y IV. Elaboración propia.

De las 23 estrategias utilizadas por los formadores de docentes, se puede observar la coincidencia con las nueve sugeridas en los programas de estudio. Sin embargo, se identifica que el porcentaje de uso por los docentes aparece por debajo de lo propuesto. Las 13 estrategias restantes (Resumen 8%, analogía 8%, ficha de síntesis 7%, doble entrada 6%, lluvia de ideas 6%, mapa mental 5%, foro 4%, mapa conceptual 3%, cuadro diagrama 2%, cuadro sinóptico 1%, informe 1%, folleto 1% y panel 1%) no se identifican en las propuestas de la Secretaría de Educación Pública.

### **Las estrategias y la puesta en común**

En cuanto a la puesta en común nos referimos al tiempo dedicado a que cada alumno manifieste sus descubrimientos y sus dificultades frente al resto del grupo. Es un momento donde se alimenta el entusiasmo colectivo partiendo del trabajo real de los alumnos. Durante la puesta en común el rol del maestro no es el de enseñar, sino que principalmente el de animador y orientador.

En la BECENESLP, el maestro titular de la asignatura de Observación y Práctica Docente, es el que la organiza con los alumnos, en el horario y en el espacio asignados para que se lleve a cabo la clase, los estudiantes asumen diversos roles, puesto que son

los actores de ésta, presentan un orden del día, las temáticas que se tratan son diversas, dependiendo del semestre y el bloque que marca el programa.

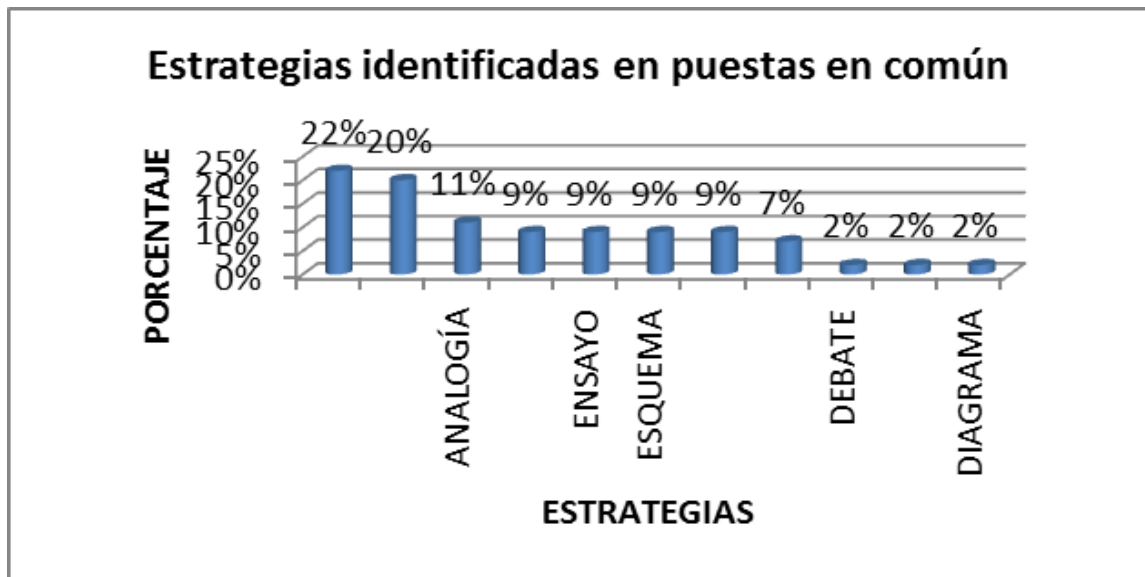
**Tabla 4.**

***Estrategias identificadas en las puestas en común de las asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar***

<b>Estrategias utilizadas</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ficha de síntesis</b>	10	22
<b>Cuadro doble entrada</b>	9	20
<b>Analogía</b>	5	11
<b>Cuadro comparativo</b>	4	9
<b>Ensayo</b>	4	9
<b>Esquema</b>	4	9
<b>Mapa mental</b>	4	9
<b>Fichas de resumen</b>	3	7
<b>Debate</b>	1	2
<b>Mapa conceptual</b>	1	2
<b>Diagrama</b>	1	2
<b>Totales</b>	46	100

Fuente: Bitácoras de puestas en común de OPD I,II, III y IV. Elaboración propia.

**GRÁFICA 2. Estrategias identificadas en las bitácoras de puestas en común de las asignaturas de OPD I, II, III y IV.**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que la estrategia que más utilizan los docentes en formación en su práctica docente es la ficha de síntesis, con 21%; a partir de las referencias revisadas, esta estrategia se utiliza para obtener información de manera resumida.

El cuadro de doble entrada, con un 20% de aplicación, les permite identificar y sistematizar la información que obtienen sus alumnos.

Las Analogías, con un 11%; con esta estrategia los alumnos hacen comparaciones y en muchas ocasiones, y dependiendo de la asignatura que trabajen, relacionan el contenido con la vida cotidiana.

Cuadro comparativo, 9%, es utilizado por el estudiante para hacer una comparación de datos.

Mapa mental, 9%, es un recurso utilizado poco por los estudiantes normalistas, les permite ser observadores e identificar los conceptos importantes y extraer información para utilizar su ingenio, creatividad y seguridad en la toma de decisiones.

Esquema, 9%, permite a los estudiantes obtener información ordenada e identificar ideas importantes, además de fortalecer su capacidad de análisis.

Ensayo, 9%, apoya para argumentar su postura, puntos de vista, ideas y opiniones ante una temática determinada.

Ficha de resumen, 6%, es utilizada para extraer las ideas principales o los conceptos del autor de un texto determinado.

Diagrama, 7%; estas representaciones gráficas las utilizan los alumnos para organizar la información, obtener las ideas principales y fortalecer su capacidad de análisis.

El Mapa conceptual y el Debate, con 2% cada una, son estrategias que regularmente se utilizan muy poco. La primera organiza la información y la segunda se trabaja como estrategia grupal; en ésta se discute un tema y se defiende. Es poco utilizada por la simple razón de que regularmente las condiciones de las aulas en las escuelas de práctica no son muy propias y porque el estudiante en formación aún no tiene un amplio dominio del control de grupo y eso le causa conflicto.

## Resultados y conclusiones

Este trabajo permitió conocer cómo se desarrollan las asignaturas de Acercamiento a la Práctica Escolar en las aulas de la BECENESLP, desde qué planea el docente para llevar a cabo su cátedra, qué estrategias utiliza para guiar y facilitar la adquisición del conocimiento en los docentes en formación.

Después del trabajo realizado, se puede observar que el Cuadro Comparativo, Esquema, Ensayo y el Debate son las cuatro estrategias aplicadas conforme lo sugiere el programa de asignatura, primero en la planeación de cátedra y después se manifiesta en la puesta en común. Esto nos hace pensar que en las aulas de la BECENESLP se está fortaleciendo en los futuros docentes la capacidad de análisis para que expresen sus puntos de vista, argumenten sus ideas y emitan sus opiniones en el campo profesional. Respecto a su práctica docente, están perfeccionando sus competencias para fortalecer el perfil de egreso.

Partiendo de que las estrategias propuestas por los programas de estudio revisados enfatizan en los conocimientos previos a través de interrogantes, es importante resaltar que los profesores de la BECENESLP, al aplicar el programa, consideran éstos, indagan y pueden darse cuenta a qué alumnos van a enseñar. Esto es fundamental para organizar y guiar las situaciones de enseñanza y así lograr los aprendizajes esperados.

Respecto a la revisión de planeaciones, se evidenció que las estrategias propuestas por el programa son consideradas por el catedrático, pero no con la frecuencia que éste propone, sino que le da prioridad a la exposición de la cátedra.

En cuanto a la puesta en común, se observó que sólo cuatro estrategias de las propuestas por el programa son las que se utilizan en esta actividad; además de identificar estrategias para análisis, comprensión y reflexión de la práctica docente, también se identificaron estrategias grupales que favorecieron el desarrollo del trabajo.

De manera general, se puede decir que los docentes responsables de las asignaturas de OPD en la BECENESLP son maestros experimentados en la disciplina. Planean su cátedra utilizando las estrategias propuestas por el programa y aplicando otras que les han dado resultado. Para finalizar, es importante mencionar que en ninguno de los programas revisados de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar se menciona la puesta en común como tal. Sin embargo, la BECENESLP, preocupada por el desarrollo integral de los futuros docentes, implementó la puesta en común como una acción pedagógica, que se desarrolla en un espacio determinado en donde los estudiantes normalistas hacen la reflexión de su práctica docente. Además, según la opinión de docentes en formación, este espacio les permite visualizar un panorama más amplio sobre su desempeño profesional para generar nuevos aprendizajes, perfeccionar la práctica docente y su crecimiento profesional, identificando fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, con el objeto de establecer retos para la mejora profesional y construir conocimiento pedagógico en comunidad.



## Referencias

- Airasian, P.W. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: SEP, McGraw-Hill Interamericana.
- Carvajal, M., A. Torres, M. Machado *et al.*, (1995). Programación de aula ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula. Madrid: Graó.
- Casarini Ratto, M. (2013). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A.F. et al., (2012). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- Monereo, C. (2005). Podemos aprender a aprender. <<http://www.educaweb.com/>>.
- Robbins, S.P., M. Coulter (1999). «Fundamentos de planificación». Administración. México: Prentice Hall.
- SEP (1999). Observación y práctica docente II. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 4º semestre. México: SEP.
- SEP (2001). Observación y práctica docente I. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 3º semestre. México: SEP.
- SEP (2002 a). Observación y práctica docente III y IV. Programa y materiales de apoyo para el estudio de 5º y 6º semestre. México: SEP.
- SEP (2002 b). Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias.

# EL DISEÑO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA COMO CENTRO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Carina María García Ortiz  
garcia.ortiz.carina@gmail.com  
Martha Yolanda Monzón Troncoso  
maryolmontron@hotmail.com  
Magali Hernández García  
mhgangel@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

## RESUMEN

La propuesta de intervención educativa expuesta en ese documento se desarrolla en el contexto de un estudio de caso intrínseco y considera como base los principios de la investigación acción. Surgió como respuesta a la necesidad identificada por los formadores de docentes de superar una práctica basada en la enseñanza y en los contenidos y, por lo tanto, en el paradigma enciclopédico. Para avanzar a una práctica que tenga como fundamentos teóricos: el aprendizaje situado, las prácticas educativas auténticas y la perspectiva socio constructivista de las competencias, entendida como movilización e integración de diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita. A partir de ello, se realizan acciones diversas para apropiarse de la teoría y elaborar una planeación didáctica que trascienda la racionalidad técnica y que, por el contrario, exprese el trabajo intelectual del docente al armar la trama pedagógica, que inicia con el diseño de la situación problema desde la perspectiva de Meirieu. De esta forma se intenta mejorar la práctica de los formadores y aplicar los componentes del modelo actual de la formación inicial: el enfoque centrado en el aprendizaje y en el enfoque basado en competencias.

## Palabras clave

Situación problema, planeación didáctica, competencias, aprendizaje.

## Planteamiento del problema

La traducción de las finalidades educativas de una propuesta curricular al grupo de trabajo es una actividad intelectual del docente, implica reflexión, análisis, creatividad y toma de decisiones sobre: el proyecto educativo oficial; el proyecto de trabajo del docente; los principios pedagógicos, didácticos y de aprendizaje y los elementos contextuales. Este ejercicio intelectual que desarrollan los profesionales de la educación finalmente se expresa en un documento de trabajo.

En ese sentido, la planeación didáctica es, la síntesis profesional de un proyecto más amplio que el profesor traduce para sus alumnos, por lo tanto, es resultado de un trabajo experto (SEP, 2013). Se reconoce que planificar es pensar y organizar una serie de actividades y de acciones, conjeturando los elementos y las distintas variables que se

pondrán en juego en el momento de la acción pedagógica, para hacer que los estudiantes logren con éxito las intenciones educativas que se pretenden.

Pero esta actividad está determinada en gran medida por los saberes de los docentes acerca de *lo que se debe hacer en el aula*. Por eso la necesidad de contar con referentes teóricos amplios, que posibiliten una mirada alternativa a la concepción de la planeación didáctica como actividad mecánica, instrumental y administrativa que tradicionalmente se le ha asignado.

Bajo esta postura y con la intención de atender el desarrollo del plan y programas de estudio para la formación de maestros de educación preescolar 2012, en apego a sus fundamentos teóricos; dio inicio el proceso de cuestionar la realidad observada y vivida. Particularmente sobre la forma en que típicamente se había procedido para elaborar una planeación didáctica, básicamente caracterizada por transcribir el programa de curso a un formato definido de forma institucional o personal, para ser entregada al área de seguimiento respectiva.

Surgieron entonces diversas preguntas como: ¿Es posible superar la forma anquilosada de proceder de los docentes al elaborar la planeación didáctica de su curso?, ¿Se reconocen y aplican los fundamentos teóricos del modelo curricular para la formación inicial de los docentes al elaborar el plan de curso?, ¿Cómo se expresa en la planificación el enfoque centrado en el aprendizaje?, ¿Por qué iniciar con el diseño de una situación problema?; problematización que se sintetizó en un planteamiento general ¿Qué fundamentos teóricos y qué proceso requieren seguir los docentes para diseñar su planeación didáctica a partir de la construcción de la situación problema situada en las necesidades de los alumnos?

Se asume que la planeación didáctica constituye una actividad fundamental en la tarea formativa que desarrollan los docentes, a través de la cual se otorga sentido al trabajo educativo. Por ello hay que tener claridad de los elementos curriculares y los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos, así como los principios didácticos y de aprendizaje, con base en los cuales se diseña el plan de curso.

Analizar la práctica iniciando con la forma de entender la planeación didáctica, reconocer las limitantes o implicaciones que tiene una determinada forma de concebirla y aplicarla en la clase, así como sus posibles transformaciones, es un trabajo que se desarrolla en un colectivo docente que está dispuesto a aprender; en donde el diálogo profesional, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo son componentes básicos para

avanzar hacia una práctica sustentada en la nueva didáctica y en la manera en que desde ésta se asume el desarrollo de competencias.

## Marco teórico

El enfoque centrado en el aprendizaje en que se sustenta el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se basa en la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje. Éste consiste en un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de quien aprende. El aprendizaje es un acto intelectual, social, afectivo y de interacción, por ello no solo es importante su saber, sino también su saber hacer y su saber ser. Ocurre en contextos socioculturales, es decir, tiene un carácter situado (Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan y Programas de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, 2012).

Dos de los fundamentos teóricos de este enfoque son: la cognición o inteligencia distribuida y el aprendizaje situado, que a la vez se relacionan con otros principios o conceptos como el conocimiento situado, enseñanza situada y prácticas educativas auténticas.

**Cognición distribuida:** “Implica que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad” (Lave, 1991, como se citó en Díaz Barriga, 2006, p. 20). “Plantea que las representaciones de conocimiento se producen tanto dentro como fuera de las mentes de los individuos” (SEP, 2009, p. 15); es decir, la inteligencia involucra gente, medios simbólicos, ambiente y artefactos (Pea, 1993, como se citó en SEP, 2009).

En oposición al enfoque tradicional que considera que las mentes de los alumnos funcionan de manera solitaria. Perkins (1997) propone la cognición distribuida en la perspectiva de la persona más el entorno, resumida en dos principios: 1) el entorno participa en la cognición no sólo como fuente de suministros y receptor de productos, sino como un vehículo del pensamiento, el entorno es parte del pensamiento; 2) lo que se aprendió se encuentra en la mente del alumno y en la disposición del entorno, que sostiene parte del aprendizaje (como se citó en SEP, 2009, p. 15).

**Aprendizaje situado:** Considerado como un “Proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (Díaz Barriga, 2006, p. 19). El aprendizaje, desde esta perspectiva es social y se propicia en las situaciones de complejidad social disponibles a partir de la participación de los individuos en comunidades de práctica (Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger 1991, Greeno, 1998, citados por SEP, 2009).

Por otra parte, el enfoque basado en competencias se basa en una perspectiva sociocultural o socio constructivista que aboga por una concepción de competencias como una prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos en distintos escenarios y momentos (Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, p. 32).

El Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica, señala que la competencia al desplegarse en un contexto real permite que el docente en formación “sepa seleccionar, movilizar y coordinar un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica” (SEP, 2009, p. 20). “La situación auténtica es por tanto aquella que proviene del mundo y se convierte a través del currículo en una práctica educativa real o simulada, a la cual le subyace un problema” (SEP, 2009, pp. 20-21).

En la perspectiva de Meirieu (2002) el aprendizaje exige una situación-problema “que haga surgir en el estudiante el deseo de aprender, la curiosidad por encontrar respuestas a interrogantes que le impulsen a buscar, seleccionar y organizar información para formular sus propios argumentos e ideas” (como se citó en SEP, p. 9); así como “construir un marco conceptual y de actuación que le permita tomar decisiones de manera autónoma” (p. 9).

Una pedagogía de las situaciones-problemas organiza unos dispositivos en donde se articulan explícitamente problemas y respuestas, las respuestas son construidas por los sujetos e integradas dentro de la dinámica del aprendizaje. El docente es quien tiene la responsabilidad de diseñar situaciones que exijan a los estudiantes apropiarse de las soluciones requeridas, así se ven, en cierto sentido, obligados a utilizar su propia inteligencia (Meirieu, 2002).

El profesor requiere asegurarse al mismo tiempo: de la existencia de un problema por resolver y de la imposibilidad de que los estudiantes resuelvan el problema sin aprender. Por eso el objetivo principal de formación se encuentra en el obstáculo a superar y no en la tarea a realizar. Si bien una situación-problema se presenta siempre para el alumno como una tarea a realizar, debe ser construida por el formador a partir de un objetivo de adquisición (Meirieu, 2002).

La primera pregunta que el profesor tendrá que plantearse es, la del objetivo que se convertirá en el obstáculo a rebasar, la superación de éste representará un avance categórico en el desarrollo cognitivo del sujeto. El obstáculo debe estar situado en el centro mismo de la situación problema. Este procedimiento solo puede tener resultados convincentes si el objetivo es seleccionado correctamente. Si los alumnos no poseen los medios para superar los obstáculos o si éstos han sido superados por ellos previamente, la situación-problema pierde todo el interés (Meirieu, 2002).

Es preciso que el dispositivo de la situación problema sea construido desafiando la operación mental requerida y que permita, a los que no la dominan poder realizarla. Las operaciones mentales para ayudar a la estructuración de la situación problema son: Deducción, inducción, dialéctica y creatividad (divergencia). Para superar el obstáculo el estudiante debe: oponer, afrontar, experimentar, deducir consecuencias de, hacer frente a El docente requiere preguntarse: ¿Cómo puede llegar a conseguirlo?, ¿Qué materiales debo proporcionarle?, ¿Qué instrucciones debo darle?; asume que, para una misma operación mental, cada alumno puede utilizar una estrategia diferente (Meirieu, 2002).

La situación-problema asocia una dirección estructural y flexibilidad en el tratamiento individual que puede hacerse de ella. Los estudiantes, cuando aplican instrucciones y usan los materiales, ponen en práctica competencias que han desarrollado, al mismo tiempo tienen la posibilidad de adquirir otras nuevas. La concepción y la puesta en práctica de una situación-problema deben ser reguladas por un conjunto de dispositivos de evaluación. Una tarea del docente es crear un enigma, el cual lleva al estudiante a formularse interrogantes y a asumir el reto de resolverlos. Por lo tanto “no existe esfuerzo por aprender, si un estudiante no hace suya la problemática de un tema que requiere ser aprendido” (Meirieu, 2002, como se citó en Díaz Barriga, 2011, p. 21).

Por ello la importancia de que el docente domine el saber científico que es objeto de la enseñanza; las teorías cognitivas o del aprendizaje para explicar el proceso de construcción del conocimiento en los alumnos y, sobre todo, que tenga “una adecuada

formación en el debate didáctico contemporáneo, para saber formular una situación de aprendizaje en la cual articule problemas del contexto con saberes” (Díaz Barriga, 2011, p. 21). Los componentes de la situación problema desde la propuesta de Meirieu (2002) son: Objetivo, Operación mental, Obstáculo, Tarea, Consignas meta, Materiales de trabajo y Evaluación.

## Metodología

En razón de que el objetivo que orienta este trabajo es mejorar la práctica de un conjunto de docentes que son parte de un caso intrínseco, se emplean los principios de la investigación-acción, a la cual se le sitúa en el tipo de práctica reflexiva. En esta perspectiva son importantes tanto los resultados como los procesos para llegar a la transformación de la práctica de los profesionales de la educación. Los docentes en ese acontecer hacia la mejora de su práctica, necesariamente llevan a cabo un proceso continuo de reflexión sobre sus juicios personales *in situ*.

El ejercicio reflexivo es crucial para lograr la transformación de la cultura profesional de los docentes porque, como señala Elliott (2005), “el principal problema al que se enfrenta cualquier innovación cultural “desde dentro” está constituido por la incapacidad de los promotores para librarse de las creencias y los valores fundamentales propios de la cultura que pretenden modificar” (p. 66).

Si bien el objetivo de la investigación acción es perfeccionar la práctica, esto se logra mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio de los profesionales en situaciones concretas, complejas y problemáticas, en donde se desarrolla la capacidad de discernir el curso correcto de una acción. Por ello la propuesta se desarrolla en el contexto real en el que se desenvuelven los participantes.

En este sentido, se considera que la investigación-acción consiste en desarrollar una forma de comprensión o sabiduría práctica de los docentes, que reconoce totalmente la realidad a la que se enfrentan. Sin embargo, utiliza la teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos de la situación. Por lo tanto “la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holística de la situación en conjunto” (Elliott, 2005, 71).

Los principios de este modelo se aplican a partir de seguir una espiral de ciclos reflexivos que considera como actividades: la identificación y aclaración de la idea general, su reconocimiento y revisión, la estructuración del plan general y la aplicación del mismo



a partir de una serie de pasos que al implementarse se van revisando en razón de sus efectos, y se corrigen para continuar su ejecución. Las técnicas y los métodos utilizados para conseguir las pruebas que permitan llevar a cabo el análisis y la reflexión de la práctica son el análisis de documentos, entrevistas, listas de comprobación, informes analíticos y triangulación.

La planeación didáctica elaborada por los docentes al inicio de cada semestre, la revisión de esa planeación por el área de seguimiento, el análisis de los planes de curso en las reuniones de academia semanales, las actividades de capacitación sobre el diseño de situaciones problema, son situaciones concretas que permiten a los docentes desarrollar, a través de ciclos reflexivos, las diferentes capacidades necesarias en el proceso de mejorar la práctica docente.

### Desarrollo y discusión

El trabajo realizado con los docentes sobre los fundamentos teóricos del modelo curricular para la formación profesional de los maestros, en particular en la Licenciatura en Educación Preescolar, su expresión en la planeación didáctica, y la puesta en práctica de ésta en un grupo concreto; es un proceso que hasta el momento se ha desarrollado en dos fases, las cuales se describen enseguida.

La primera fase, a través de acciones como: estudio y lectura del modelo curricular en forma individual y en colectivo docente, básicamente dos de los enfoques curriculares y los fundamentos teóricos del modelo; definición de criterios institucionales para la elaboración del plan de curso; aplicación de un instrumento de autorreflexión de las planeaciones que el docente elabora, con preguntas como ¿Cuál considero que fue el eje de mi planeación, ¿Cómo recuperaré en mi planeación el enfoque centrado en el aprendizaje?; determinación de elementos que integran la planeación didáctica; revisión de los planes presentados por los docentes en el área seguimiento académico con el empleo de un instrumento diseñado para tal fin.

Esta fase otorgó insumos importantes para analizar y reflexionar con los docentes las necesidades presentadas en relación con esta actividad profesional. Uno de los principales hallazgos fue la dificultad que presentan algunos académicos para diseñar la situación problema de su curso, razón por la cual se procedía a transcribir el problema eje que plantea el programa educativo del curso; también se observó en algunos planes la ausencia de este componente didáctico. Se reconoció la importancia de estudiar, analizar



y aplicar la construcción de situaciones-problema desde una perspectiva académica o teoría específica y no solo desde los documentos curriculares oficiales.

En el presente ciclo escolar inicia la segunda fase. Los hallazgos encontrados en la anterior, dieron las bases para implementar acciones como: diseñar por parte del área académica un documento denominado “Orientaciones para elaborar el plan de curso o asignatura”, en el cual se expone la propuesta de Meirieu para el diseño de la situación problema del curso, para implementarla como propuesta institucional. Las orientaciones del documento al que se alude se expresan en forma de criterios:

- **Primero:** Reconocer los elementos fundamentales del modelo educativo y la propuesta curricular para la formación inicial de docentes.
- **Segundo:** Trabajar el sentido del programa de estudio, su ubicación en el plan de estudios y su propósito o finalidad.
- **Tercero:** El lugar de los contenidos en los planes y programas de estudios.
- **Cuarto:** Conocer a los estudiantes con los que se desarrollará el plan de curso o de asignatura.
- **Quinto:** Autorreflexión del docente sobre sus competencias como formador de docentes.
- **Sexto:** Implicaciones metodológicas y didácticas del enfoque de competencias en la planeación didáctica.
- **Séptimo:** Los recursos de diversa índole para el desarrollo del curso.
- **Octavo:** La evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Un punto central para iniciar el trabajo reflexivo con los docentes ha sido la discusión acerca de los contenidos del programa. Se reconoce que los contenidos escolares son el eje central que históricamente ha determinado los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, el paradigma enciclopédico de la educación se ha afianzado y perdurado a lo largo de los años en los diferentes niveles educativos. Éste ha derivado en una profunda separación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se requiere saber y aplicar en la vida fuera de la escuela.

En razón de lo anterior, la nueva perspectiva de la formación de docentes, aboga por superar ese paradigma. De acuerdo al debate francófono de competencias (Perrenoud,

Meirieu, Tardif, Durand y Roegiers, citados en SEP, 2013). En los programas de estudio vigentes para la formación de maestros de educación básica se propone la conceptualización de saberes (y saberes hacer), en lugar de contenidos.

Roegiers (2012) explica que un contenido es un “objeto de saber”, es el saber en estado bruto. Cuando la atención está centrada esencialmente en los saberes conduce a lo que denomina “cabezas llenas de información”. Se hace al alumno entrar a una disciplina por los saberes propios de ella, reduciéndola a una suma de conocimientos. En la perspectiva de los contenidos se prioriza la memorización, sin que interese que hace el alumno con los saberes.

En un enfoque de competencias los saberes son “determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones. Sólo son válidos si están disponibles en el momento adecuado y logran entrar en fase con la situación” (Perrenoud, 2003, p. 70). Este ha sido uno de los elementos de reflexión con los docentes, a partir de revisar el programa del curso y la definición de los saberes, así como contrastar esa información con el lugar que ocupan los contenidos en su planeación y en su práctica. El análisis sobre los contenidos se articula con el diseño de la situación problema, ésta permite que “los saberes, considerados elemento nuclear en las competencias, se articulen con situaciones reales que les puedan dar significatividad” (Díaz Barriga, 2014. p. 154).

Con la información conceptual que se integra en la situación problema se favorece “el desarrollo de habilidades cognitivas (análisis, síntesis, lógica inductiva o deductiva de pensamiento, argumentación). Así como habilidades para enfrentar situaciones inéditas y para realizar procesos de movilización de la información” (Díaz Barriga, 2014, p. 153). Un ejemplo de una situación problema del curso “El sujeto y su formación profesional como docente” que toma el planteamiento del programa del curso y como fundamento teórico la perspectiva de Meirieu es la siguiente:

## Planteamiento

La docente titular del curso plantea a las estudiantes que: Ingresar a la escuela normal para formarse como docente del siglo XXI requiere reflexionar de manera profunda y detallada las razones, los motivos, las expectativas, las percepciones e ideas que con respecto a la profesión de la docencia tienen, así como reconocer las condiciones sociodemográficas e histórico-familiares que las condujeron a tomar la decisión de ingresar a la escuela normal para ser maestras de educación preescolar.

En este sentido es importante preguntarse ¿por qué elegí ser maestra?, ¿cuáles son las razones, motivos, condiciones y expectativas que me condujeron a elegir la docencia como una opción profesional?, ¿de qué manera las condiciones de género, las circunstancias económicas, ideológicas, familiares, culturales, sociales, se convirtieron en un referente para tomar la decisión de ser maestra?, ¿cuáles son las exigencias sociales, educativas, culturales, ideológicas, políticas y administrativas de la profesión docente?, ¿qué niveles de implicación adquiero al momento de elegir ser docente?

### **Objetivo**

Que las futuras docentes comprendan los aspectos que sostienen sus expectativas, motivos, representaciones y condiciones de ingreso a la docencia como profesión y relacionen su elección personal con las exigencias actuales de la profesión docente.

### **Tarea**

Construir una narrativa autobiográfica, un ensayo y un documental en el cual expresen el resultado del análisis y reflexión realizada en torno a su elección profesional y las exigencias de la profesión docente.

### **Obstáculo**

Elaborar la narrativa autobiográfica, el ensayo y el documental, utilizando adecuadamente los conceptos o categorías teóricas (formación, práctica, profesionalización, vocación, identidad, educación, enseñanza, evaluación, institución) para explicar las razones de su elección profesional, así como los problemas, retos y posibilidades de la profesión docente en el contexto actual.

### **Operación Mental**

- Inducción, Deducción y Dialéctica.

## Consignas Meta

- Elaborar la narrativa autobiográfica, el ensayo y el documental utilizando los recursos conceptuales de la profesión docente y formación profesional, los escritos, experiencias, testimonios y reflexiones elaboradas a partir de las vivencias de los docentes de educación básica, así como las evidencias derivadas de la investigación educativa.
- Apoyar la elaboración de sus escritos y el documental en: la lectura de documentos y reportes de investigación, videos relacionados con los ejes de análisis, así como en la participación individual y colectiva en la discusión y argumentación durante las sesiones de clase.
- Presentar a sus pares las evidencias elaboradas utilizando los recursos necesarios para exponer su perspectiva personal.

## Materiales de trabajo

Lecturas de la bibliografía básica del curso, películas, videos, artículos de investigación, internet, programas de cómputo, biblioteca escolar, archivos fotográficos, computadora, cuestionarios.

## Evaluación

Valorar gradualmente la manera en que las estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes utilizando los referentes teóricos y experienciales que el curso propone, expresados finalmente en las evidencias de aprendizaje.

## Resultados y Conclusiones

Las situaciones problema diseñadas por los docentes con base en el documento institucional de “Orientaciones para elaborar el plan de curso” y en la lectura de fundamentos teóricos, se expusieron y analizaron al inicio del semestre en la academia de la licenciatura; se retroalimentaron con diversas aportaciones de los participantes y se elaboró un instrumento institucional para llevar a cabo la valoración de las mismas, con base en la perspectiva de Meirieu como se ha señalado.

También se impartió un taller a los docentes sobre este tema, el cual estuvo a cargo de los responsables del seguimiento y aplicación de planes y programas de estudio; se estableció un diálogo profesional con los docentes que solicitaron apoyo. Como producto de esa segunda fase de implementación de la propuesta de intervención, los docentes elaboraron una ponencia en la que analizan y reflexionan el diseño de su situación problema y la puesta en práctica de la misma, este producto académico se integrará a la revista institucional o bien se buscará difundirlo en eventos académicos externos.

Una propuesta de trabajo es continuar con este eje de análisis en las reuniones de academia; así como mejorar el instrumento de valoración de las planeaciones didácticas de los docentes. A través de las actividades realizadas se ha logrado profundizar en los fundamentos de la planeación. Por otra parte, se aprecia que los docentes avanzan en el dominio y comprensión del lenguaje académico sobre la situación problema desde la perspectiva del autor seleccionado; así como en el desarrollo de la misma en la práctica concreta en el aula.

En este proceso de mejora de la práctica se ha partido del análisis del papel que el contenido tiene en el proceso educativo, en ese sentido se considera que “el contenido a trabajar es fundamental, porque que no hay desarrollo de competencias sin saberes. Pero no es conveniente concebirlo como algo que hay que enseñar, sino más bien pensarlo desde lo que se espera que el alumno pueda realizar en su vida cotidiana con ese contenido (Díaz Barriga, 2014).

La razón principal del trabajo que desarrolla el colectivo docente de referencia, es “separarse definitivamente de una pedagogía que organiza el trabajo escolar a partir del contenido” (SEP, 2013, p. 11). Así como lograr coherencia con el pensamiento actual de las competencias “para plantear que los saberes reflejan procesos personales mucho más amplios que el manejo de temas que implican tanto la parte cognitiva, como la capacidad de reflexión, análisis y uso de los mismos en la resolución de problemas” (SEP, 2013, p. 11).

Se reconoce que el enfoque de competencias en la formación inicial de los maestros al destacar el trabajo con situaciones y problemas específicos es una posibilidad de garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, además permite orientar las prácticas educativas de los docentes hacia el logro de aprendizajes significativos, en este punto, hace posible el currículo centrado en el alumno y su aprendizaje.

Por otra parte, los docentes asumen la importancia de conocer las características de los sujetos actuales y de su forma de establecer interacción con los objetos de aprendizaje y con su entorno, así como las grandes transformaciones en el ámbito de la tecnología. Lo cual conduce a la necesidad de estar abiertos a los cambios, por ejemplo, considerar las implicaciones que tiene para el proceso educativo y formativo el descentramiento y la diseminación del saber; el uso de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida; entender a las personas reales que asisten a la escuela que cada vez están más lejos de ser los sujetos cartesianos del conocimiento (Martín-Barbero, 2003).

Finalmente se tiene claro que, los planes de estudio vigentes para la educación normal, forman parte de la ola de reformas educativas de los últimos años en todo el mundo, que intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento. En este contexto la escuela normal tiene una amplia responsabilidad, por ser su tarea primordial la formación de docentes que estarán a cargo de la educación de los niños y jóvenes en un mundo caracterizado por cambios complejos y constantes.

## Referencias

- Díaz Barriga, Ángel (2014). "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 142-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888009>
- Díaz B., Á. (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *RIES-Territorios*, núm. 5, vol. 2, pp. 3-24. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/61/competencias-educacion-corrientes-pensamiento-implicaciones-curriculo-trabajo-aula>
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 20 de agosto de 2012.
- Elliott, John (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Martín-Barbero, J. (2003). "Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, pp. 17-34. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32.htm>
- Meirieu, P. (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Perrenoud. P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*, Chile, J.C Sáez.
- Roegiers, X. (2012). *Una pedagogía de la integración*, México, FCE.
- SEP (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica*, Documento de trabajo, México.
- SEP (2013). *Planeación Educativa, Programa del curso, Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012*. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/planeacion\\_educativa\\_lepree.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/planeacion_educativa_lepree.pdf)

# LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES, UN CAMINO DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Laura Ramírez Jaramillo.  
laura.rj70@gmail.com  
Erika Cortes Severiano  
kikabrown@live.com.mx  
Escuela Normal de Valle de Bravo.

## RESUMEN

El presente trabajo describe un avance de la investigación desarrollada en la Escuela Normal de Valle de Bravo, Estado de México; a partir del presente ciclo escolar (2017-2018). La base metodológica del proceso se sustenta en la sociología comprensiva de M. Weber (2002); se articula la propuesta teórica de los intereses constitutivos del saber de J. Habermas (1986), y se traslada al campo educativo para ubicarla en un enfoque curricular y sentido de los saberes constitutivos del saber durante la formación inicial del docente en formación, como elementos para la comprensión del enfoque curricular del Plan y Programa de Estudio de Educación Básica 2011, y valorar si hay evidencia de ello durante sus prácticas profesionales.

Se expresa un avance diferenciando los elementos que componen el plan de estudios vigente haciendo la distinción del énfasis en el enfoque curricular práctico tener la característica de ser un documento, de códigos implícitos y explícitos, de los intereses y sus representaciones sociales; también se expresa la estrategia de aplicación de técnicas para la obtención de datos, en este momento se elaboró el registro de observación tomando como referente las dimensiones 1 y 2 del documento Perfiles, Parámetros e Indicadores del personal Docente y Técnico Docente 2017-2018.

## Palabras clave

Prácticas profesionales, acción docente, enfoques curriculares, currículum, docente en formación.

## Planteamiento

La Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), como Institución de Educación Superior (IES) atiende aspectos de mejora en la formación docente a partir del desarrollo de la investigación educativa a partir de la identificación de problemáticas o puntos de énfasis en la formación docente; por ello, atendiendo los resultados del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente 2017, se identifica que expresan como área de oportunidad en los concursantes egresados de la institución buen manejo en el diseño de planificaciones, situaciones y estrategias didácticas como elementos que sostienen el desempeño docente durante las prácticas profesionales, sin embargo, argumentan la necesidad de profundizar en el análisis respecto al reconocimiento de enfoques curriculares.



Lo anterior llevó a un análisis de informes de resultados de proyectos académicos institucionales para la construcción del diagnóstico de la ENVBi, se consideró: Programa de Desarrollo Institucional (PDI), Programa de Seguimiento a Egresados (PISE), informe del Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa (PACTEN) y resultados de idoneidad expuestos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); la información se sometió a un análisis de corte horizontal ubicando como punto de referencia la situación de las prácticas pedagógicas, en los resultados se valora una asertiva atención al proceso de prácticas profesionales respecto a los rubros de gestión, sin embargo, no se encuentra un análisis sistemático de la intervención pedagógica donde se revele la realidad del proceso de intervención vivida por los estudiantes normalistas, aspecto relevante desde el Plan de Estudios de la LESEB para dar cuenta respecto al desarrollo profesional para el logro de perfil de egreso, en específico del área de conocimiento en enfoques curriculares y habilidades didácticas para el desarrollo de las prácticas docentes desde la propuesta del Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología.

Por lo anterior, la investigación centra su objeto de estudio en las prácticas profesionales de los docentes en formación del 7º semestre; se justifica la atención por ser una dimensión prioritaria para la formación docente, por ser el momento donde los estudiantes confrontan el proceso dialéctico de las dimensiones del saber teórico y el práctico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la acción del docente en formación; se pretende develen las realidades vividas desde lo epistemológico, cultural, ideológico y contextual, momento en que surgen experiencias muchas de ellas complejas que convierten el proceso en un fenómeno educativo digno de investigar para generar conocimiento, como lo expresa Wilfred Carr (1998), las prácticas profesionales son producto de un proceso intencional, consciente y tácito, momento en que se producen subjetividades inscritas en lo contextual, histórico y cultural; por lo tanto se convierten en un fenómeno educativo de vigilancia epistemológica como lo argumenta Gastón Bachelard (1997).

Carr y Kemmis (1998), expresan la importancia de confrontar las realidades vividas en las prácticas profesionales considerando lo contextual, institucional y áulico con la vinculación de los constructos epistémicos, didácticos y disciplinares para valorar en qué sentido se movilizan los saberes, tener presente también lo que argumenta D. Shön (1995): que durante la intervención docente los sujetos se ven insertos en procesos de

tradiciones, convenciones, lenguajes, medios, valoraciones, entre otras dimensiones, elementos que pueden sobreponerse al proceso de desarrollo curricular. Motivo que justifica su atención, compartiendo la idea de W. Carr (1998), por ser un espacio donde se manifiestan expresiones, subjetividades, emociones, aspectos ideológicos, culturales y sociales.

Se busca reconocer el valor, significación y sentido que otorgan los docentes en formación a las prácticas profesionales, por ser como expresa Zabalza (1998) un punto de referencia, contraste, revisión y aplicación de conocimiento teórico y práctico, considerando que lo teórico es producto de la construcción de saberes durante la formación inicial, es decir, se busca reconocer y valorar desde la acción docente cómo se movilizan saberes durante la formación inicial, cómo se interpretan, comprenden y traslada la racionalidad e intereses constitutivos del saber del curriculum (plan y programa de estudios vigente en educación básica) a los procesos de enseñanza y aprendizaje y evidenciar si hay correspondencia a la triada: enfoque curricular, lo planificado y desarrollado desde la acción durante la intervención didáctica durante las jornadas de prácticas profesionales.

Del objeto de estudio, se problematiza la intervención docente para reconocer como teorizan y comprenden los docentes en formación los componentes y características del plan de estudios de educación básica para posteriormente a partir del diseño de la planificación y la observación de la práctica docente valorar cómo se movilizan los saberes durante la acción. Es importante recordar que durante el proceso pedagógico se pueden presentar aspectos o subjetividades inscritas en la realidad desde lo contextual, histórica y cultural de los centros escolares impregnados de costumbres y tradiciones, llamados también determinismos extracurriculares (Carr y Kemmis, 1998).

Lo anterior para producir explicaciones con sentido científico del fenómeno estudiado y centrar un análisis interpretativo y comprensivo de los resultados, se busca dar respuesta a los planteamientos: ¿Qué tipo de racionalidad curricular e interés constitutivo del saber prevalece durante la acción de los docentes en formación de la LESEB en las prácticas profesionales? ¿Hay correspondencia al enfoque y racionalidad curricular del plan de estudios de educación básica vigente? ¿Qué otros elementos se ligan y se sobreponen al currículum?

Se ubica en el centro del debate a las prácticas profesionales con sentido epistémico para distinguir las correspondencias y conexiones entre lo teórico y la realidad escolar, entre pensamientos, conocimientos, creencias y tradiciones desde la acción docente.

Para dar seguimiento a lo problematizado desde el objeto de estudio se establece como objetivo: analizar la acción del docente en formación durante sus jornadas de prácticas profesionales para identificar si trasladan al proceso didáctico el enfoque y la racionalidad curricular del plan de estudios de educación básica 2011 durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se pretende dar explicaciones de los motivos y factores que provocan la permanencia de prácticas docentes desarticuladas a los enfoques curriculares actuales, ya sea por la falta de comprensión e interpretación del enfoque curricular de planes y programas de estudio por la desarticulación de elementos teóricos paradigmáticos que sostiene el enfoque curricular o por la existencia de determinismos extracurriculares impuestos desde lo institucional o áulico, aspectos varios que provocan dicotomías entre lo planeado y lo ejecutado.

## Marco teórico

Para reconocer el enfoque curricular del plan de estudios de educación básica 2011 así como el sustento paradigmático que lo sostiene para dar respuesta a las formas de enseñanza y aprendizaje es necesario reconocer como los estudiantes normalistas comprenden el sentido del currículum y cómo lo significan, para ello se necesita como expresa Ludgren (1997), descifrar sus códigos, analizar cómo lo representan y el sentido que le dan para su reproducción, importante es tomar en cuenta los intereses explícitos e implícitos que lo configuran así como la forma en que se asumen en cada institución a partir de reconocer condiciones sociales, políticas y culturales de cada institución.

Habermas (1986), teórico que expresa que el saber no es producto de un supuesto acto intelectual puro, este es el resultado de una actividad humana guiada por intereses para dar respuesta a una realidad y cotidianidad desde la configuración de condiciones históricas y sociales. Por lo tanto, desde lo educativo se enfatiza la importancia de tener claridad en cómo se organizan y cómo están estructurados para ubicarlos en el mundo de las ciencias (empírico-analíticas y/o interpretativas o histórico hermenéuticas). Para este estudio se consideran las dos primeras (el mundo técnico y práctico) es decir, diferenciar

si el enfoque curricular es técnico o práctico, ambos racionalmente válidos desde la teoría social de la racionalidad y de los intereses constitutivos del saber de J. Habermas.

Propuesta teórica retomada por Grundy (1998), quien la traslada al campo educativo, en la investigación se tiene la intención de reconocer las características del enfoque racional técnico y práctico para que en un comparativo de las intenciones del plan de estudios de educación básica 2011, se ubique en alguna de las categorías de estos dos enfoques: el saber técnico (enseñanza por objetivos) o el saber práctico (desarrollo de habilidades y capacidades en la construcción del conocimiento).

Para relacionar el enfoque técnico instrumental en el curriculum se retoman las propuestas de F. Bobbit (1918), Ralph Tyler (1949) e Hilda Taba (1976). Se identifica que este enfoque surge como medio para dar respuesta a la industria, gira en torno al control social, al desarrollo productivo y reproductivo con el fin de formar sujetos exitosos en la sociedad desde los planteamientos de F. Bobbit.

Posteriormente se continúa la propuesta con R. Tyler con su modelo curricular por objetivos o medios-fines, donde se prioriza: qué se debe enseñar y cómo enseñar, se sostienen en las teorías conductuales para controlar el cambio de conducta en los estudiantes, promueve el papel de este desde un plan de acción; enfatiza el logro de los objetivos y los resultados a partir de: seleccionar los mismos, selección de experiencias de aprendizaje organización y evaluación de experiencias, se distingue por ser un modelo racional sistemático centrado en la evaluación y medición de la conducta. Posteriormente, Hilda Taba (1976), retoma la propuesta curricular y promueve el enfoque para la transmisión de la cultura y la socialización del sujeto como forma de lograr una estructura social; parte de las exigencias y necesidades sociales para diseñar el currículum por objetivos y lo desarrolla en fases o niveles: objetivos generales, específicos, el contenido, las experiencias de aprendizaje, la evaluación y verificación de la conducta, hace a un lado el aprendizaje conductista y retoma teorías cognitivistas con la pretensión de desarrollar en el alumno destrezas para aprender.

En general el enfoque técnico se distingue por priorizar los contenidos en el aprendizaje mismos que se observan en lo conductual; se caracteriza por instruir, capacitar, reproducir, transmitir, informar y controlar. Surgen críticos que se oponen a la propuesta por no responder a las necesidades sociales actuales y que, a pesar de ello, desde el mismo plan y programa de estudio hay elementos que se continúan priorizando.

El enfoque racional práctico se ubica en el mundo subjetivo, reconocido por las ciencias históricas hermenéuticas, aquí los medios son el camino para el logro de fines. Se ubica en una dimensión cualitativa, se prioriza la explicación, el diálogo y la crítica aspectos presentes en el proceso de aprendizaje, promueve en el alumno la participación activa; hay especial atención a la comprensión de significados y los conocimientos subjetivos no pueden ser desechados. Sus principales exponentes son: Joseph Schwab (1983), en su modelo naturalista, considera el contexto y la influencia social, ubica en el centro del proceso la interacción humana y ética para develar los procesos vividos en el aula; propicia un razonamiento analítico, crítico y reflexivo. Por su lado J. Elliot (1993) incorpora la implementación de la investigación acción, propone núcleos temáticos y problemáticos desde la dimensión teoría, realidad y práctica. Stenhouse (1993) sostenido en la teoría educativa interpretativa problematiza el proceso para buscar soluciones desde la acción y la reflexión.

## Metodología

El estudio es de corte cualitativo de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo; se ubica con un sentido sociológico para centrar la acción pedagógica del docente en formación, se propone la operatividad del método racionalista de Weber (método comprensivo) con la tipologización de la acción social, para distinguir el tipo ideal del docente en el proceso de intervención como aquel que atiende durante su desempeño el enfoque curricular propuesto, como un enfoque racional. La intención es posibilitar la interpretación de hechos, comportamientos y pensamientos configurados a partir del uso de la razón y reconocer las causas y motivos que dan origen a diversidad de tipos ideales pero que no den respuesta al enfoque curricular planteado. Se establecen criterios para reconocer el tipo ideal docente desde la acción docente:

- Tipo ideal con acción racional instrumental (técnico): el mundo material objetivado donde se priorice el contenido durante el aprendizaje y utiliza los recursos para su logro.
- El tipo ideal racional respecto a valores (teleológico), se consideran las subjetividades, lo social, el contexto, ideológico y cultural. El fin es reflejar los valores sociales, recuperando el diálogo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciando la participación, investigación, el pensamiento crítico y autónomo del estudiante desde una realidad contextual.

- El tipo ideal con acciones afectivas (es de carácter irracional), determinado por afectos y estados sentimentales entre docentes y estudiantes.
- El tipo ideal basado en las costumbres, normas y hábitos.

## Desarrollo

La investigación está organizada para desarrollarse en cuatro momentos, atendidos en dos ciclos escolares. En un primer momento se atienden los puntos 1 y 2 de los programado:

1. Análisis e interpretación de las características del Plan y Programa de Educación Básica 2011.
2. Análisis de diseños de planificaciones docentes
  - a) Observación y análisis de prácticas profesionales del docente para triangular información con planificaciones y reflexiones de la práctica (video y planificaciones).
  - b) Aplicación de entrevistas y cuestionarios a estudiantes para análisis respecto a la construcción de conocimientos durante la formación inicial.
  - c) Articular los resultados del proyecto de prácticas profesionales.
  - d) Conclusiones, recomendaciones y propuesta de mejora.

Para realizar el análisis de observación de prácticas, se diseñó indicadores que permitan relacionar elementos curriculares con sentido didáctico, Gimeno Sacristán distingue algunos: el logro educativo, fines, objetivos, contenidos, diseño de actividades, estrategias de aprendizaje, organización grupal entre otros aspectos didácticos (Sacristán, Perreneoud, Linuesa, 2012).

En este estudio el diseño de indicadores se sustentó en el documento de perfiles parámetros e indicadoresii ciclo escolar 2017-2018: dimensión 1 "Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender", y dimensión 2 "Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente" (SEP, 2017, pp. 42-43).

## **1. Análisis e interpretación de las características del Plan y Programa de Educación Básica 2011.**

Para ubicar el enfoque curricular se construyó un cuadro de 3 entradasiii para distinguir cada elemento e interpretar y comprender los códigos implícitos y explícitos que lo configuran y con la información, relacionar un enfoque e interés constitutivo del saber – técnico y práctico–.

En el análisis se destacan los fines y las dimensiones de la educación, encaminados al desarrollo económico, político y social de la actual sociedad global para construir sociedades del conocimiento en dimensiones éticas, sociales y políticas; la estructura del plan es de corte nacional y global, expresa la intención del desarrollo pleno de las personas, que construyan una identidad, valoren su entorno, sean ciudadanos responsables, activos y se desarrollen a lo largo de la vida para contribuir en lo económico y social de la nueva sociedad globalizada, a partir de potenciar las capacidades y generar habilidades de pensamiento de orden superior en el futuro ciudadano.

Con los principios pedagógicos se establece una congruencia entre los aprendizajes, la enseñanza y la evaluación, que haya correspondencia y coherencia al proceso desde la interacción de campos formativos con la intervención de ejes transversales; respecto al perfil de egreso, marcos curriculares, diversificación del contexto, estándares curriculares, el centro de cada elemento es el estudiante para potenciar el aprendizaje a partir del desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento y contribuir al logro competencias para que le permitan: resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar su creatividad, relacionarse con sus pares, desenvolverse en la sociedad, piense para comprender y expliquen situaciones desde diversas áreas del saber, puede desenvolverse desde una diversidad social, cultural, lingüística.

Hace énfasis en la importancia del papel docente en su desempeño didáctico, establece prioritario el reconocimiento de estilos de aprendizaje e intereses por el docente, reconozcan su contexto para trasladar saberes y situar la enseñanza a partir de diseñar planificaciones que potencien el desarrollo de los sujetos y de sus competencias, organizar actividades retadoras innovadoras desde proyectos, estudios de caso, situaciones y secuencias didácticas.

El nuevo enfoque curricular establece la importancia de generar adecuados ambientes de aprendizaje, armonizar los diferentes medios didácticos (digitales y de comunicación) para ser adaptados y ajustados al medio institucional y áulico dando uso apropiado a las



redes sociales, teniendo la referencia del contexto, su historia, ideología, las prácticas, las costumbres, tradiciones y condiciones del lugar para propiciar que los estudiantes indaguen, investiguen y construyan el conocimiento desde sus referentes, se requiere de situar el proceso de aprendizaje. Está sustentado en el paradigma socio constructivista para potenciar el modelo por competencias desde el desarrollo de teorías cognitivas, del procesamiento de la información y comunicación con la implementación de la tecnología; lo anterior para generar en los estudiantes una visión transformadora de la sociedad, con la educación y la cultura, está centrado en la humanización de las personas y el bien común, desarrollando una educación con inclusión y equidad.

Lograr competencias en los estudiantes para una vida plena y productiva con base del dominio de estándares (descriptores a lograr cada tres años, están encaminados a la medición externa de corte nacional o internacional) para el desarrollo del aprendizajes de manera gradual, están organizados en periodos y sintetizan los aprendizajes esperados en los estudiantes para el manejo de la información, desde el saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento) y valoración de ese hacer (valores y actitudes); lo anterior para lograr una mejor convivencia y vida en sociedad. Reconocer que los parámetros y estándares se organizaron con apoyo a la OCDE para desarrollar prácticas que impacten en la calidad educativa desde lo local, nacional e internacional, desde esta línea se identifica un código implícito con sentido al desarrollo de intereses de competencias con enfoque laboral se interpreta la intencionalidad de estandarizar los conocimientos para atender las normas de organismos internacionales, Diaz Barriga (2011), respecto esto argumenta que esta perspectiva ha ido en detrimento de lograr el sentido real de la educación.

En general, los códigos explícitos del enfoque curricular destacan en su mayoría de los elementos que lo integran, un interés constitutivo práctico por expresar un carácter integral, flexible y reflexivo, desde la orientación teórica del socio constructivismo, está abierto a la innovación y a la generación de ciudadanos cívicos, democráticos, críticos, creativos y productivos a partir de potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades; con lo anterior se rompe el sentido del enciclopedismo, lo conductual y la pedagogía tradicional en el proceso de prácticas docentes.

Sin embargo, también se destacan los códigos implícitos, en ellos, se distingue el sentido productivo y laboral en la argumentación del proyecto curricular respecto a la formación de futuros ciudadanos; en los estándares curriculares expresan la intención de



control al estar encaminados a la medición de aprendizajes con sentido nacional, internacional y global; con ello, dan atención a los objetivos con sentido conductual para dar respuesta a políticas internacionales quienes focalizan la formación técnica.

Estos aspectos pueden generar dicotomías propias de la formación llevando a una incomprensión y tensión entre la construcción de saberes del verdadero sentido curricular ubicando en la mesa del debate el sentido del modelo por competencias.

### **El registro de observación de prácticas**

El siguiente cuadro destaca las variables diseñadas para el proceso de observación de prácticas:

INDICADOR
<b>Destaca los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos del nivel educativo atendiendo los componentes del plan de estudios de educación básica 2011 y la dimensión 1 y 2 de Perfiles, Parámetros e Indicadores 2017-2018.</b>
<b>Organiza la clase utilizando el diseño previo de proyectos didácticos.</b>
<b>Presente al grupo el aprendizaje esperado.</b>
<b>Aplica estrategias didácticas para recuperar el aprendizaje previo en atención a los principios pedagógicos,</b>
<b>Principales estrategias que utiliza para recuperar los aprendizajes previos.</b>
<b>Promueve el diálogo y la reflexión al momento de rescatar los aprendizajes previos.</b>
<b>Toma como sustento los aprendizajes previos como base para el planteamiento o reto cognitivo mismo que detone la construcción del nuevo aprendizaje.</b>
<b>Los niveles de concreción del aprendizaje se articulan al aprendizaje esperado.</b>

**Diversifica las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los diferentes momentos de la acción docente (inicio, desarrollo y cierre).**

**Principales estrategias de aprendizaje que implementa en la acción docente.**

**Moviliza la organización del grupo en los diferentes momentos de la acción docente.**

**Los niveles de concreción en el aprendizaje propician la construcción de pensamiento crítico a partir del análisis, argumentación y reflexión.**

**El (la) docente propicia con el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de habilidades hacia la indagación, conceptualización, análisis, síntesis, explicación, aplicación, reflexión y evaluación.**

**El dominio del contenido científico por el docente es suficiente y adecuado.**

**Tipo de metodologías del aprendizaje más frecuentes en los docentes en formación.**

**Evalúa el proceso del aprendizaje en los diferentes momentos de la intervención docente.**

**Se interrumpió la intervención docente.**

**Motivos de la interrupción del proceso de enseñanza y aprendizaje de docente en formación.**

**Hay correspondencias entre el desempeño docente y el proceso de planificación.**

Nota: variables elaboradas con el diseño de las autoras, se sostienen en las características del plan de estudios de educación básica y el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes y Técnico Docentes.

A la fecha se han realizado seis registros del universo registrado, a partir de estos como avance del proceso de investigación, se encuentran los siguientes aspectos:

- Los estudiantes exponen en cartel el aprendizaje esperado a desarrollar como un requerimiento sin embargo lo retoman como un proceso mecánico al inicio de la secuencia didáctica, activa el aprendizaje previo utilizando únicamente estrategias de tipo oral (uso de cuestionamientos), hay ausencia de generar debate y reflexiones producto de su atención; No se evidencia ser un referente el aprendizaje previo para enfatizar la problematización o conflicto cognitivo ya que no profundiza ni retoma las respuestas de los estudiantes de secundaria.
- Al no enfatizar el aprendizaje previo (ausencia del diagnóstico del aprendizaje) hay un rompimiento con el puente cognitivo, generando una motivación secundaria al proceso, continúan con la secuencia rompiendo la dinámica de la estrategia utilizada.
- Generalmente la organización del grupo es individual (ubicado el grupo en filas), las actividades son operativas, es decir, atienden la instrucción del docente, no se evidencia los logros de concreción del aprendizaje (Véase taxonomía de Bloom) ya que solo recaen en aspectos de análisis y explicación de conceptos, no hay claridad en lo relacionado a la aplicación del mismo.
- Las estrategias que se aplican en la construcción del aprendizaje favorecen principalmente los estilos de aprendizaje visual y auditivo, por lo tanto, hace falta potenciar otras formas de construir pensamiento, están acostumbrados a dar seguimiento al algorítmico del aprendizaje.
- Realizan cuestionamientos al grupo, pero no profundizan las respuestas por pasar de la participación de un alumno a otra acción, no promueven conflictos cognitivos para reorganizar lo aprendido.
- Al inicio de clases es muy frecuente recuerden las normas de conducta para favorecer un comportamiento favorable, supervisan el trabajo direccionado y poco retroalimentan por falta de tiempo (clases de 45 minutos).
- Respetan a los estudiantes, les brindan confianza, hacen intentos de participación activa, pero al final terminan por aplicar estrategias de control grupal debido a lo numeroso de los grupos.
- En el desarrollo del aprendizaje conceptual utilizan en su mayoría como medio el libro de texto, una alumna utilizó los medios tecnológicos (internet) pero no propició la

socialización de significados, recayó a la aplicación de juegos tipo pruebas (crucigramas)

- Para el desarrollo del conocimiento procedimental implementan estrategias donde los estudiantes elaboren productos (esquemas, carteles) con el seguimiento.

Posteriormente se aplicarán cuestionarios para valorar los saberes teóricos construidos por el estudiante durante la formación inicial, referido al manejo de teóricas psicopedagógicas para valorar si durante la formación inicial, los referentes teóricos construidos le brindan elementos para la interpretación y comprensión del enfoque curricular del plan y programas de estudio.

## Conclusión

Centrar la investigación desde la propuesta metodológica de la sociología comprensiva y la tipología del tipo ideal permite valorar y situar la acción docente en un enfoque curricular, para reconocer si los saberes teóricos construidos en la formación inicial le permiten hacer una interpretación adecuada de los planes y programas de estudio de educación básica para posteriormente tener elementos de diseñar procesos intencionados y racionales en la planificación.

Con lo analizado al momento, se visualiza la necesidad de diseñar una estrategia de atención respecto a la profundización del conocimiento teórico paradigmático y su relación en los procesos prácticos para propiciar el desarrollo de habilidades de comprensión y aplicación entre estas dos dimensiones. Es importante profundizar en los procesos de construcción de conocimiento, es especial en la saber hacer desde las esferas cognitivas (conceptual, procedimental y procedimental).

Analizar, interpretar y valorar resultados brinda al investigador la posibilidad de generar conocimiento desde las prácticas profesionales y promover procesos innovadores para la mejora de la formación docente. La perspectiva teórica permite dar fundamento al proceso para precisar características, reconocer el sentido y finalidad desde la comprensión de código implícitos y explícitos y desarrollar una triangulación de información entre la triada: enfoque curricular –la acción docente– la planificación; comprender la diversidad de aspectos que determinan el desempeño docente, y reconocer como se asume desde los

diferentes centros escolares ya sea como proyecto educativo en lo áulico, institucional, ideológico, cultural y social.

El proceso de investigación se diseña para ser desarrollado a corto, mediano y largo plazo; en cada etapa se da atención a lo planeado para lograr una adecuada interpretación de información. Atender la línea temática propuesta permitirá generar conocimiento y contribuir en la emisión de argumentos y propuestas de mejora para diferentes áreas académicas y administrativas que conforman la institución, en específico en fortalecer el desarrollo de asignaturas como: Observación y Práctica docente, Expresión Oral y Escrita, Estrategias para el Estudio y la Comunicación; con respecto a los proyectos institucionales, se fortalecen: seguimiento a planes y programas de estudio, Asesoría, Tutoría y Prácticas Docentes.

## Referencias

- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. Madrid España: Paidós.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5 pp. 140-166.
- Chwab, J. (1993). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Madrid, España.
- Díaz, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5, recuperado en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Elliott J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*, tercera edición, Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (2004). *Producto o Práxis del Currículum*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Ed. Taurus.
- Ludgren, U. P. (1997). *Teoría del Currículum y escolarización*, Madrid, ed. Morata
- Sacristan, J. G. (1989). *Diseño del Currículum, Diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*”, en Gimeno y Pérez (eds) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España, edt. morata 4ª edición
- Sacristan, G., Feito, R., Perrenoud, F., Clemente M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, segunda edición, Madrid, España: Morata.
- Schwab, I. (1983). Un enfoque práctico como el lenguaje para el currículo. Gimeno S. y Pérez (compiladores). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, España.
- SEP (1999). *Plan de Estudios de Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México.
- SEP (2017). *Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico Docentes*. México.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Madrid, Paidós.
- Stenhouse (1993). *La investigación como base de la enseñanza*, Ed. Morata.
- Taba, H. (1974) *Elaboración del Currículum*, Buenos Aires: Troquel.

Taylor, R. (1973). Principios Básicos del currículo, Buenos Aires: Troquel.

Weber, M. (2002). Economía y Sociedad, México, Ed. Fondo de cultura económica.

Wilfred, C. (1998). "El docente investigador en educación", textos de Wilfred Carr, Alejandra Méndez y Susy Méndez pardo coordinadoras, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2007, Chiapas México: Unicach.edu.mx.

Zabalza, M. A. (1998). "Diseño y desarrollo curricular", Madrid: Narcea.

---

i Véase Diagnóstico en proyectos de investigación de la ENVB, ciclo escolar 2017-2018.

ii Véase documento: Perfiles, Parámetros e Indicadores 2017-2018.

iii Véase cuadro de elementos y características del Plan y Programa de Estudio 2011. Elaborado el 25 de enero de 2018.

# LAS ASIGNATURAS COCURRICULARES DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUAYO

Yolanda Coral Martínez Dorado  
coral\_36@hotmail.com  
Tiburcio López Macías  
ensog.estv@gmail.com  
J. Loreto Ortiz Arredondo  
looreto@hotmail.es  
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

## RESUMEN

Las asignaturas cocurriculares de Inglés en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) comenzaron de manera formal hace cuatro años con la intención de fortalecer el Plan de Estudios 1999. Ahora bien, en el marco de la Estrategia Nacional de Inglés, en la cual se propone la enseñanza del inglés dentro del currículum, es necesario reconocer el camino recorrido.

El propósito de esta ponencia es hacer un análisis en dos sentidos: primero para plantear las asignaturas cocurriculares de Inglés, como el intento de formación avanzada (*avant-garde*), y después para realizar un ejercicio de prospectiva, el cual consiste en mirar al futuro, estableciendo una relación con la política de calidad institucional. Se utiliza el método de escenarios, con un enfoque de prospectiva (Godet, 2007).

## Palabras clave

Asignaturas cocurriculares, calidad, innovación, avant-garde, prospectiva.

## Planteamiento del problema

Las asignaturas cocurriculares académicas han sido implementadas en la ENSOG de manera formal desde el año 2013 con la finalidad de abonar a la formación integral de los estudiantes. Es innegable que ser docente en el siglo XXI, implica desarrollar las competencias en el uso del idioma inglés y de las TIC. De forma específica, el aprendizaje del inglés es un aspecto crucial, puesto que es la *lingua franca* global, siendo el vehículo para acceder a la información, así como para participar en los intercambios comunicativos. De este modo, la necesidad de crear un espacio formativo para el aprendizaje del inglés propició el diseño y la aplicación de la propuesta de las asignaturas cocurriculares.

La enseñanza del Inglés como asignatura cocurricular (en distintos niveles seriados) fue una innovación para fortalecer la calidad del programa de estudios de Licenciado en Educación Secundaria, en sus diferentes especialidades, principalmente en las de Lengua



Extranjera (inglés) y Telesecundaria. No obstante, en el semestre actual, la asignatura cocurricular de Inglés tiene un espacio importante en la carga horaria que oscila entre tres y cinco horas a la semana, según la especialidad. De la misma forma, otras asignaturas cocurriculares académicas y culturales, complementan el plan de estudios vigente.

A cuatro ciclos escolares de la implementación de las asignaturas cocurriculares de Inglés de manera formal, es necesario realizar una escala para reflexionar sobre el camino recorrido. “Durante las escalas se rememoran los episodios pasados, se subsanan los desgastes, se realiza el abastecimiento y se piensa en la continuación [...] Se hace el balance antes de poner rumbo hacia un nuevo destino.” (Augé, 2001, p. 186) En este sentido, la experiencia obtenida en las asignaturas cocurriculares de Inglés, será un referente importante para la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales. Por lo anterior, este texto propone hacer un análisis en dos partes: primero considerando las asignaturas cocurriculares de Inglés como la formación avanzada o vanguardia (avant-garde), y de forma posterior, realizando una prospectiva que responda brevemente a las preguntas ¿qué puede ocurrir? y ¿qué podemos hacer?

### Marco teórico

Las asignaturas cocurriculares refuerzan el plan y programas de estudio, tratan de contribuir al desarrollo de competencias y apuntan hacia a la ampliación curricular, tendiente a fortalecer el perfil de egreso para responder a las demandas educativas actuales, principalmente para atender la necesidad de contar con docentes que sean capaces de comunicarse de manera eficaz en una segunda lengua, con la proyección a futuro de formar maestros bilingües, quienes serán los encargados de operar el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica. El concepto cocurricular se refiere a las actividades, programas y experiencias de aprendizaje que complementan, de alguna manera, lo que los estudiantes aprenden dentro del programa académico.

Las actividades cocurriculares son independientes de los cursos académicos, y por lo tanto, no tienen créditos. “Las actividades cocurriculares son una extensión de las experiencias formales de aprendizaje en un curso o programa académico.” (Glosario de la reforma educativa, 2013) En este sentido, esa extensión de los espacios curriculares del programa de licenciatura en educación secundaria implica considerar aprendizajes que coadyuven al logro del perfil de egreso del estudiante normalista, tomando en cuenta el perfil del docente de educación secundaria, respecto a los parámetros e indicadores que

se actualizan de manera anual (SEP, 2017) para ser el referente de evaluación en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD).

Las asignaturas cocurriculares de Inglés en la ENSOG, se ubican en el concepto llamado Inglés como Lengua Extranjera (ILE), el cual hace referencia a que el idioma se aprende en un contexto escolar y no se utiliza como medio de comunicación habitual (Richards & Rodgers, 1999, p. 143), tal es el caso de la experiencia que se trata en este trabajo, puesto que se enseña el idioma pero los estudiantes no hacen uso de él en su vida cotidiana, es así que su utilización queda enmarcada dentro de las cuatro paredes de un salón de clases. De esta forma, la motivación que tienen los estudiantes es instrumental, en el caso de la especialidad de lengua extranjera (inglés) y de telesecundaria, tendrán que desempeñarse como profesores de la asignatura Lengua extranjera: inglés. Aunado a lo anterior, la motivación que subyace en este tipo de enseñanza de la lengua inglesa es escuchar música y ver películas en inglés, así como comunicarse con angloparlantes de manera física o virtual.

Para el desarrollo de las clases de la asignatura cocurricular de inglés se ha estado utilizando el libro de texto *Top Notch* de la editorial Pearson, puesto que éste se enfoca en una perspectiva de utilización de vocabulario de manera gradual y progresiva, además de que contiene situaciones comunicativas relacionadas con la vida cotidiana, en ámbitos académicos y sociales.

Además del libro de texto, las actividades que seleccionan y/o diseñan los profesores de las asignaturas cocurriculares de Inglés, se basan en el enfoque comunicativo, en el cual los estudiantes usan el idioma a través de actividades comunicativas, tales como: actividades lúdicas, juegos de roles y ejercicios para resolver problemas. Según Larsen-Freeman (2008) para que una actividad sea verdaderamente comunicativa, debe tener tres características esenciales: información faltante que es necesario obtener, se hace una elección y se provee la retroalimentación. De esta forma, las asignaturas cocurriculares de Inglés proveen oportunidades a los estudiantes para usar el idioma en situaciones comunicativas.

La intención última de las asignaturas cocurriculares de inglés es desarrollar de manera paulatina la autonomía en los estudiantes, la cual consiste en conocer lo que se necesita aprender y por qué razón (Dickinson, 1987), por ello, además de las clases, para cada grupo se considera una hora para desarrollar actividades en el Centro de Auto Acceso de

Inglés de la Escuela Normal Superior (CAAIENS), donde se encuentran materiales y recursos para el aprendizaje del idioma inglés.

## Metodología

La línea temática de este trabajo es la “Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria” puesto que la contribución alude a una perspectiva de la educación normal, ante la implementación de un nuevo modelo educativo, en el cual el idioma inglés se fortalece en los nuevos planes y programas de estudio, vislumbrando un camino a seguir con la Estrategia Nacional de Inglés, específicamente con la formación de maestros, lo cual implica que los docentes en formación aprendan el idioma. Por lo anterior, es importante precisar la metodología seguida en este trabajo, en el cual se plantea un análisis prospectivo, que considere el futuro, sin soslayar el camino recorrido. Para ello, primero, se realiza un análisis de la formación avanzada (*avant-garde*) y después se recurre al método de escenarios, haciendo también uso del enfoque de prospectiva (Godet, 2007).

## Avant-garde

En un intento por responder la pregunta contenida en el título del artículo de Valtierra Rivera (2016) “Las cocurriculares en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG): ¿Ideas para renovar el curriculum o evidencia del ocaso del plan de estudios 1999?” surge una sencilla analogía, que sirve para ejemplificar el camino recorrido, con cada uno de los aprendizajes obtenidos: en el ámbito militar, se denomina vanguardia (*avant-garde*) a la formación avanzada del ejército, que cumple con la función de dirigir la marcha y de explorar el terreno, entre otras misiones. Ahora bien, utilizando el concepto de la vanguardia militar en relación a la Estrategia Nacional de Inglés, en la cual se contempla la enseñanza del idioma en la formación inicial del profesorado, las asignaturas cocurriculares de Inglés forman parte de la avanzada que inició hace 4 años, donde se ha estado preparando el terreno para la renovación del currículum.

Si bien la pregunta plantea una disyuntiva, puesto que las asignaturas cocurriculares de Inglés forman parte de una innovación curricular, a la vez que se sabe que el plan de estudios 1999 llegará a su fin; el ocaso es la decadencia, es la oscuridad, y hasta la desaparición. Sin embargo, como comunidad normalista tenemos el compromiso de

entender los planes de estudio en los momentos históricos determinados en los que se presentan, por lo tanto, la Estrategia para el Fortalecimiento y las Transformación de las Escuelas Normales, responde a las necesidades de estas casas formadoras de docentes, ya que habían pasado dos reformas educativas en la educación secundaria en el 2006 y 2011, sin que hubiera un plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria en correspondencia.

Las asignaturas cocurriculares actualmente complementan el currículum de manera intencionada y con el propósito de incrementar las competencias del estudiante normalista. Empero, su carácter cocurricular en el plan de estudios, conllevó a que algunos alumnos, les restaran importancia al inicio de su implementación, lo cual se solventó con la entrega de constancias de acreditación de cada nivel cursado; por lo que ahora, los estudiantes refieren algunas experiencias exitosas, como la posibilidad de haber participado en programas de movilidad internacional, ya que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ha sido enriquecedor y complementario de la formación integral, aunado a la utilización del CAAIENS, el cual cuenta con diversos recursos y materiales para reforzar el aprendizaje del idioma.

A lo largo de este tiempo se ha considerado que la acreditación de la asignatura cocurricular sea un requisito de reinscripción, y que además dentro de ella, se asista una hora por semana al CAAIENS para trabajar de forma intencionada las habilidades de la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer), tratando de que los estudiantes desarrollen de manera paulatina su autonomía, aspecto fundamental en el aprendizaje de un idioma. Además de contar en este semestre con una asistente norteamericana del programa COMEXUS, quien apoya en algunas actividades con los estudiantes.

## Recursos humanos

Actualmente, en la ENSOG se cuenta con un equipo docente para la enseñanza del inglés conformado por 6 profesores, de los cuales dos tienen plaza de tres cuartos de tiempo, una de tiempo completo, dos poseen plazas de profesores de materias profesionales por horas, y además un profesor es contratado por horas. El cuerpo docente del área de inglés tiene la siguiente preparación académica: dos son pasantes de maestras en educación, dos tienen maestría en TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), uno es pasante de doctor en educación y otra ostenta el título de doctora en pedagogía. Cabe mencionar que la mitad de los docentes estudiaron la Licenciatura en la Enseñanza del

Inglés, lo cual es también una fortaleza del equipo de trabajo. Dentro de esa misma preparación académica, toda la planta de maestros de inglés cuenta con certificaciones internacionales que acreditan su nivel de competencia en el idioma o bien para la enseñanza del inglés (In-service Certificate in English Language Teaching).

En ese contexto, la ENSOG tiene un reto de grandes dimensiones, de manera particular la Academia de Inglés debe fortalecer su trabajo colaborativo, con la intención de prepararse para la reforma educativa, puesto que la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en Escuelas Normales, no sólo requiere de la contratación de nuevos profesores de inglés, también es fundamental contar con la experiencia en el nivel educativo, así como con una preparación académica en la enseñanza del idioma.

Bajo esta perspectiva, y sólo después de haber reconocido el papel de las asignaturas curriculares de Inglés en la ENSOG como la vanguardia (avant-garde) o formación avanzada, es importante sumar esfuerzos e insistir en el papel de todo el cuerpo docente para enfrentar los desafíos que se nos presenten en la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés, por lo cual es improrrogable plantear un análisis prospectivo.

## Prospectiva

El Nuevo Modelo Educativo entre sus líneas de acción tiene el fortalecimiento del inglés en los nuevos planes y programas de estudio. La visión es que, en 20 años, todos los mexicanos terminen su educación básica con un nivel de inglés que les permita comunicarse en el mundo global. Como parte de esta estrategia, se encuentra la formación de maestros desde las escuelas normales, pues se espera que todos los maestros aprendan inglés, para que en el año 2022 egrese la primera generación de maestros normalistas que tengan un nivel alto de competencia en el uso del idioma inglés.

Ahora bien, a un ciclo escolar de comenzar la implementación de la propuesta curricular para Educación Básica y para la formación inicial del profesorado, es pertinente hacer una prospectiva, que sirva de horizonte para pensar en el gran reto al cual nos enfrentaremos. Cabe mencionar que el futuro provoca incertidumbre, por ello es necesario hacer una prospectiva.

Godet definió la prospectiva como “una anticipación para iluminar las acciones presentes con la luz de los futuros posibles y deseables. Prepararse ante los cambios previstos no impide reaccionar para provocar los cambios deseados” (2007, p. 6). Es así

que para realizar una prospectiva es preciso considerar el camino al cual nos aventuraremos.

La enseñanza del inglés durante los cuatro años de formación inicial, tendrá un espacio curricular de 12 horas semanales (6 de clase y 6 de talleres y/o tutorías), acción que se empata con la política de calidad institucional, cuyo compromiso es "... formar profesionales de la educación altamente competitivos para su ingreso, permanencia y promoción en el Servicio Profesional Docente." (ENSOG, 2017, p. 2). Por consiguiente, es oportuno señalar que la competitividad se entiende a partir de la búsqueda de la calidad del servicio, contemplando como ejes rectores a la innovación y a la mejora continua. De cualquier modo, las respuestas a las preguntas planteadas en un inicio, pondrán a consideración algunas posibilidades.

## Resultados

¿Qué puede ocurrir? Se distingue un escenario exploratorio (Godet, 2007), en el cual los recursos humanos son la parte fundamental, y la práctica da cuenta de experiencias exitosas (alumnos que certifican su nivel, o incluso, quienes obtienen una beca para participar en un programa de movilidad); sin embargo, conviene prever la importancia de los perfiles académicos y pensar en la garantía de los materiales diseñados en colaboración con la Universidad de Cambridge por parte de la SEP, construyendo así, un método lógico (mediación por parte del profesor); sumado a la contratación de nuevos profesores de inglés para las escuelas normales con las plazas derivadas del Nuevo Modelo Educativo.

¿Qué podemos hacer? La Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales, será implementada por primera vez con la generación 2018 – 2022 y hasta entonces se podrá realizar el seguimiento y la evaluación correspondiente. No obstante, en este momento, podemos continuar preparándonos para cumplir con nuestro papel de formadores de formadores, diseñando un trayecto que contemple no sólo el dominio del idioma, sino también el fortalecimiento de nuestras competencias en la didáctica de la lengua inglesa, realizando estudios de posgrados, no sólo de carácter profesionalizante, sino también de investigación educativa, para generar conocimiento teórico y práctico, que sustente nuestro quehacer pedagógico.

## Conclusiones

Podemos visualizar el futuro, pero antes debemos considerar el camino recorrido; más aún, requerimos construir un puente que nos permita transitar del nivel de la política educativa, al nivel de la concreción, el cual implica pensar en los actores educativos, y de forma específica en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En primera instancia habrá que refrendar el compromiso con la formación integral de calidad de los estudiantes normalistas, considerando por una parte que, las asignaturas cocurriculares como vanguardia (avant-garde) forjaron el sendero; y por otra parte, la prospectiva nos ayudará a reducir la incertidumbre que representa educar en tiempos cambiantes y de cara al futuro. Asimismo, es trascendental mirar hacia el horizonte, hacer caso a las señales del camino y proseguir de la forma más cautelosa posible, andando paso a paso.

## Referencias

- Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*, Trad. Anna Jolis Olivé. Barcelona: Gedisa.
- Dickinson, Leslie (1987). *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ENSOG (2017). *Sistema de Gestión de Calidad. Manual de Calidad. Norma ISO-9001-2015*. Guanajuato, México, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- Glosario de la reforma educativa (2013, octubre 22). Great Schools Partnership, Portland, USA. Recuperado de: <http://edglossary.org/co-curricular/>
- Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*, 4ª ed, España, GERPA.
- Larsen, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd ed, Oxford, Oxford University Press.
- Richards, Jacks & Rodgers, Theodore (1999). *Approaches and methods in language teaching*, 3rd ed, London, Cambridge University Press
- SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*, México, SEP.
- Valtierra, G. (2016, septiembre). *Las cocurriculares en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG): ¿Ideas para renovar el curriculum o evidencia del ocaso del plan de estudios 1999?* Revista COEPES Guanajuato, 18(5). Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes16/las-cocurriculares-en-la-escuela-normal-superior-oficial-de-guanajuato-ensog-ideas-para-renovar-el-curriculum-o-evidencia-del-ocaso-del-plan-de-estudios-1999>



# EL PAPEL CLAVE DEL DOCENTE ANTE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO: LAS EMOCIONES Y LA COGNICIÓN ANTE LA CREATIVIDAD

## Datos de autor

Ana Karen Alfaro Romero  
Kaareenaa19@gmail.com  
Escuela Normal De Coacalco.

## RESUMEN

Hoy en día la sociedad se encuentra en constante cambio, estas van desde transformaciones sociales hasta políticas, las cuales ocasionan día con día una exigencia en la transformación del profesorado, de tal manera que el docente debe estar preparado para enfrentarse a los retos que la sociedad le demande, siendo así que el nuevo modelo educativo se centra en lograr un desarrollo integral, por lo tanto, el papel del docente deberá centrarse en formar ciudadanos que sea capaz de enfrentarse a los retos del siglo XXI, que sea participativo, responsable, libre, creativo, crítico, capaz de ejercer sus derechos y obligaciones.

## Palabras clave

Nuevo Modelo Educativo, emociones, cognición, creatividad, docentes, formación inicial.

## Planteamiento del problema

A lo largo de mi formación en la Escuela Normal de Coacalco me he encontrado inmersa en diversos foros educativos, los cuales me han permitido realizar investigaciones sobre temas relevantes a mi formación, uno de ellos fue el “II Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. CIECE. La expresión como base de la creatividad”, es aquí donde me doy cuenta de la importancia de retomar los aspectos metacognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es aquí donde me cuestionó ¿Por qué en México no se le da la suficiente importancia?, por qué otro país como España, se encuentra.

La educación es un derecho de todo mexicano, planteado desde el artículo 3° constitucional como un derecho que debe atender el desarrollo armónico de los seres humanos (SEP, 2016:37) de esta manera, la educación deberá potencializar a las personas para tener una participación activa y responsables dentro de una sociedad, así

aprenderán a convivir por lo que, se deberá desarrollar en ellos sus competencias socio-afectivas.

El mundo hoy en día exige una sociedad mayor preparada, capaz de resolver problemas y enfrentarse a la vida diaria, tal como lo marca el nuevo modelo educativo 2016 el cual “obliga a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su paso [...]” (SEP, 2016:13), por lo tanto, los docentes deben estar preparados para fortalecer y dar significatividad a lo aprendido, ya que esto contribuirá al desarrollo personal y social del alumnado.

De tal manera que surge la exigencia por parte del modelo educativo 2016 maestros mayor preparados para ofrecer una educación integral, docentes que dentro del marco nacional SEP (2016:16) sean capaces de construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación.

Entonces, como futuros docentes en educación primaria nos encontramos en el conflicto de enfrentar un nuevo modelo educativo en el que se propone los docentes sean innovadores, creativos para de esta manera crear las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad.

De tal manera que surge el cuestionamiento si realmente las escuelas normales están formando docentes idóneos para operar este modelo educativo, cuando en su formación docente únicamente un curso habla respecto a la innovación y al trabajo docente.

Dicho proceso investigativo sobre el objeto de estudio lleva al planteamiento de diversas interrogantes, a saber:

¿De qué manera el estudiante normalista atenderá el nuevo modelo educativo 2016, desde su formación inicial?

¿Los docentes se encuentran preparados para enfrentarse a un nuevo modelo educativo, que retos implica enfrentar desde las dimensiones afectivas para lograr el propósito encomendado?

¿Qué prácticas docentes innovadoras se pueden implementar en el aula para lograr formar alumnos competentes, analíticos, críticos y creativos?

De esta manera se plantea la siguiente pregunta la cual será el eje de la investigación ¿Cómo están formando las escuelas normales a los docentes en formación para enfrentarse al modelo educativo 2016, se está formando docentes creativos, innovadores que formulen cambios para mejorar el aprendizaje y brindar una educación de calidad?

Por lo tanto, la presente investigación abordará la propuesta del desarrollo personal y social (Desarrollo integral) desde el nuevo modelo educativo 2016, ya que es importante conocer cuántas herramientas se brindan desde formación inicial para enfrentarse a este, de tal manera, que es importante conocer cuáles son las angustias de los docentes en formación, qué situaciones son las que le preocupan.

## Marco teórico

### Desarrollo personal y social

De acuerdo a la propuesta curricular del modelo educativo 2016 el desarrollo personal y social es considerado como el segundo componente curricular, éste es considerado para lograr una formación integral, por lo que como menciona la SEP (2016:155) es complemento para el logro de los aprendizajes claves.

En este componente se debe “desarrollar la creatividad, la apreciación y la expresión artísticas; ejercitar el cuerpo y mantenerlo saludable; y aprender a controlar las emociones” (SEP, 2016:155) por lo que logrará el desarrollo las capacidades para aprender a ser y aprender a convivir.

El desarrollo personal y social se desarrollará en tres áreas:

- a) Desarrollo artístico y creatividad.
- b) Desarrollo corporal y salud.
- c) Desarrollo emocional.

El apoyo de los padres de familia para lograr una educación integral es imprescindible ya que este es el primer momento de socialización de los alumnos, como menciona () el contexto familiar es el puente idóneo para desarrollar competencias emocionales, ya que estos contribuyen al desarrollo humano y personal de cada uno de sus integrantes

### Formación inicial

La formación docente actualmente se encuentra desfasada con las nuevas propuestas y los modelos educativos en educación básica como menciona (Biddle 2000, citado por Chagoyán, P. s.f. 2), ninguna reforma educativa alcanza las nuevas actualizaciones de los Planes y Programas de Estudio, lo que automáticamente provoca es una desarticulación para la innovación y la puesta en marcha de los enfoques.

El acuerdo 649 es en documento en el que se establece el Plan de estudios para la formación de Maestros en Educación Primaria, en el cual se estipula que la formación de los docentes de educación básica debe responder a las transformaciones que día a día ocurre en nuestro país y en mundo las cuales son las siguientes Social-Cultural, Científica y Tecnológica, es por eso, que las Escuelas Normales deben cumplir con la tarea trascendental de formar docentes capaces de responder situaciones reales en las que apliquen y reconstruyan su conocimiento con el propósito que tomen decisiones para solucionar las diversas situaciones que se le presentan con el fin de lograr una movilización de saberes.

De este modo el estudiante deberá cumplir con el perfil de egreso y con las competencias profesionales que se establecen en este.

El plan de estudios 2012 de la formación de Licenciados en educación primara está basado en un enfoque por competencias por esto, debemos tener en claro que es una competencia, así que basándose en lo mencionado por Sergio Tóbon (S/F), Frade, L. (2008:26) y Phillipe, P. (s.f.8) una competencia es la capacidad de un individuo capaz de responder a diversos cuestionamientos cognitivos y conductuales que se presentan en su entorno.

Por lo tanto, se necesita que el estudiante normalista enfrente situaciones reales, en las que aplique o reconstruya el conocimiento, para que de esta manera proponga y tome decisiones de manera autónoma; es por eso, que el desarrollo de una competencia permitirá la movilización de saberes para poder solucionar situaciones problemáticas.

De tal manera que docente debe desarrollar de igual forma sus competencias emocionales, situaciones que como menciona Bisquerra (2005) (citado por García, M. y L. Sánchez. 2017:129), es imprescindible para que este participe en una construcción social y escolar que sea justa y al mismo tiempo equitativa y así encontrarse presente en nuestras aulas con el fin de construir una educación emocional, en el que se les permita reflexionar, tomar decisiones, ser justos, comprometidos, asertivos y empáticos.

Con lo anterior se pretende que la educación emocional en la formación inicial, tome importancia con la finalidad como menciona Bisquerra (2013) (citado por) de regular el bienestar de la persona, mediante las emociones negativas, pero también potencializando las positivas, hasta lograr un estado de confort; por lo que se debe realizar una alfabetización emocional en donde se enfatice en el proceso de enseñanza las emociones.

## Emoción y creatividad

Las emociones y la creatividad del profesorado se encuentran en constante cambio, esto dependerá de la situación en la que se encuentre el normalista durante su práctica profesional; como menciona Chóliz. (2005) todas las emociones tienen una función ya que estas permitirán que el normalista realice con eficacia las reacciones y conductas apropiadas, en este sentido hasta las emociones más desagradables tienen una función y utilidad dentro del proceso de reflexión y análisis de la práctica profesional ya que permitirán la adaptación, motivación y un ajuste personal.

Las emociones y sentimientos en la educación han tomado relevancia, ya que como menciona Zembylas (2005) esto supone que el docente interiorice para lograr un equilibrio en las diversas actividades educativas que se le encomienda y así poder enfrentarse a los retos y situaciones que en su práctica se le presenta, reconociendo debilidades, retos y fortalezas dentro de esta, para lograr mejorar su trabajo.

De igual modo basándose en lo mencionado por Zembylas & Kaloyirou (2007) y Pekrun (2005) las emociones o sentimientos han sido vistas como expresiones incivilizadas que son nocivas en el progreso social, de tal manera que se ven reflejadas en la ansiedad que se ve directamente relacionada con la evaluación y por ende al rendimiento, así también la motivación, el éxito y el fracaso académico las cuales están directamente relacionadas con la culpa, el orgullo, la alegría, etc.

Marchesi & Díaz (s.f.) mencionan que la profesión docente actualmente se encuentra en una crisis de confianza e identidad, sentimientos que se encuentran estrechamente relacionados en el desarrollo profesional lo cual aumenta la ansiedad y riesgo dentro del espacio de trabajo impidiendo la innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La empatía, en el mundo actual como inteligencia interpersonal en el aula se ha soslayado, se cree que cuando un docente tiene acercamiento hacia sus alumnos y es capaz de interpretar sus necesidades y motivaciones pierde autoridad frente a su grupo. Creemos todo lo contrario, en donde una de las metas del ser docente “es que los estudiantes aprendan a amar el hecho de aprender”

Por ende, aquel docente en formación que logre ser empático con sus estudiantes se preocupará porque sus niños sean las mejores personas a partir de ser creativo e innovador en su intervención didáctica áulica. Donde la creatividad como cualidad humana, llevará a la transformación del ámbito donde se desenvuelva el docente normalista.

## Marco de referencia

De acuerdo al DOF 22-03-2017 “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social”. De tal manera que “En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º” (DOF 22-03-2017:1).

DOF (2011:11), Plantea que el Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Dentro de este mismo Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (2011:21), una de las competencias para la vida, es la competencia para la convivencia en donde menciona que “Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística”.

En el DOF 7-06-17 “Educar para la libertad y la creatividad, y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, en el primero de estos documentos se plantea la organización de los componentes del sistema educativo alrededor de lo más importante: las niñas, niños y jóvenes, para que cada uno reciba una educación de calidad y alcance su máximo logro de aprendizaje”.

Por lo tanto, de acuerdo al menciona que los estudiantes al finalizar su educación primaria “deberán tener capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo)”.

## Metodología

La investigación educativa de acuerdo a Barabtarlo y Zedansky, A (2002:20), y González, N; Zerpa, M; Gutiérrez, D & Pirela, C. (2007:281), es un actividad especializada y sistemática, la cual tiene como finalidad conocer con mayor profundidad lo ya conocido o producir conocimientos nuevos, de tal manera, que el docente al intervenir en el entorno escolar, se enfrenta a un escenario complejo y cambiante, en la que se encuentran inmersos múltiples factores sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros, siendo así que nuestra intervención se verá beneficiada en la manera que se encuentre una solución a estos problemas, los cuales más que ser un problema son una situación problemáticas, la cual implica un proceso de reflexión que permitirá concretamente crear nuevas realidades, corregir e inventar, actuando de una manera inteligente y creativas.

El trabajo de investigación se encontrará sustentado bajo el enfoque<sup>ii</sup> de investigación de corte mixta, basándose en Hernández, Fernández y Baptista (2010:4), Grinnel (1997) (citado por Hernández et al (2003:5)), Hernández, Sampieri & Mendoza (2008), lo definen como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, este enfoque conjunta el enfoque cuantitativo y cualitativo, el cual incluye las características de cada una de ellas, llevando a cabo una observación y evolución de los fenómenos así como establecer suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluaciones realizadas; además de promover nuevas observaciones y evaluación para esclarecer, modificar, cimentar y fundamentar las suposiciones o ideas.

Se espera estudiar la realidad para poder interpretar los fenómenos, de esta manera la investigación consistirá en el estudio de la aplicación de técnicas para recoger la información de los sujetos a investigar la cual será por medio de los textos académicos, diarios de clase e informes, posterior a esto, se realizará el análisis y reflexión sobre los datos obtenidos.

De tal manera que los métodos de corte mixto se fundamentan filosófica y metodológicamente en el pragmatismo<sup>iii</sup> ya que de acuerdo a Sampieri, Fernández & Baptista (2010:552), permitirá cabida en su gran parte a todos los estudios e investigaciones de corte cuantitativos y cualitativos.

El proceso investigativo se desarrollará en el *diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)* tal como lo menciona Sampieri, Fernández & Baptista (2010:572), ya que permitirá la revisión simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, de tal manera que los datos recolectados por ambos métodos se comparen y/o mezclen en la fase de análisis (Véase figura 1).

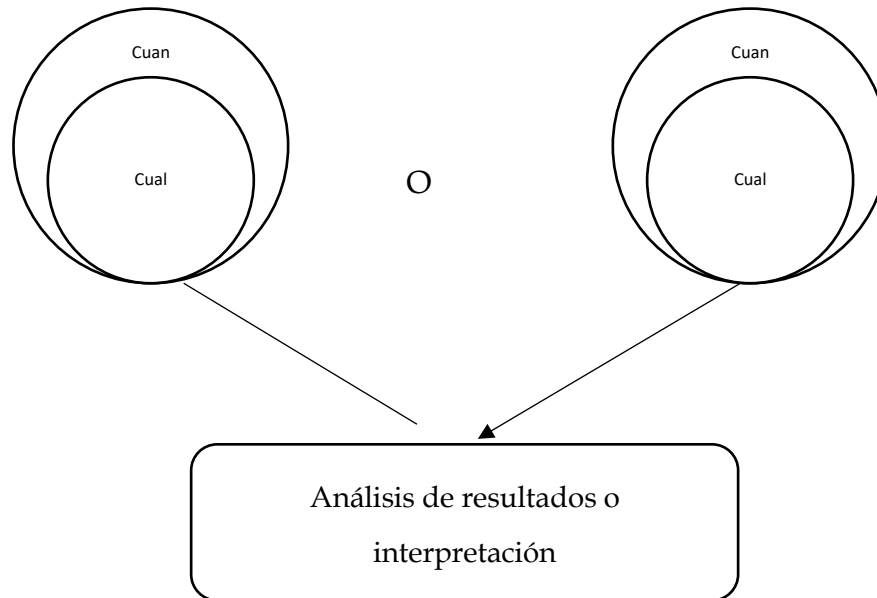


Figura1. Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC). Adaptado de "Metodología de la investigación" (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010)

El universo de trabajo se encuentra categorizado en 2 dimensiones: Estudiantes normalistas y docentes, esta segunda dimensión se subdivide en tres (docentes en escuela piloto, docentes en escuela primaria de tiempo completo y docentes de la normal).

a) Docentes (Véase tabla 1)

b) Alumnos

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. La participación radicará en recuperar las perspectivas que tienen respecto a la implementación del modelo educativo con su formación inicial, respecto al desarrollo personal y social (segundo componente curricular).



## Resultados preliminares y conclusiones

Se pretende que con los resultados que se obtengan de la aplicación de instrumentos en la dimensión de docentes se recuperen perspectivas y expectativas con la finalidad de establecer cuál es el papel del docente ante el planteamiento del nuevo modelo educativo.

De igual manera con el estado de arte se han encontrado diversas investigaciones sobre el papel docente frente a las emociones que enfrenta dentro de sus prácticas, más no se han encontrado textos que hablen sobre como deberá enfrentarse a la aplicación de estas emociones dentro del aula con los alumnos.

Finalmente, la aplicación de los instrumentos nos permitirá ampliar en análisis y reflexión sobre la implementación del segundo componente curricular *desarrollo personal y social* y de qué manera permite el desarrollo integral del alumnado.

TABLA 1		
<b>Docentes de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” (Escuela Piloto de la Fase 0 en la Zona Nor-Oriente).</b>	<b>Docentes titulares de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”</b>	<b>Docentes de la Escuela Normal de Coacalco.</b>
El propósito será conocer la perspectiva de los docentes sobre el Nuevo Modelo Educativo respecto al segundo componente curricular desarrollo personal y social.	El propósito de este universo será recuperar las expectativas que tienen sobre el Nuevo Modelo educativo, específicamente sobre el segundo componente curricular, lo que permitirá realizar una comparación entre lo que se está aplicando con lo que se pretende que se aplique.	Con la finalidad de vislumbrar la apreciación que se tiene con la formación inicial de los docentes en formación, en específico con los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y el Nuevo Modelo Educativo.

## Referencias

- Barabtarlo y Zedansky, A (2002). "Colección pedagógica universitaria 2016" Universidad Veracruzana Pp. 20
- Bogdan & Taylor (1987). Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados. Paidós. Barcelona
- Chagoyán, P. (S.f.). Construcción de la identidad docente Normalista (Estudio sobre la identidad docente bajo el enfoque por competencias). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- Diario Oficial de La Federación (2012). Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de estudios para la formación de Maestros en Educación Primaria. México.
- DOF 22-03-2017 (2017). "Ley General de educación". México.
- DOF 7-06-17 ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral.
- García, M. y L. Sánchez. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. Contextos educativos. Vol. 20. Pp. 125-145
- González, N; Zerpa, M; Gutiérrez, D & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Laurus, Vol. 13, núm. 23. Pp.281
- Marchesi & Díaz (s.f.). Las emociones y los valores del profesorado. Fundación Santa María. Madrid.
- Pekrun, R. (2005). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology. Vol. 36. Pp. 36-48
- Pérez, S. (1994). La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. La Muralla. Madrid.
- Perrenoud, P. (2007). "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar" Graó México
- Sampieri, Fernández y Baptista (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. 5ta Edición. México.
- SEP (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México
- SEP (2016). "El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa" 1ra Edición. México
- SEP (2016). "Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016" 1ra Edición. México.

Zembylas & Kaloyirou (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342. Pp.37-59.

Zembylas (2005) Emotional labor of teaching. *Educational Research*. Vol. 2. Pp. 1312-13167.

---

<sup>ii</sup> Para Hernández, Fernández y Baptista (2012:46) es un enfoque ya que se emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos para generar conocimiento.

<sup>iii</sup> Se debe entender de acuerdo a Sampieri, Fernández & Baptista (2010:553) como una búsqueda de soluciones para efectuar el trabajo, ya que utiliza criterios y diseños que son más apropiados al contexto y situación específica.

# CARACTERÍSTICAS DE LOS NORMALISTAS DE NUEVO INGRESO POR SU CAPITAL CULTURAL

José Manuel García Hernández

jgarcia@benejpl.edu.mx

Susana Martínez Martínez

smartinez@benejpl.edu.mx

María Guadalupe Santos Rebollar

gsantos@benejpl.edu.mx

"Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna".

## RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de las características del Capital Cultural de los estudiantes normalistas de la cohorte 2016-2020 de las licenciaturas en Educación Preescolar (LEPREE) y Primaria (LEPRIM) en la "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna" (BENEPJPL). Se sostiene en los postulados de Capital Cultural propuesto por Bourdieu y operados en el trabajo de Casillas, Chain y Jácome (2007), en torno al origen social de los estudiantes, en dos ámbitos particulares: capital familiar y capital escolar.

## Palabras clave

Estudiantes normalistas, Capital Cultural, capital familiar y capital escolar.

## Planteamiento del problema

Las nuevas políticas educativas (2012) para formación inicial de maestros han destacado la necesidad de mejorar su calidad educativa a fin de que sus egresados puedan incorporarse a un Servicio Profesional Docente (SPD) que exige de ellos un perfil, parámetros e indicadores que aseguren una educación de calidad en la Educación Básica conforme a los planteamientos del Art. 3º Constitucional. Al respecto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), publicó una serie de observaciones en torno a la formación inicial, después de analizar los datos arrojados del primer y segundo concursos ordinarios para el ingreso al Servicio en la Educación Básica:

Los resultados de dichos concursos ponen de manifiesto las deficiencias en cuanto a los conocimientos y las capacidades que un perfil idóneo debe tener para el ejercicio de la

profesión docente, y, en consecuencia, colocan la formación inicial en el centro de atención (INEE, 2015, p. 8).

Otros estudios McKenzie & Santiago, 2005; Schmidt, Houang, & Cogan, 2011, (citados en Roloff, Klusmann, Lüdtke y Trautwein, 2015) revelan los resultados decepcionantes en las evaluaciones internacionales de los estudiantes de diversos países, en virtud de la inhabilidad de los sistemas escolares para atraer a las personas correctas a la profesión docente. En este contexto y a partir de los resultados expuestos, en México, en el seno de las instituciones normalistas se dio prioridad a los estudiantes y su proceso formativo, para responder a una política encaminada a profesionalizar la carrera docente y en este sentido, estar en consonancia con las políticas internacionales, tal como lo refiere Tardif (2013). El propio INEE (2015), en uno de sus rubros, enfatizó la importancia de establecer incentivos y mecanismos de apoyo para atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente, así como definir perfiles de ingreso, egreso, y trayectos formativos orientados para responder a las demandas del SPD.

Lo anterior guarda relación con las características y condiciones con las cuales ingresan y transitan los normalistas por la carrera del programa seleccionado, en virtud de las competencias requeridas para cursarla satisfactoriamente, mismas que se identifican, en una primera instancia, mediante el examen de selección. No obstante, el escaso conocimiento del desarrollo del estudiante, de sus expectativas, dificultades y necesidades que enfrenta, los intereses y motivaciones que posee, se convierten en vacíos de conocimiento para las Normales; información sin la cual, no pueden tomar decisiones pertinentes que contribuyan a una eficiente trayectoria escolar.

Por otra parte, si bien en términos proporcionales no se tiene un nivel de deserción alarmante como lo experimentan otras carreras de nivel superior y mantiene cifras aceptables de eficiencia terminal, también es cierto que las Escuelas Normales enfrentan el enorme reto de sostener una matrícula con una cada vez más escasa demanda de aspirantes. Al respecto, García Poyato, Cordero y Jiménez (2017) identifican que de 2012 al 2017 se advierte una disminución del 82% en el número de aspirantes a la LEPRIM en las seis Escuelas Normales públicas que ofertan este programa en el estado de Baja California y se sostiene a la baja.

Esta situación obliga a las instituciones a conocer con amplitud a los estudiantes que ingresan y atender sus necesidades, en congruencia con la recomendación que el propio

INEE (2015) propone: “[...] será necesario establecer procedimientos que permitan dar seguimiento, apoyo académico y acompañamiento institucional a los estudiantes de educación normal desde el ingreso hasta la terminación de su carrera y la incorporación al mercado laboral” (p. 17), y comprometerse a sistematizar la información como parte de las trayectorias escolares de los normalistas.

Por otra parte, lo expresado en la política pública para la formación de maestros y su posterior contratación en el SPD, propone mecanismos que priorizan el mérito y donde la selección de aspirantes se hace mediante dos requisitos establecidos por la autoridad educativa local, semejante a otras entidades del país: contar con un promedio de bachillerato de 8.0 y ser seleccionado por sus resultados en el examen de ingreso: EXANI II (examen estandarizado, diseñado y evaluado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). Este contexto lleva a un par de desafíos: seleccionar ‘a los mejores candidatos’ y egresar a profesionistas idóneos para el SPD. En palabras de Tardif (2013), “la contratación de los mejores docentes para la renovación de la profesión” (p.30).

En este escenario, los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con una trayectoria escolar y familiar previas que forman parte de su Capital Cultural “de un capital en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización” (Casillas, Chain y Jácome, 2007, p. 13). Cobra sentido entonces, conocer el origen de los estudiantes que ingresan a la Escuela Normal, en virtud de que, como lo afirman distintas investigaciones, los estudiantes que ingresan a instituciones de Educación Superior, “...proviene de diferentes estratos sociales, de diferentes ambientes culturales y familiares y tienen diferentes expectativas e imaginarios sobre la educación superior” (De Garay, citado por Colorado, 2009, p. 1). A su vez, Guzmán (2011), Yáñez, Vera y Mungarro (2014), afirman el compromiso por conocer sus características familiares y escolares.

Para ello y en virtud de los muy escasos estudios publicados sobre estos procesos en las Escuelas Normales, se parte de conocer las características de su Capital Cultural, tomando como referente el concepto propuesto por Bourdieu (1987) y algunos ámbitos operativos de dicho concepto trabajados por Casillas, Chain y Jácome (2007) dispuestos en dos vertientes: capital familiar y capital escolar, sin el afán de que necesariamente se conviertan en predictores de éxito, pero sí en información que permita una atención más

ajustada a las necesidades que manifiestan los normalistas que ingresan, evitando con ello el rezago o la deserción, principalmente durante el periodo crítico del primer año referido por Silva (2011) y otros estudios previos de Guzmán y Saucedo (2005 y 2007), Chain y Ramírez (1997) y, De Garay y Serrano (2007), de tal manera que desarrollen una trayectoria escolar que les permita cursar satisfactoriamente el programa seleccionado en el tiempo curricular establecido.

## Marco Teórico

En sus postulados, Bourdieu (1987), propuso una serie de capitales que ostentan los individuos y ponen en juego el fenómeno de la reproducción social; sin embargo, el concepto rector para la realización de este trabajo es el Capital Cultural, en virtud de que es el principal dentro del campo escolar. En este sentido,

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del “éxito escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase (Bourdieu, 1987, p.11).

Asimismo, Colorado (2009), siguiendo los planteamientos de Bourdieu (1987), señala que el Capital Cultural puede tomar tres formas distintas, el estado: 1) objetivado, se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión, tales como bienes educativos (enciclopedias, libros, etcétera), 2) institucionalizado, alude a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares y 3) incorporado, da cuenta del trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto, esto es, todas las formas de interpretar la realidad e interactuar en ella.

En este mismo contexto, Casillas, Chain y Jácome (2007) establecen que Bourdieu (1987) desarrolló la noción de Capital Cultural para tener una unidad de medida que diferenciara a los estudiantes de acuerdo con sus disposiciones culturales y no sólo económicas, ya que estas últimas “se expresan a través de los recursos y disposiciones culturales incorporadas en los individuos. Los más dotados de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales ‘ganados’ por su propio mérito” (p. 13). Este orden de ideas configura, de



alguna manera, la tendencia de la escolarización actual donde los que ostentan mayores méritos académicos, en términos de certificaciones (estado institucionalizado), logran mejores puestos o posiciones en el mercado de trabajo. La escuela, afirman Casillas; Chain y Jácome (2007) juega un papel de certificación de conocimientos y fundamenta procesos de diferenciación social con base en el mérito escolar.

Lo anterior remite a contextualizar que en este proceso de escolarización y de búsqueda de mejores condiciones de vida, los estudiantes se incorporan a una dinámica de competencia y reproducción social, auspiciada también por la subjetividad e influencia de la familia como lo plantean Olivera (2010) y Guan *et al.*, (2016) donde los méritos personales, atribuidos a los distintos tipos de capitales que ostenten, podrán ejercer una influencia considerable en el éxito académico, permanencia en la Educación Superior y, para el caso de los normalistas, su posterior ingreso como 'idóneos' al SPD. No obstante, se debe tener en cuenta que "en un sistema que pone a competir a todos por igual, los estudiantes menos dotados, tienen menores oportunidades y se encuentran en situación de desventaja frente a otros" (Casillas, Chain y Jácome, 2007, p.13), lo cual compromete a identificar la historia de ese Capital Cultural acumulado, al recuperar tanto la influencia familiar como la propia trayectoria de éstos.

En este orden de ideas, para operacionalizar el concepto de Capital Cultural, Casillas, Chain y Jácome (2007) construyeron dos variables que lo explican y forman parte del sustento de este trabajo: capital familiar y capital escolar. La noción de capital familiar se manifiesta en los recursos que derivados de la influencia familiar tienen los estudiantes:

[...] comprende el conjunto de relaciones y contactos, la educación brindada en el hogar y los recursos intelectuales y materiales con que cuentan de manera diferenciada las familias de origen, que son eficientes en un espacio social determinado, que distinguen a los individuos, y que expresan una historia social acumulada producto de la vida familiar (p. 14).

Por otra parte, el capital escolar comprende la trayectoria de los estudiantes, previa a la Educación Superior. Incluye "el conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar" (Casillas, Chain y Jácome, 2007, p. 17). Así mismo, establecen que el Capital Cultural de los estudiantes en su estado objetivado, es relativamente homogéneo, ya que todos ellos poseen los mismos documentos que acreditan su certificación del bachillerato. La diferencia se encuentra tanto en el estado incorporado como en el objetivado, lo cual implica, cuestionar sus experiencias escolares anteriores y el tipo de familia del cual

proviene, esto es, diferenciarlos por su Capital Cultural conforme a dos atributos: influencia familiar (capital familiar) e influencia escolar (capital escolar).

El capital familiar, supone “un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, prácticas, costumbres, maneras de ser y de pensar que son eficientes para triunfar en la escuela” (Casillas, Chain y Jácome, 2007, p.15), forma parte del concepto de habitus propuesto por Bourdieu (1987), en términos de todas aquellas formas de ser y de pensar que se introyectaron a partir de la socialización desde la infancia. Para identificar el capital familiar, estos autores establecen tres categorías: 1) escolaridad máxima de los padres, 2) ocupación de los padres y 3) nivel socioeconómico de la familia.

Por su parte, acerca del capital escolar, los mismos autores lo integran en dos categorías: 1) trayectoria escolar previa, que incluye: promedio de bachillerato; si reprobó o no cursos en el bachillerato y el año de ingreso a la licenciatura, para valorar la distancia entre el egreso del bachillerato y el ingreso a la carrera; y, 2) resultados obtenidos en el examen de admisión, como indicador de conocimientos y habilidades diferentes con los que cuenta el estudiante.

## Metodología

Por las características de este estudio, el paradigma en el que se inscribió la investigación fue el Cuantitativo, bajo el conteo de frecuencias en las respuestas ofrecidas por los participantes y el tipo de estudio fue descriptivo ya que pretende hacer una descripción de cada uno de los componentes de la clasificación propuesta. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento aplicado el cuestionario.

El cuestionario fue construido en colectivo con el equipo del Departamento de Atención a Estudiantes de la BENEPJPL, tomado como base principal el formulario diseñado por De Garay (2001), mismo que fue adaptado a las características y condiciones de los estudiantes de la institución. Cuenta con 70 preguntas, 44 fueron abiertas y 26 de opción múltiple, distribuidas en las siguientes dimensiones: 1) Datos generales; 2) Antecedentes académicos; 3) Datos socioeconómicos; 4) Hábitos y Condiciones de estudio; 5) Área de la salud y 6) Área social y cultural.

Para dar validez al cuestionario, se discutieron sus componentes desde distintos referentes conceptuales y se consideró, para su adaptación, aquella información necesaria para contar con un conocimiento amplio de los estudiantes. El cuestionario se digitalizó e instaló en el centro de cómputo del plantel. La aplicación fue

autoadministrada, censal a los 55 estudiantes de nuevo ingreso, cohorte 2016-2020, pertenecientes a las LEPREE y LEPRIM. Los datos se contabilizaron en términos de frecuencias a partir de las características de Capital Cultural pretendidas para este estudio y se agruparon de la siguiente manera: para el capital familiar se establecieron niveles de escolaridad (nula, básica, media y superior); nivel de ocupación de los padres (bajo, medio y alto, en virtud del prestigio social de la ocupación) y para el nivel socioeconómico (bajo, medio y alto según los espacios del hogar, servicios y bienes educativos disponibles).

Asimismo, como parte de los indicadores que integran el capital escolar, se consideraron los resultados del examen de ingreso a la licenciatura: EXANI-II. Las áreas generales del mismo, llamadas de Admisión son: Pensamiento matemático, Pensamiento Analítico, Estructura de la Lengua y Comprensión lectora, se consideran como aquellas instrumentales que debe tener desarrolladas cualquier aspirante a la educación superior, donde la suma de las cuatro áreas del Índice Ceneval (ICNE) le ofrezca un puntaje mínimo de 1000 puntos y de esta manera encontrarse en la suficiencia para cursar la educación superior, agrupando los resultados en tres niveles: Alto (Más de 1100 puntos), Medio (de 1000 a 1099 puntos) y Bajo (menos de 1000 puntos).

## Resultados y discusión

Una vez clasificados los datos según las categorías propuestas, se fueron describiendo por licenciatura y de forma global, cruzando con las otras que integran los dos tipos de capitales de información y los sustentos teóricos correspondientes. En términos generales, de los 55 estudiantes que participaron en este ejercicio, 54 fueron mujeres y un varón inscrito en la LEPRIM, cifras congruentes con el estudio del INEE (2017): “el perfil típico de los alumnos matriculados en las escuelas normales muestra que, en general, las carreras de docencia en educación básica son elegidas en su mayoría por mujeres” (p. 39). Los estudiantes tienen una edad promedio de 19 años, cifra que se integra de igual manera a la media nacional de Escuelas Normales Públicas. 52 estudiantes solteros y 3 casados. De ellos, 52 provienen de bachilleratos públicos y 3 de privados. Según su lugar de origen, 7 provienen de otros municipios de la entidad o de otros estados.

Las cifras presentes en la Tabla 1, indican que el rango de escolaridad de los padres y madres de los normalistas en ambas licenciaturas, se ubica en el nivel básico (primaria o secundaria). En la LEPREE el porcentaje de escolaridad básica es mayor en el padre en comparación con la madre, y mayor también que los padres de la LEPRIM. Por su parte, la escolaridad de la madre en ambas licenciaturas no discrepa significativamente entre sí, se puede decir que, alrededor de un 50%, se sitúa en el nivel medio o superior de escolaridad, lo cual haría suponer un efecto positivo en la dotación cultural de los estudiantes y mayor la familiaridad con los procesos que ocurren en Educación Superior, tal como lo afirman Casillas, Chain y Jácome (2007). Sin embargo, llama la atención la otra mitad del estudiantado con escolaridad básica de los padres, principalmente de la LEPREE, agudizando más el panorama si los otros indicadores de este capital son bajos.

**Tabla 1**

***Capital Familiar: Escolaridad de los padres***

	LEPREE $\Sigma$ 32		LEPRIM $\Sigma$ 23	
	Madre	Padre	Madre	Padre
NULA (Prim Incompleta)	1/3%	1/3%		
BÁSICA (Prim y Sec.)	15/47%	21/65%	11/48%	10/43%
MEDIA (Bachillerato o carrera técnica)	9/28%	5/16%	7/30%	9/39%
SUPERIOR (Lic.-Posgrado)	7/22%	5/16%	5/22%	4/17%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos procesados de la aplicación de cuestionario a estudiantes. Cohorte 2016-2020

La Tabla 2 muestra la ocupación de los padres y pone de manifiesto un porcentaje significativo de cerca del 50% de padres que ocupan un nivel de prestigio social Bajo, correspondiente a actividades primarias que no requieren de una amplia preparación escolar, seguido de un porcentaje menor de padres con ocupaciones clasificadas como Medio, en su mayoría burócratas o pequeños comerciantes.

Así mismo, se identifica un porcentaje altamente significativo de madres en un nivel de ocupación con prestigio social Bajo; sin embargo, al desagregar datos, del 84% y 70% de las madres de las estudiantes de ambas licenciaturas, 65% en LEPREE y 48% en LEPRIM, se dedican al hogar, aun cuando algunas de ellas cuentan con estudios de nivel medio e incluso superior con posgrados, la mayor parte de ellas no tienen actividades que generen ingresos, lo cual hace suponer que se encargan directamente

de la atención de los hijos, ejemplificando modelos sociales que, según plantea Burín (2008), de manera inconsciente son aprehendidos por las hijas desde edades tempranas y van configurando un esquema referencial del rol de género, en virtud de que, como lo señala Bourdieu (2005), es quien en el hogar transmite los hábitos de trabajo.

**Tabla 2**

**Capital Familiar: Ocupación de los padres**

	LEPREE $\Sigma$ 32		LEPRIM $\Sigma$ 23	
	Madre	Padre	Madre	Padre
BAJO: Obreros, campesinos, pescadores, mecánicos, albañiles, choferes, maquiladoras, trabajadoras domésticas, Hogar	27/ 84%	16/ 50%	16/70%	11/47%
MEDIO: empleados, comerciantes medios, burócratas	5/16%	11/34%	4/17%	5/22%
ALTO: patrones, profesionistas, profesores, funcionarios, gerentes	0	3/10%	3/13%	3/13%
Otro: Desempleados/Fallecidos/Desconocido	0	2/6 %	0	4/17%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos procesados de la aplicación de cuestionario a estudiantes. Cohorte 2016-2020

La descripción de este factor de ocupación, sumado con la escolaridad de los padres hace suponer, de manera preliminar, mejores condiciones de capital familiar en los estudiantes de la LEPRIM en virtud de que ambos progenitores se ubican con mejor escolaridad y los padres con ocupaciones ligeramente más orientadas a un prestigio social Medio y Alto.

**Tabla 3**

**Capital Familiar: Nivel Socioeconómico**

LEPREE $\Sigma$ 32									LEPRIM $\Sigma$ 23								
Vivienda (espacios)			Servicios		Bienes				Vivienda (espacios)			Servicios		Bienes			
1-3	4-8	9 o +	0-4	5 o +	Computadora	Impresora	Internet	Enciclopedias o Diccionarios	1-3	4-8	9 o +	0-4	5 o +	Computadora	Impresora	Internet	Enciclopedias o Diccionarios
2	26	4	5	27	26	9	28	18	1	19	3	3	20	21	5	22	16
6%	81%	13%	16%	84%	81%	28%	88%	56%	4%	83%	13%	13%	87%	91%	22%	96%	70%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos procesados de la aplicación de cuestionario a estudiantes. Cohorte 2016-2020

Los espacios de la vivienda de los estudiantes, se concentran en el rango de 4 a 8 en ambas licenciaturas: sin embargo, al desagregar estos datos la mayor frecuencia se localiza en el rango de 4 y 5 espacios, con un promedio global del 82% entre ambas licenciaturas (81% de la LEPREE y un 83% en la LEPRIM). Con respecto a los servicios públicos, el 83.5 % de estudiantes de las dos licenciaturas cuentan con 5 o más de ellos (84% LEPREE y 83% LEPRIM).

Con referencia a los bienes, se consideraron aquellos más comprometidos con la dinámica del estudiante: equipo de cómputo, internet y enciclopedias o diccionarios. En ambas licenciaturas más del 80% de los estudiantes cuenta con una computadora de escritorio o portátil y acceso a internet. Un significativo promedio del 75% de estudiantes de ambas licenciaturas no cuenta con impresora (72% LEPREE y 78% en LEPRIM), lo cual puede tener implicaciones para la presentación de los trabajos que requieren de impresión. Apenas el 63% de los estudiantes reportan contar con enciclopedias o diccionarios, lo cual hace suponer que el contexto cultural de una porción importante de estudiantes es escaso o puede resultar insuficiente para enfrentar las demandas académicas del nivel superior.

**Tabla 4**

**Capital Escolar**

LEPREE $\Sigma$ 32									LEPRIM $\Sigma$ 23								
Promedio Bachillerato	f	Reprobados		Examen Ingreso EXANI-II ICNE			Trayectoria Continua		Promedio Bachillerato	f	Reprobados		Examen Ingreso EXANI-II ICNE			Trayectoria continua	
		Sí	No	ALTO 1100 +	MEDIO 1000 a 1099	BAJO -999	Sí	No			Sí	No	ALTO 1100 +	MEDIO 1000 a 1099	BAJO -999	Sí	No
8.0-8.9	25 78%	3 9%		3 9%	15 47%	10 31%	16	9 28%	8.0 – 8.9	11 48%	2 9%		3 13%	8 35%	0	5	6 26%
9.0 –10	7 22%			3 9%	1 3%		3	4	9.0 – 10.0	12 52%			3 13%	7 30%	2 9%	7	5
								13 41%								11 48%	
44.5%																	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos procesados de la aplicación de cuestionario a estudiantes. Cohorte 2016-2020

Con respecto al capital escolar, los resultados del conteo de frecuencias indican que la mayor parte de los estudiantes de ambas licenciaturas se ubican en el rango de calificaciones del bachillerato de 8.0 a 8.9, con un porcentaje global del 65.4% y donde se concentran los estudiantes que reportan haber reprobado alguna materia durante su tránsito por el bachillerato. Al desagregar las cifras por licenciatura, se puede observar que la LEPRIM tiene un porcentaje mayor de promedios de bachillerato en el rango de 9.0 a 10, situación que guarda relación con lo que distintas investigaciones establecen como indicador de predicción favorable para cursar con éxito la licenciatura.

Por otra parte, la LEPREE evidencia resultados comparativamente más desfavorables que en la LEPRIM en virtud de que presenta más de un 40% de trayectorias discontinuas, así como porcentaje de más del 30% de estudiantes con promedios menores a los mil puntos en el examen de ingreso, situación que puede comprometer su trayectoria escolar durante la licenciatura. Al cruzar la información con los datos referidos a su capital familiar, salvo en dos casos de la LEPREE, donde los padres tienen un nivel de escolaridad básico y nivel socioeconómico reducido, el resto cuenta con condiciones socioeconómicas favorables.

Un dato que llama la atención es el significativo 45.5% (24) de estudiantes mujeres con trayectorias discontinuas en ambas licenciaturas, hasta con 4 años de diferencia entre su egreso e ingreso a la Normal. De las 24, 3 de la LEPRIM, con promedios de bachillerato de 9.0 o más y 5 de la LEPREE con promedios menores a 9.0 iniciaron otra carrera, sólo 2 casos en carreras afines al área de humanidades, y no la concluyeron por falta de recursos económicos o porque no fue de su interés. Como colofón, señalar que 34 de ellas –en ambas licenciaturas-, expresaron haber tenido otras opciones profesionales antes de elegir la docencia.

## Conclusiones

Los estudiantes provienen de distintos contextos sociales, económicos y culturales, por tanto, sus dotaciones culturales en términos de capital con el que ingresan a la Escuela Normal es distinto, semejante a lo que establecen Guzmán (2011) y De Garay (2001), Casillas, Chain y Jácome (2007), entre otros. Para el caso de este estudio, el Capital Cultural de los estudiantes guarda comportamientos homogéneos respecto al capital familiar: escolaridad básica de los padres, ocupaciones con bajo prestigio social pero



que al parecer les ofrece condiciones económicas para sostener a la familia en sus necesidades básicas y contar con una dotación adicional a los servicios básicos.

Si bien la escolaridad y la ocupación de la mayoría de los padres de los estudiantes no parece modelar la elección de una carrera, sí pudiera asociarse a la construcción social, que forma parte de las estrategias familiares de reproducción, de apostarle al estudio de una carrera que les permita movilidad social, en consonancia con lo que afirma Bohoslavsky (citado por Oliveira, 2010) de hacer una inversión en la escolarización de los hijos, puesto que el capital escolar es la garantía de su manutención y/o ascenso social. Casillas, Chain y Jácome (2007) mencionan que los padres establecen estrategias para el sostenimiento del estudiante en un campo profesional determinado, donde el habitus de cada uno se pone de manifiesto.

Con referencia al capital escolar acumulado de los estudiantes que ingresan a la Normal, se observó que aun cuando un requisito de selección es un promedio mínimo de 8.0 del bachillerato, un 40% obtuvo cifras por debajo de la media en el examen de ingreso, condición que guarda relación con su capital familiar y sus trayectorias escolares previas. Yañez, Vera y Mungarro (2014) sostienen que los estudiantes, hijos de padres con mayor escolaridad y posesiones materiales, presentan mayores posibilidades de obtener puntajes elevados en la prueba EXANI-II.

Investigaciones citadas por Soria y Zúñiga (2014), Chain, Jácome y Martínez (2001), Duarte y Galaz (2006), refieren la importancia del rendimiento mostrado en el bachillerato, expresado en el promedio, como predictor de desempeños posteriores. No obstante, el promedio mínimo de calificaciones del bachillerato exigido como requisito de ingreso es 8.0, no parece ser suficiente o representativo del volumen de capital escolar que posee el estudiante, traducido en las habilidades y conocimientos que requiere para cursar con éxito el programa de la licenciatura. Ante esta situación parece prudente atender con oportunidad las necesidades académicas de los estudiantes que presentan un bajo puntaje en el examen de ingreso, ya que al desagregar los resultados según las áreas evaluadas, se pueden distinguir aquellas que son necesarias fortalecer mediante programas adecuados e integrales durante el crítico primer año de Educación Superior (Silva, 2011; Ezcurra, 2004; Soria y Zúñiga, 2014).

Una situación relevante en el capital escolar fue la trayectoria discontinua de un alto porcentaje de estudiantes donde la elección de la carrera docente no fue su primera opción, condición que hace suponer falta de certeza vocacional, la cual, sumada a



trayectorias escolares frágiles y un bajo promedio en el examen de ingreso, pone en riesgo el tránsito exitoso por la licenciatura.

Las dotaciones de Capital Cultural con las cuales ingresan los normalistas son diversas y merecen ser ampliamente reconocidas para que se pueda hacer una diferencia favorable para aquellos estudiantes que, como lo sostiene Lizasoain (2007), por las condiciones familiares o de los propios centros educativos, a veces convertidos en fuentes claras de desigualdades, no pueden avanzar satisfactoriamente en sus proyectos profesionales. Queda el reto de asumir el compromiso colectivo de situar como prioridad al estudiante, “si conocemos a estos actores podremos diseñar y llevar a cabo políticas institucionales que ayuden a disminuir... las tasas de rezago, deserción, de egreso y titulación y ‘sobre todo, formar jóvenes más cultos y mejor habilitados’ para su vida profesional” (De Garay, 2001, p. 12).

## Referencias

- Bourdieu, F. (1987). *Los tres estados del capital cultural*, en Sociológica, año 2, núm. 5, UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, F. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.
- Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 75-86. Argentina.
- Casillas, M.; Ragueb C. y Jácome N. (2007). Origen Social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Univ. Veracruzana. *Revista de Ed. Sup*, vol XXXVI (2), núm. 142, abril-junio, 2007, pp. 7-29 ANUIES. D.F. México.
- Colorado, A. (2010). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, 2009.
- De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.
- García, J.; Cordero, G. y Jiménez, J. (2017). ¿Por qué quiero ser profesor? Estudio exploratorio de las motivaciones de estudiantes normalistas de Baja California. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, S.L.P., México.
- Guan, Pianpian *et al.*, (2016). The role of traditionality in the relationship among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*. Elsevier Inc.
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIII, número especial. México.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Directrices de política*. México.
- INEE (2017). *La Escuela Normal en México. Elementos para su análisis*.
- Lizasoain, L.; Joaristi, L.; Lukas, J. y Karlos S. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-37.

- De Oliveira, V.; Name, E. y Leal, L. (2010). Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7 (19). Pp. 13-17.
- Roloff, J.; Uta K.; Lüdtke, O.; Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, (36), 46-56.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, número especial, 2011. ISUE-UNAM.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Anderson, A. y M. Poggi (coord.). *Políticas docentes, formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Yañez, A.; Vera, J.; Mungarro, J. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129.

# FACTORES QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO

Esmeralda Jiménez Fuentes

esme-jimenez1@hotmail.com

Vianey Muñoz Santacruz

lep\_vian99@hotmail.com

Jesús Albarrán Benítez

jjalbarran@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Tejupilco, Estado de México

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, Panotla, Tlaxcala.

## RESUMEN

En esta ponencia se exponen los resultados de un estudio de caso enfocado al análisis del perfil sociodemográfico de los estudiantes que cursan la licenciatura en educación preescolar, así como los factores que determinaron la elección de dicha carrera profesional. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” (ENPPFMM) ubicada en el municipio de Panotla, en el Estado de Tlaxcala donde se hizo uso del cuestionario y la narrativa. Participaron 180 estudiantes, que corresponde al 96.2% de la matrícula vigente, en el primer semestre del ciclo escolar 2017-2018. Los resultados reflejan que existe una alta demanda de ingreso a dicha institución formadora de docentes por mujeres provenientes de municipios conurbados a Panotla, la mayoría egresadas de bachilleratos públicos; los tres principales factores que incidieron en su elección fueron: 1) Experiencias escolares en la infancia, 2) Influencia familiar, y 3) Atracción por el tipo de actividades que realiza un docente de nivel preescolar. Se concluye en que uno de los retos ante el nuevo modelo educativo es el trabajo con las bases culturales de las que disponen los estudiantes normalistas en torno a quién es y qué hace un docente de educación preescolar.

## Palabras clave

Formación inicial, perfil sociodemográfico, factores de elección, licenciatura en educación preescolar.

## Planteamiento del problema

La Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” de Panotla es la única institución formadora de docentes de sostenimiento público que ofrece la licenciatura en educación preescolar en el Estado de Tlaxcala. En los últimos 5 años la demanda de ingreso ha disminuido considerablemente: en los años 2013 y 2014 se registraron los índices más bajos de demanda en la historia de la Normal Preescolar, tratándose de generaciones de 30 y 28 estudiantes, respectivamente. En indagaciones realizadas por el Área de Investigación de la ENPPFMM, se encuentra que algunos de los factores

asociados al declive de la matrícula son la anulación de la herencia de plazas, la implementación del examen de ingreso al servicio profesional docente, la evaluación educativa, las condiciones de promoción y permanencia, y el desprestigio del magisterio.

No obstante, surgió la necesidad de investigar a quienes aún manifiestan interés por estudiar la licenciatura y realizan el proceso de admisión (que consiste en una convocatoria que solicita edad máxima de 23 años, promedio de 7 u 8, certificado de bachillerato, exámenes médicos y la presentación de un examen), pese a las circunstancias que han originado cambios en la docencia desde el punto de vista laboral y pedagógico. De este modo emergen cuestionamientos respecto a ¿Cuál el perfil sociodemográfico de los estudiantes normalistas?, ¿qué factores determinaron la elección de la licenciatura en educación preescolar como carrera profesional? Para dar respuesta a las interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos.

### **General**

Analizar los factores que inciden la elección de la licenciatura en educación preescolar en una institución de educación normal.

### **Específicos**

Describir el perfil sociodemográfico de estudiantes normalistas con matrícula vigente en la ENPPFMM.

Revelar los principales factores y motivos por los que estudiantes normalistas eligieron la carrera profesional de licenciatura en educación preescolar.

### **Marco teórico**

La población es cada vez más diversa en cuanto a estructuras sociales y familiares, economía, migración, crecimiento y evolución. Han surgido carreras profesionales cada vez más especializadas con miras a afrontar de forma avante los cambios sociales, las demandas tecnológicas y principalmente el fenómeno de la globalización. La profesión docente se ha ido resignificando a través de nuevos planteamientos curriculares con contenidos, competencias genéricas y profesionales estipuladas en los planes de estudio de formación docente, con miras a formar perfiles profesionales capaces de afrontar los retos educativos y sociales. Sin embargo, partimos de la idea de que la formación inicial

docente no puede ni debe pasar por alto las características de los estudiantes y las razones por las que decidieron ingresar a la educación normal donde se inscriben creencias e imágenes sobre la docencia, fundadas en un contexto en el que se cimientan las bases culturales, la identidad, como punto de partida para los diferentes procesos y prácticas educativas que se llevan a cabo al interior de las escuelas normales.

Hablamos entonces de la importancia de conocer a los usuarios de la educación normal, saber quiénes son, analizar su perfil sociodemográfico que se refiere a la situación social de la población objeto de estudio, que incluye variables y características generales. Es importante describirlo, puesto que a partir de éste se pueden definir necesidades y trazar estrategias de intervención.

Asimismo, resulta relevante conocer el proceso mediante el cual surge y/o construyen su interés vocacional, Mora (2008) reconoce que influyen dos procesos: uno de base individual y otro de contexto o encuadre social. Para esta investigación se buscó revelar elementos más específicos que orillaron a egresados de bachilleratos a entrar a la ENPPFMM, partiendo de la idea de que la elección vocacional es una capacidad para identificar, procesar y aprovechar ciertas circunstancias para conseguir una determinada meta vocacional (Mora, 2007; citado en Martínez Vicente, 2014). Es un “llamado interno” del sujeto para ajustarlo con el mundo profesional (Gutiérrez Gómez, 1999).

Sin duda, la elección de carrera tiene que ver con las creencias colectivas que se disponen de ellas, la imagen social aprobada y compartida socialmente que forma parte de una representación social. La representación social es una visión global y unitaria de algo (Abric, 2001), en este caso la percepción sobre la licenciatura en educación preescolar.

## Metodología y desarrollo

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” se aplicó el método de estudio de caso definido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999). El cuestionario y la narrativa fueron seleccionados como técnicas de recolección de datos e información.

El cuestionario fue diseñado para conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, donde se solicitaron datos como: edad, sexo, estado civil, características de las instituciones de nivel medio superior de donde

egresaron y lugar de radicación actual. En la narrativa se les solicitó que describieran el proceso mediante el cual eligieron la carrera. Los instrumentos fueron aplicados a 180 estudiantes de diferentes semestres y que corresponde al 96.2% de la matrícula escolar vigente del ciclo escolar 2017 – 2018.

Para el análisis de la información se recurrió a la construcción de categorías: perfil sociodemográfico, factores y motivos de elección, representación social del docente de nivel preescolar. Los datos fueron ordenados y procesados con ayuda del software Microsoft Excel, en el caso del cuestionario el procesamiento fue a partir del conteo de frecuencias con base en los datos obtenidos. En el caso de la narrativa se hizo análisis de contenido identificando el momento biográfico, personas y situaciones por las que decidieron optar por la licenciatura, principales factores y motivos que determinaron su elección y un acercamiento a la representación social de la educadora.

## Resultados

### **Perfil sociodemográfico de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar**

El 100% de los estudiantes matriculados en el primer semestre del ciclo escolar 2017 - 2018 son de género femenino, de lo que se puede decir que continúa siendo un campo profesional feminizado. Cabe señalar que desde 1978 (año de fundación de la ENPPFMM) hasta la actualidad, sólo han estudiado la licenciatura en educación preescolar 6 varones en distintas generaciones. La edad de las estudiantes normalistas oscila entre 16 y 24 años de edad, una de las razones es que en el proceso de convocatoria de ingreso el límite máximo de edad para poder realizar el proceso de admisión es de 23 años. El 57.7% de la población escolar se encuentran entre los 19 y 21 años de edad. Respecto a la educación media superior de procedencia, el 92.7% proviene de bachilleratos de sostenimiento público y el 7.3% de sostenimiento privado siendo un grupo minoritario. En cuanto al estado civil, 95.5% son solteras; los municipios de mayor procedencia son Tlaxcala capital, Panotla, Totolac, Huamantla, Contla y Apizaco, principalmente. Estos datos se detallan en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Perfil sociodemográfico de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar**

Dimensión	Indicador	Frecuencia	Porcentaje
<b>Género</b>	Masculino	0	0%
	Femenino	180	100%
<b>Edad</b>	Entre 16 y 18	52	28.8%
	Entre 19 y 21	104	57.7%
	Entre 22 y 24	24	13.7%
<b>Educación</b>	Bachillerato público	167	92.7%
	Bachillerato privado	13	7.3%
<b>Estado civil</b>	Soltera	172	95.5%
	Casada	4	2.2%
	Unión libre	3	1.6%
	Divorciada	1	0.5%
	<b>Total:</b>	<b>180</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al bachillerato de procedencia se incluye otro dato de relevancia: el 25% proviene de los Colegios de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), seguido de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) con el 21.6%, ambas se tratan de instituciones públicas. Tres estudiantes ingresaron a la ENPPFMM siendo técnicas en puericultura, especialidad cursada en los CBTIS. En total se identificaron 25 modalidades de instituciones de nivel medio superior, incluyendo la educación a distancia, tal como se especifica en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Instituciones de nivel medio superior de procedencia de estudiantes de la ENPPFMM**

No	Institución de nivel medio superior	Frecuencia	Porcentaje
1	Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT)	63	25%
2	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)	39	21.6%
3	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTE)	26	14.4%
4	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS)	7	3.8%
5	Bachillerato General	4	2.2%
6	Centro Escolar	4	2.2%
7	Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP)	4	2.2%
8	Educación Media Superior a Distancia	4	2.2%
9	Instituto Zaragoza	4	2.2%

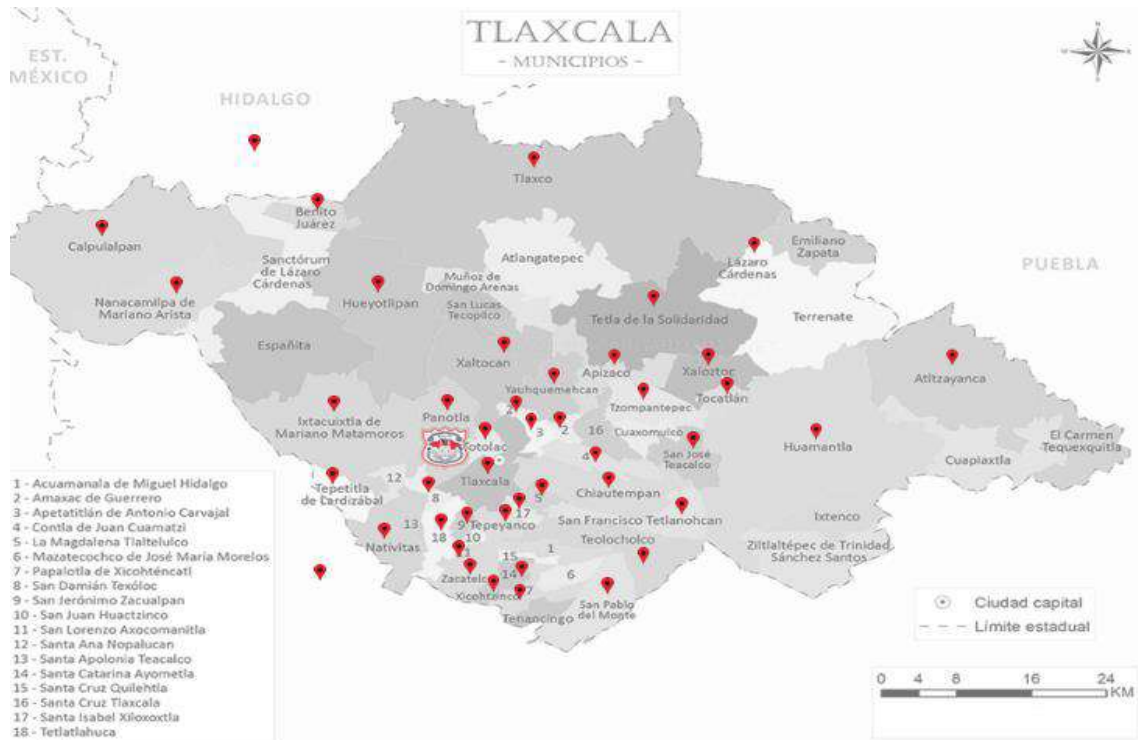


10	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	3	1.6%
11	Centro de Estudios de Bachillerato (C.E.B.)	3	1.6%
12	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	3	1.6%
13	Preparatoria por cooperación	3	1.6%
14	Bachillerato Juana de Arco	2	1.1%
15	Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM)	1	0.5%
16	Colegio de Bachilleres (COLBACH)	1	0.5%
17	Colegio Newton	1	0.5%
18	Instituto Abraham Lincoln	1	0.5%
19	Instituto Independencia	1	0.5%
20	Instituto José María Morelos	1	0.5%
21	Instituto Metropolitano de Tlaxcala	1	0.5%
22	Instituto Particular "María Guadalupe Bernal López"	1	0.5%
23	Preparatoria Emiliano Zapata Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	1	0.5%
24	Preparatoria de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	1	0.5%
25	Preparatoria de la Universidad del Valle de México (UVM)	1	0.5%
	<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se visualiza que las estudiantes cuya educación media superior realizaron en instituciones particulares pertenecen a un grupo minoritario, cabe señalar que el factor económico también ha sido identificado en las narrativas como determinante en la elección, prevalece el nivel socioeconómico medio – bajo. Además, en gran medida radican en municipios conurbados a Panotla (Ver Figura 1) por lo que la distancia entre el lugar donde viven y la ENPPFMM y el nivel económico, son los factores que desde el perfil sociodemográfico se pueden asociar como determinantes en la elección de la carrera.

Figura 1. Lugar de radicación de estudiantes de la ENPPFMM



**Nota:** Elaboración propia. Los punteros rojos indican los municipios donde radican las estudiantes con matrícula vigente en la ENPPFMM. Se observa que provienen de 41 de los 60 municipios que conforman el Estado de Tlaxcala, además de que también hay de los Estados de Hidalgo y Puebla. Existe una mayor concentración de estudiantes provenientes del centro y sur del Estado.

### Factores y motivos que influyeron en la elección por estudiar la licenciatura en educación preescolar

Los factores y motivos que determinaron la elección de la licenciatura en educación preescolar fueron revelados a partir de las narrativas, donde se identificaron algunos patrones recurrentes que dieron pauta a la construcción de categorías de análisis. A continuación, se detallan los hallazgos.

Tabla 3. Factores y motivos que incidieron en la elección de la licenciatura en educación preescolar

No.	Factor o motivo	Frecuencia	Porcentaje
1	Experiencias escolares en la infancia (preescolar y primaria)	51	28.3%
2	Influencia familiar	36	20%
3	Atracción por el tipo de actividades que realizan las educadoras	17	9.4%
4	Gusto/atracción por los niños	16	8.8%
5	No fue su primera opción	14	7.7%
6	Creencias sobre la profesión	11	6.1%
7	Experiencias en docencia previas al ingreso	8	4.4%
8	Servicio social realizado en el bachillerato	7	3.8%
9	Prestigio de la institución	7	3.8%
10	Orientación vocacional	5	2.7%
11	Reconocimiento de cualidades personales	4	2.2%
12	Características de la carrera	2	1.1%
13	Campo laboral	1	0.5%
	<b>TOTAL</b>	<b>180</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Experiencias escolares en la infancia.** Este es el principal hallazgo, 51 estudiantes optaron por esta licenciatura a partir de sus experiencias siendo niñas, por consiguiente, la infancia es el momento biográfico de mayor referencia considerándose una etapa de alta significancia. En las narrativas aluden a recuerdos de situaciones vividas en la etapa preescolar y primaria, generalmente agradables: *“Por la educación que recibí en mi niñez” (Inf172)*, *“Me gustó asistir al CENDI, me gustaban las actividades que realizaba y por ende me gustaba cómo trabajaban mis maestros” (Inf178)*.

Además, el juego a “ser maestras” durante la niñez constituye un elemento que en las narrativas se exponen como medulares en la elección de la carrera, pues son recuerdos gratos y de satisfacción al desempeñar el rol de maestras: *“Desde pequeña jugaba a la escuelita, me empezó a gustar la manera como se les enseña a los niños, una forma muy creativa y divertida” (Inf77)*, *“Desde los 7 años jugaba con mis primos a la escuelita, yo era la maestra y ellos mis alumnos, desde ahí agarré el gusto” (Inf78)*, *“Mi elección de la*

*carrera fue desde pequeña cuando jugaba con mi hermano a la maestra, desde ahí nació mi vocación por ser maestra” (Inf81).*

También, manifiestan un alto agrado por su maestra de preescolar caracterizándola como alguien linda, amable, inteligente, y la forma en que las trataba: *“Yo recordaba a mi maestra de preescolar porque era muy linda” (Inf151), “Tuve una profesora muy linda, amable, inteligente, un modelo de docente (...) desde ese momento comencé a plantearme que quería ser igual a ella” (Inf153).*

**Influencia familiar.** La interacción con familiares docentes de nivel preescolar y de otros niveles en el contexto familiar es uno de los factores de mayor incidencia. En el caso de docentes de nivel preescolar se evoca principalmente a madres educadoras y tías: *“Vivo en un ámbito de docentes donde la mayoría mis familiares son docentes, de alguna manera esto me orilló a ser docente igual” (Inf118), “El gusto lo obtuve por la admiración a mi mamá que también es educadora y veía lo que hacía en su trabajo” (Inf108).*

**Atracción por el tipo de actividades que realizan las educadoras.** Hubo acercamientos con la profesión a partir de asistencias a jardines de niños, observación de videos, lecturas, así como pláticas informales respecto a qué hace una educadora: *“Opté por acercarme a jardines, ver videos, preguntar qué hacían en la Normal, cómo trabajaban, entre otros. Fue como me animé a estudiar.” (Inf30), “Al platicar con una amiga educadora me contó su experiencia frente a grupo y las satisfacciones que da, entonces supe que lo que quería era ser educadora” (Inf13).*

**Gusto/atracción por los niños.** Se distinguen dos grupos, uno que eligió la carrera en función del gusto por convivir e interactuar con los niños, y otro grupo que se interesó por el desarrollo y procesos de aprendizaje de los niños: *“Yo quise estudiar esta carrera porque me gusta interactuar con niños” (Inf141), “En base a mi experiencia de convivir con niños pequeños, ver la manera en la que les gusta descubrir el mundo, saber el porqué de las cosas y ese impresionante humanismo que tienen, generó en mí el deseo de poder trabajar en este nivel” (Inf143).*

**No fue su primera opción.** Otro factor que determinó la elección de la carrera es que esta decisión ubicó a la licenciatura en educación preescolar en segunda o última opción, porque económicamente fue para lo único que podían estudiar, o porque entraron a estudiar otra carrera que no les gustó y decidieron cambiarse: *“Era mi segunda opción, al ver que mi familia no me apoyó para estudiar música” (Inf74), “Presenté examen en medicina en Tlaxcala pero no fui aceptada, así que otra opción era sacar ficha en la*

*Normal” (Inf14), “Cursé durante un año ingeniería civil, sin embargo al paso del tiempo me di cuenta que ya no era lo que esperaba, y es un ambiente de hombres (...) mi segunda opción que era entrar a la Normal Preescolar” (Inf40), “Terminé estudiando durante un año y medio la ingeniería en biotecnología que por supuesto no me gustaba (...) comencé a leer sobre la pedagogía teatral infantil y me llamó mucho la atención” (Inf27).*

**Creencias sobre la profesión.** Prevalen concepciones con relación a quién es, qué hace una educadora y formas de caracterizar a la profesión docente, como algo bonito de baja complejidad: *“Se me hizo una carrera bonita y factible en cualquier ámbito social, económico y con disponibilidad de tiempo” (Inf8), “Me llamó mucho la atención pues a mí me atraen las manualidades y no me gusta estar todo el tiempo sentada, me gusta bailar y cantar, entonces la vi como una buena opción.” (Inf38), “Pensé que sería una carrera fácil así que asistí para sacar mi ficha y realizar los trámites correspondientes como única opción de escuela.” (Inf1).*

**Experiencias docentes previas al ingreso.** Ejercer la docencia en contextos informales han sido elementos que orillaron a estudiantes a querer ser docentes de nivel preescolar. Se mencionan experiencias siendo instructoras del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), impartición de cursos de verano, computación, programas de alfabetización y catecismo: *“Se aclaró cuando entré como apoyo en un curso de verano donde la mayoría era niños de 4 – 6 años, dándome ese toque de interés por los niños” (Inf63), “En la prepa me inscribí para participar como alfabetizadora de personas adultas y niños de bajos recursos, es así como nace el gusto por enseñar a los niños y ser educadora” (Inf67).*

**Servicio social realizado en el bachillerato.** Realizar el servicio social en jardines de niños o instituciones que ofrecen el servicio de educación preescolar constituye un factor decisivo, se trata de estudiantes que de alguna manera ejercieron práctica docente de educadoras sin una formación inicial: *“Hice servicio social en CONAFE como instructora de preescolar, y me enamoré de la labor de tratar y educar a niños pequeños así que decidí estudiar eso” (Inf65), “Pero en la prepa fue que hice mi servicio social y me fui a un kínder de mi comunidad, me agradó el cómo la maestra daba las clases, en pocas palabras todo fue así, tomé la decisión de ser educadora” (Inf53).*

**Prestigio de la institución.** La ENPPFMM es una de las 5 instituciones formadoras de docentes, pero la única en ofrecer la licenciatura en cuestión, no obstante el prestigio y la promoción de la escuela y la licenciatura a través de folletos, fueron aspectos

considerados para estudiar la carrera: *“Me informé sobre la escuela y cumplió mis expectativas.” (Inf95), “Primero busqué información acerca de la Normal (...) Me presenté a sacar ficha, luego presenté examen, asistí a los cursos propedéuticos” (Inf96).*

**Orientación vocacional.** Cinco estudiantes manifestaron que tuvieron que recurrir a especialistas en orientación vocacional para definir la carrera profesional a estudiar. Se recurre muy poco a estos procesos de acompañamiento: *“Tomé un curso de búsqueda de vocación profesional con una psicóloga, posterior a ese curso opté por tres carreras posibles a estudiar, una de estas tres opciones fue la licenciatura en educación preescolar” (Inf46), “A través de distintos test vocacionales y la reflexión sobre cómo me visualizaba estar inmersa en estos ámbitos educativos, me llevó a elegir estudiar la licenciatura” (Inf48).*

**Reconocimiento de cualidades personales.** En este punto los estudiantes analizaron su persona, las habilidades y cualidades que poseen, las cuales consideraron adecuadas para el trabajo con niños preescolares, sobretodo la paciencia: *“Me considero una persona paciente para estar con niños” (Inf126), “Soy muy paciente en enseñar. Además todos mis familiares me decía eso, que yo soy una persona paciente lo cual me ayuda para estudiar la normal.” (Inf129).*

**Características de la carrera.** La revisión del plan de estudios conllevó a que dos estudiantes optaran por esta carrera profesional: *“Al conocer la malla curricular de la licenciatura me agradó demasiado” (Inf1).*

**Campo laboral.** De 180 estudiantes, sólo una persona decidió estudiar la licenciatura en educación preescolar para tener una seguridad laboral: *“Cuando salí de la prepa quería estudiar gastronomía (...) comencé a ver más opciones pero también que hubiera campo de trabajo y me decidí por LEP” (Inf93).*

## Conclusiones

El estudio de caso permitió comprender los diferentes procesos por los que las estudiantes inscritas a la Escuela Normal Preescolar decidieron estudiar la licenciatura en educación preescolar. Esta investigación permitió tener mayores referentes con relación a las inquietudes, necesidades, intereses y situaciones de las alumnas antes de ingresar a la Normal.

Es en la niñez el momento biográfico de mayor relevancia cuando las estudiantes justifican su elección, las experiencias agradables vividas en la etapa preescolar y primaria

así como la interacción con sus educadoras basada en un buen trato y caracterizando a la educadora como linda, amable, atenta, creativa y amorosa. Las maestras educadoras y madres de estudiantes que también lo son, son dos figuras importantes que fueron evocadas mayormente.

El juego simbólico donde adquieren el rol de maestras durante la infancia es un elemento altamente significativo, muchas estudiantes evocan dichos momentos. El gusto por las manualidades en algunos casos se sigue priorizando y además determina la atracción por la profesión. Esto sin duda, forma parte de concepciones sociales que definen que el trabajo de la educadora se reduce a la elaboración de manualidades. La paciencia y el gusto por enseñar son las cualidades asociadas a las educadoras en el trabajo docente.

En sí, a partir de las narrativas se deja entrever que la carrera es caracterizada como una profesión donde se elaboran manualidades, material didáctico, dejar trabajos y calificarlos, planificar actividades, algo fácil, donde se cuenta con trabajo fijo, cantan, bailan, es una carrera corta donde es atractiva por la combinación teoría – práctica.

Las estudiantes que iniciaron otra carrera antes de entrar a la ENPPFMM, habían decidido las siguientes carreras: terapia física, psicología, ingeniería civil, administración de empresas turísticas, ingeniería en biotecnología, educación primaria y estomatología.

Como vimos, son diversos los factores de elección vocacional donde entran de por medio las bases culturales, pensamientos y expectativas; el principal reto en la formación inicial docente es trabajar este aspecto donde en algunos casos se tiene que romper o transformar pensamientos e ideas, acompañar su formación académica y cultural hacia el perfil deseable para la atención y satisfacción de los planteamientos curriculares del nuevo modelo educativo.

La ruptura o superación de ideas con respecto a quién es y qué hace un docente de nivel preescolar supone trabajar en las Escuelas Normales para cambiar la visión de la educadora centrada en cantos, juegos, desarrollo de motricidad fina y gruesa, a una con competencias genéricas y profesionales que permitan responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que vive la educación preescolar.

- Para finalizar, reconocemos que los retos para el nuevo modelo educativo a entrar en vigor el ciclo escolar 2018 - 2019 y la educación obligatoria son:
- Analizar las tradiciones, espacios, mitos, creencias, que no permiten la transición de la profesión a perfiles acordes a lo que demanda el nuevo modelo educativo.



- Resignificar la docencia para transformar la imagen sociocultural subyacente y de alto arraigo que no permite la transición/evolución de la profesión del docente de nivel preescolar, con contenidos específicos y acciones que permitan fortalecer la identidad docente, que orillen al cambio de la transformación de la representación social.
- Superar discursos contradictorios que tratan de definir quién es y qué hace un docente de nivel preescolar.
- Hacer uso de la investigación que modifique la concepción del niño y sea asumido como sujetos activos, pensantes y con alto potencial.
- Delinear perfiles de ingreso a las instituciones formadoras de docentes y fortalecer los contenidos respecto a la formación de perfiles profesionales acordes con las necesidades del país y el surgimiento/transformación de nuevas identidades docentes.

De la realización de este trabajo surgen nuevas líneas de análisis, una de ellas radica en la necesidad de profundizar sobre los relatos de vida, específicamente en la etapa de la niñez, que es donde la cuarta parte de la población estudiantil refiere como un periodo determinante para la elección de la carrera profesional. También se deriva la necesidad de analizar con mayor profundidad la representación social de la educadora, al identificar que se sigue caracterizando a la profesión con elementos y perfiles del siglo XIX, así como valorar hasta qué punto influye este modelo sociocultural en la implementación de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica. Además, es necesario investigar qué ha pasado con los seis varones que han estudiado en la ENPPFMM respecto a su trayectoria estudiantil y laboral.



## Referencias

- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. En J.-C. Abric, Prácticas sociales y representaciones (págs. 53 - 73). México: Ediciones Coyoacán.
- Diario Oficial de la Federación (2012, 16 agosto). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública [en línea]. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf> [2016, 30 octubre].
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40.
- Gutiérrez Gómez, R. (1999). La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM: hacia otra perspectiva de la elección vocacional. *Tiempo de Educar*, 1 (2), 31 – 70.
- Martínez Vicente, J., & Segura García, M., & García Martínez, I. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertados laboralmente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 539 – 548.
- Mora, R. (2008). Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: Variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Olabuénaga, R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Quinta Edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP (2012). El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México, Distrito Federal: SEP.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SEP (2017). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 20 de Mayo de 2017, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca\\_de](http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de)
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata: España.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós Básica.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Ediciones Octaedro.

# LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante  
nopesque@hotmail.com  
Claudia Navarro-Corona  
<https://orcid.org/0000-0002-5077-8879>  
c.navarrocorona@gmail.com  
Gabriela Mora  
moragaba@hotmail.com  
Red de Investigación en Gestión Educativa  
Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey  
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

## RESUMEN

El desafío para la formación docente en México está en la capacidad que tengan las instituciones formadoras de docentes para responder con un programa que sea congruente al Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016) y que también sea ejemplo de educación socioemocional para sus estudiantes. Se requiere que sean espacios en donde los futuros docentes inicien el proceso de adquisición de la identidad profesional que los mantenga con una vocación firme durante toda su trayectoria, como base para que promuevan una educación de calidad en cualquier contexto. El objetivo de esta contribución es dar a conocer los fundamentos y medios para que este proceso se lleve a cabo en las Escuelas Normales. Con base en distintas investigaciones que se han realizado sobre identidad profesional docente en diversos países, y las historias de vida y relatos de docentes que se han recuperado en ocho estados de México, se advierte que la etapa inicial en la docencia es la más vulnerable. Se concluye que la formación inicial deberá proveer las bases de educación socioemocional y resiliencia que ayuden al docente novel a superar los primeros años en la docencia, que le permitan ser promotor de esta educación con sus alumnos.

## Palabras clave

Formación docente, educación socioemocional, identidad profesional.

## Planteamiento del problema

El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (SEP, 2016) plantea la educación socioemocional como medio para que los alumnos puedan enfrentar las problemáticas que viven día con día. Este tipo de educación se enfoca en dos de los principios de la educación establecidos por la UNESCO, aprender a ser y aprender a convivir. Aprender a ser implica el conocimiento de las emociones y las diversas formas para expresarlas. Aprender a convivir significa entender y respetar las formas en que los otros viven sus emociones y las expresan. Esta premisa conlleva una forma elemental y profunda de ver la educación, en donde los conocimientos no solamente abarcan la

lengua, las matemáticas, las ciencias, sino también los que tienen que ver con los estados de ánimo, la personalidad y la convivencia.

Estas demandas en la formación de los estudiantes que se establecen en el modelo educativo para la educación obligatoria, hacen necesaria una formación docente en este campo. El docente deberá contar con las bases, estrategias y herramientas que hagan posible un ambiente de aprendizaje fundamentado en la sana convivencia. Las bases teóricas están constituidas por el conocimiento psicológico y sociológico de los sujetos; es decir, de los alumnos que atiende y de los otros actores que están inmersos en el contexto escolar y familiar. Las estrategias son las formas en las que el docente genere las actividades que abonen a este tipo de educación y las herramientas son los recursos, tanto humanos como materiales, que son utilizados en el proceso.

Se plantea el supuesto de que, si el docente en formación inicial adquiere estas bases y las vivencia desde la institución que lo está formando, como manera para favorecer su identidad profesional docente y equiparlo para el inicio en la docencia, será más probable que tenga éxito tanto en su profesión como en la tarea de llevar a cabo la educación socioemocional con sus alumnos.

Por lo anterior, es necesario que las instituciones formadoras de docentes aseguren que el futuro docente posea las bases, estrategias y herramientas que empleará para la educación socioemocional de sus alumnos. Ante esto, se hace el siguiente planteamiento:

¿Cómo desarrollar competencias para la educación socioemocional en las instituciones formadoras de docentes?

## Marco teórico

Las instituciones formadoras de docentes en México tienen en su alumnado a jóvenes que han decidido ser docentes, lo cual constituye según Torres (2006) la primera etapa en el ciclo de vida docente. Los estudios sobre la vida profesional de los docentes indican que esta etapa es altamente vulnerable (Hargreaves y Fullan, 2014; Day, 2012; Torres, 2006; Hargreaves, 2005), con una deserción hasta de 40% en los primeros tres años en la docencia según los datos registrado por el equipo investigador que dirige Day (2011) en más de treinta países. Esto es que cuatro de cada diez docentes noveles deciden retirarse, a pesar de que muestren gusto su profesión, debido a que no cuentan con la estabilidad socioemocional para enfrentar los desafíos del inicio en la docencia (Levin, en Sugrue, 2010).

Day (2012) sostiene que es necesario que los docentes practiquen la resiliencia, que es la capacidad para enfrentar los problemas que el contexto personal y social pone a las personas a lo largo de su vida. Para el docente, que esencialmente es un formador de personas, la resiliencia le ayudará a salir adelante en los contextos adversos (Aguaded y Almeida, 2016; Day y Hong, 2016), siempre y cuando tenga los elementos que le permitan ubicar las problemáticas y los actores que intervienen en las mismas, las características del contexto y las posibles soluciones. Aguaded y Almeida (2016) marcan la resiliencia como una capacidad que debe desarrollar el docente en la actualidad porque le ha tocado una sociedad y cambiante, lo que hace que la tarea de educar sea compleja y desafiante.

Si la resiliencia se practica con regularidad en el medio formador del propio docente, es decir, en las instituciones formadoras de docentes, es más probable que el docente novel pueda superar los retos del inicio en su carrera. Los resultados de la investigación que hizo Torres (2016) con una muestra de docentes mexicanos de ocho estados, evidencian que los docentes que sobrevivieron con éxito la novatez fueron capaces de lograr una comunicación adecuada con los sujetos de la comunidad escolar (colegas, directivos, padres de familia, autoridades municipales, líderes de la comunidad).

El ciclo de vida docente abarca distintas etapas (Hargreaves y Fullan, 2014; Torres, 2005), que son enmarcadas por características similares en una edad profesional y personal. Estas etapas van desde la novatez hasta el retiro y coinciden en etapas intermedias que tienen que ver con la consolidación en la enseñanza, el trato con los padres de familia, las estrategias de enseñanza y las formas de interacción con colegas y otros sujetos del medio escolar. En este proceso, el docente desarrolla la identidad profesional, cuyo inicio se ubica desde la etapa de formación docente.

La identidad profesional es un constructo psicológico y sociológico (Torres, 2006), que el sujeto desarrolla por las condiciones que vive en lo personal y social por las diversas interacciones que tiene en los contextos en los que se desenvuelve. En el plano psicológico, la identidad tiene que ver con la personalidad del docente, sus emociones y la forma en que las expresa. En lo sociológico, se enmarcan las tradiciones, costumbres y formas en que el docente vive la profesión. En esto último se ubica la influencia que el contexto tiene en el sujeto. Un contexto que provee condiciones favorables seguramente ayudará a consolidar la vocación y a desarrollar positivamente la identidad profesional. Un contexto hostil pondrá a prueba al docente novel, en un desafío que solamente podrá superar si tiene las bases de la resiliencia (Day, 2012) y el apoyo de colegas

experimentados que lo asesoren en la solución de los retos pedagógicos y sociales que el docente vive en esta etapa. Un docente consolidado será el mejor compañero en este caso y es una de las fórmulas de acompañamiento que Hargreaves y Fullan (2014) proponen para el inicio en la docencia. También puede auxiliar un docente que se encuentre en la etapa final de su carrera, pero que se ubique en lo que Torres (2006) llama “reapasionamiento por la profesión”; es decir, que a pesar de tener menos energía es capaz de realizar una práctica docente de calidad porque ha sabido administrar sus fuerzas y tiene una gran experiencia. En este último caso se beneficia el docente novato y se reconoce al docente que ha logrado prestigio por su destacada actuación en la enseñanza. Hargreaves y Fullan (2014) señalan que los docentes reapasionados constituyen una fortaleza para los países que sepan aprovecharlos en la formación de los jóvenes docentes.

## Método

La presente contribución tiene como base el estudio del ciclo de vida e identidad profesional docente, para lo cual se siguió el estudio de casos, porque permite sumergirse en la profundidad de los sujetos que se estudian para su comprensión (Stake, 1999). Para obtener información se realizó investigación documental sobre referentes teóricos de identidad profesional y ciclo de vida docente. También se documentaron casos de docentes que han participado en talleres de formación continua con el tema de identidad profesional docente y se complementó la información con un cuestionario que se aplicó a una muestra de docentes noveles egresados de Escuelas Normales de Sonora. Por otra parte, se analizaron historias de vida y relatos de docentes de diversos estados de México que se han recuperado con el fin de estudiar las etapas que transitan los docentes en su trayectoria profesional. A todos estos docentes en formación inicial y en servicio se agradece su participación y su deseo por mejorar la educación en nuestro país.

El cuestionario se aplicó a una muestra de docentes noveles ubicados en su primer año de servicio. Se exploraron las necesidades que estos sujetos experimentaron en este período sobre aspectos pedagógicos, sociológicos y de formación docente. Se consideraron las problemáticas de atención a alumnos y de interacción con colegas, autoridades y padres de familia. La investigación cobra un sentido pragmático en cuanto a proveer de información concreta y oportuna para impactar el currículum de las instituciones formadoras de docentes y para la formación continua de docentes que están

en los primeros dos años de la docencia, etapa que de acuerdo a los estudios sobre ciclo de vida docente corresponde a la novatez.

El análisis de la información se hizo por un equipo de expertos, quienes hicieron la revisión individual y posteriormente se contrastaron los resultados para ubicar las principales dificultades que los docentes enfrentan al inicio de la docencia, con el fin de proveer información a las instituciones formadoras de docentes en torno a los aspectos formativos e informativos que, según los docentes noveles, les hicieron falta para enfrentar las adversidades profesionales y personales. También se detectaron las estrategias que siguieron los docentes para resolver las problemáticas de la práctica, respecto a la comunidad escolar y sus diversos actores (alumnos, directivos, padres de familia, autoridades escolares).

La información se contrastó con la teoría sobre identidad profesional docente y ciclo de vida docente, así como con los estudios realizados previamente en México y en otros países.

## Desarrollo y resultados

Para llevar a cabo esta colaboración se analizaron estudios sobre identidad profesional docente, ciclo de vida docente y propuestas alternativas para enfrentar los desafíos de la profesión al inicio de la carrera que han expuesto especialistas sobre cambio educativo y formación docente como Day (2012), Hargreaves y Fullan (2014).

Se revisaron las historias de vida y relatos de docentes de diversos estados de México que han sido documentados por el equipo investigador, con el fin de contrastarlos con los resultados de los estudios previamente analizados y con ello se ubicaron los elementos que aparecen en el discurso de los profesores y que son representativos de cada etapa, enfocándose el equipo investigador en la etapa de inicio en la carrera, que para algunos autores es la sobrevivencia (Stroot, 1996, citado por Godtsfriedt, s/f), debido a las dificultades que se atraviesan en el primer año en la docencia. En los relatos de los docentes aparece en todos los casos una serie de dificultades y adversidades que tuvieron que superar para continuar en la docencia, principalmente para quienes tuvieron el inicio en comunidades alejadas de su lugar de residencia.

En los resultados obtenidos del análisis de la información destacan los siguientes aspectos:

Académicos. Comprende los elementos de teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como los fundamentos para la planeación didáctica. En la formación inicial se prepara a los futuros docentes para que desarrollen su práctica con el soporte teórico y metodológico.

Socioemocionales. Tiene que ver con el manejo de las emociones y la capacidad del docente novel para lograr un nivel de comunicación adecuado con sus alumnos, padres de familia, autoridades y otros sujetos de la comunidad escolar, así como aquellas personas con las que interactúa en su ambiente familiar y social en esa etapa.

Estrategias de gestión. En este aspecto se localizaron las formas en que los docentes trataron de resolver los problemas relacionados con los recursos humanos y materiales necesarios para lograr los objetivos que se proponían en la planeación didáctica.

En cuanto a los aspectos académicos, en todos los casos revisados aparece el reto que representa la práctica, a pesar de que se tenga la preparación adecuada. Los docentes noveles manifiestan temor al inicio y que a veces lo que sabían no había sido suficiente cuando se encontraban con necesidades educativas especiales, principalmente con problemas de conducta como agresividad y violencia. Esto coincide con lo que Torres (2006) encontró en la investigación que realizó con maestros mexicanos.

Respecto a los aspectos socioemocionales, en los relatos de docentes se encuentran historias de diferentes situaciones que vivieron los docentes al inicio de su carrera. En todos los casos aparece que la soledad fue el primer obstáculo, al no contar con la presencia permanente de un tutor o maestro con el cual pudieran resolver dudas. Para Tardif (2004), este proceso corresponde a la socialización de la profesión, donde los colegas docentes comparten sus saberes, en este caso, los docentes más experimentados que apoyan a los docentes noveles (Hargreaves y Fullan, 2014), como fórmula para aprender con y de otros los saberes que la profesión docente demanda.

También se detectó que la presencia de un colega o autoridad como el director o supervisor fue determinante en cuanto al apoyo socioemocional y para enfrentar situaciones difíciles de la práctica docente y de la convivencia con otros colegas, con la dirección escolar o con padres de familia. Este reto al inicio ha sido documentado por Hargreaves y Fullan (2014), Day (2012) y Torres (2006), entre otros, y en algunos casos se llega al extremo de ambientes hostiles que expulsan al docente novel o lo hacen abandonar la carrera en corto tiempo. Esta condición fue narrada en casos de docentes que iniciaron en el medio rural o en la periferia de áreas urbanas. Sin embargo, también



se encontraron casos en los que la propia comunidad fue la que rescató al docente que en la escuela no tuvo el apoyo de los colegas o que había un ambiente de apatía entre los docentes. La presencia de padres de familia empoderados positivamente por la preocupación de conseguir una buena educación para sus hijos fue clave de la sobrevivencia en los casos de los docentes entrevistados y en los relatos que se han documentado en procesos de formación continua relacionados con el tema de ciclo de vida docente e identidad profesional.

Un aspecto que destaca es la percepción que los docentes tienen de sí mismos y de los demás. Cuando los docentes asumen la práctica con mayor seguridad académica y estabilidad emocional, sus resultados son positivos y el abandono de la novatez es más rápido (Torres, 2006). En los resultados se observa que los docentes noveles se inspiraron con la imagen de colegas que admiraron por su abnegación, inteligencia y carisma con los alumnos. También se encontraron ejemplos negativos que impulsaron a los docentes a no cometer los errores que observaban en algún colega o directivo. La mayoría de los docentes noveles ubican a un colega experimentado como su mejor guía, lo cual coincide con lo que Hargreaves y Fullan (2014) y Day (2012) sostienen respecto a la esperanza de la educación, en donde el capital decisorio de una escuela es fundamental para la formación de los docentes noveles.

El respeto por la profesión docente se forja antes de empezar en la docencia. Es en la institución formadora de docentes en donde los casos analizados ubicaron las bases para el tipo de docentes que querían ser. Destaca el ejemplo de las docentes de las generaciones que se formaron en las décadas de los setentas y ochentas del Siglo XX, que recibieron una formación con un alto respeto hacia las comunidades rurales, lo cual está presente en los relatos donde los docentes expresaron en qué se habían basado para su práctica docente. El respeto por la comunidad en la que empezaron a trabajar está siempre presente, así como el empeño para ser reconocidos por la misma.

En cuanto a la capacidad de gestión, se localizó que los docentes noveles que enfrentaron las problemáticas utilizando la estrategia de pedir apoyo a otros colegas experimentados (Hargreaves y Fullan, 2014), a los padres de familia, a la dirección escolar y a personas de la comunidad (Torres, 2006), lograron más rápido el reconocimiento y el auxilio para cumplir los objetivos que se proponían. En el caso de los relatos de docentes en los últimos años se encuentra el uso frecuente de dispositivos móviles, correo



electrónico e internet, como medios para localizar a las personas que los podían ayudar en diversas situaciones, tanto profesionales como profesionales.

## Conclusiones

De acuerdo a la información que se revisó en este proceso, se concluye que para que un docente promueva la educación socioemocional es necesario que posea en lo particular la estabilidad que le permita resolver los desafíos del inicio en la docencia. Para ello, las instituciones formadoras de docentes requieren un programa que de manera transversal se aplique en todas las áreas, tanto académicas como deportivas y culturales. En esta tarea, el desenvolvimiento y estabilidad emocional de los formadores de docentes puede proveer las bases de un ambiente en el que la educación socioemocional esté presente en la vida cotidiana de la institución. Para Day y Hong (2016), se trata de un ambiente donde se desarrollan capacidades de resiliencia en los docentes, de tal manera que puedan enfrentar la adversidad mediante estrategias que han aprendido como parte de su formación profesional.

La educación socioemocional en la formación docente es la respuesta para forjar docentes con las capacidades para sobrellevar de manera exitosa los desafíos del inicio en la trayectoria profesional. Para ello, se sugiere la preparación de los docentes formadores de docentes a través de procesos de formación continua en los que adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser ejemplo de educación socioemocional. Estas acciones son parte del crecimiento del capital humano a través de procesos para incrementar el capital social de la institución, tal como lo sugieren Hargreaves y Fullan (2014) para iniciar el proceso de cambio. Se trata de desarrollar y fortalecer la confianza mutua, el trabajo en equipo, los valores compartidos, la comunicación interna y las formas en que se responde a situaciones de presión interna y externa, a través del aprendizaje organizacional, que según Bennis y Nanus (2008, p. 196) “es el proceso mediante el cual una organización obtiene y utiliza nuevo conocimiento, herramientas, comportamientos y valores”.

En este sentido, es conveniente que los docentes más experimentados y con prestigio sean el capital decisorio necesario para tener la fórmula completa del capital profesional de la institución formadora. El reconocimiento a estos docentes beneficia la formación de los futuros docentes y representa la imagen de respeto hacia la profesión, que desde el

análisis realizado se ubica en la percepción de uno mismo y de los otros, como parte fundamental en la construcción de la identidad profesional docente.

Si los docentes en formación viven la profesión con respeto, aumenta la autopercepción positiva y el deseo por ser mejores docentes. Este asunto trasciende las fronteras de la escuela en general y de las instituciones formadoras de docentes en lo particular. Es un tema que la sociedad requiere conocer para darse cuenta de la relevancia que tiene el apoyo a los docentes.

## Referencias

- Aguaded, M. y Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*. No. 28. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/3831/5211>
- Bennis, W. y Nanus, B. (2008). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.
- Day, C. (2012). Resilient leaders, resilient schools. National College for School Leadership. Obtenido de <https://www.nationalcollege.org.uk/cm-mc-sml-op-day.pdf>
- Godtsfriedt, J. (s/f). Ciclos de vida profesional en la carrera docente. Obtenido de <https://translate.google.com.mx/translate?hl=es-419&sl=pt&u=http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/viewFile/3870/2811&prev=search>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teacher and Teacher Education*. Volume 21, Issue 8. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000831>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2016). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Obtenido de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sugrue, C. (2010). *The future of educational change*. New York: Routledge.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su formación profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, M. (2006). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 669-675. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002916.pdf>.

# LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO DESAFÍO EN EDUCACIÓN BÁSICA. UNA MIRADA DESDE AGUASCALIENTES.

## ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE SEXUALIDAD

Alejandra Bravo Ponce  
bravoalejandrapons@gmail.com  
Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes  
y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

### RESUMEN

Este trabajo presenta una mirada empírica de los estudios realizados en sexualidad en los últimos diez años en el escenario internacional y nacional y cómo se vinculan con el ámbito socioemocional del Modelo Educativo 2016 y el desarrollo de una Educación Sexual de Calidad en Aguascalientes. Se identificaron tres ejes de estudio: (1) estudios de placer sexual; (2) nueva moral sexual; y (3) estudios de sexualidad, mismos que dan cuenta del cambio en los valores intergeneracionales reflejados por el alto índice de embarazos, divorcios y prácticas sexuales prematuras sin protección, la transición de la sexualidad moderna a la posmoderna y las múltiples expresiones de sexualidad que apuestan por una «inteligencia sexual» de los educandos, que reduzca el riesgo de explotación y desinformación permanentes en niños y jóvenes que carecen de una orientación sexual.

### Palabras clave

Educación sexual, educación básica, habilidades socioemocionales, placer sexual e inteligencia sexual.

### Introducción

México enfrenta hoy fuertes problemas por la falta de atención a una educación sexual de calidad. Tan sólo entre el 2005 y el 2011, ocupó el primer lugar de embarazo adolescente, según la lista de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El análisis de estos datos revela que los jóvenes aún no alcanzaban la mayoría de edad cuando tuvieron su primer embarazo, no utilizaron anticonceptivos en su primera relación sexual y algunos otros, desconocían los métodos existentes por miedo o vergüenza a pregunta<sup>1</sup>.

En Aguascalientes, por ejemplo, las cifras no son menores y se evidencia un fenómeno contradictorio y en permanente tensión. Por un lado, se distingue por la manifestación de frentes detractores concebidos como una derecha organizada adherida a un discurso conservador con un fuerte apego a la religión<sup>2</sup> y una afanosa oposición a la educación

sexual (Camacho y Padilla, 2017). Y por otro, por ser un estado con altos índices de embarazos no planeados<sup>3</sup> y de divorcios que, conforme pasan los años y de acuerdo con las estadísticas, vemos cada vez más familias disueltas y menos matrimonios<sup>4</sup>.

Aunado a lo anterior, el aumento de los embarazos y el VIH/Sida, las prácticas sexuales despreocupadas, la primera vez a temprana edad, la violencia de género y los fenómenos sociales derivados de internet como el *sexting*<sup>5</sup> y el *grooming*

<sup>6</sup> colocan a los niños y jóvenes como personas vulnerables frente al uso de las tecnologías, y a su vez, se convierten en fuentes de peligro, explotación y desinformación permanentes que ponen en riesgo su integridad física y emocional y, por ende, la individuación sexual.

En este sentido, no hay ninguna disciplina en el currículum de los planes y programas de estudio en México, cuyo contenido refiera en concreto a la educación sexual y atienda no sólo los aspectos relacionados con la reproducción y la producción de riesgos, sino que también, ayude a desarrollar las sensaciones y la imagen corporal del menor, al tiempo que refuerce la confianza en sí mismo (Companys y Nebot, 2016). Y que, al mismo tiempo, reflexione sobre las múltiples expresiones de la sexualidad que hoy nos retan, la maquinaria capitalista y la fabricación de deseos de toda índole, que producen lenguajes, discursos y significados que giran en torno al fácil intercambio de información, el cambio de valores intergeneracionales y la amplia esfera de riesgos que amenazan el bienestar de nuestros jóvenes (Marina, 2007).

Por tal motivo, se hace evidente la necesidad de incorporar en la formación de los estudiantes normalistas la Educación Sexual, desde una perspectiva amplia, toda vez que en un futuro inmediato serán los responsables del desarrollo de la inteligencia sexual en los alumnos de Educación Básica. Esto es, abrir la puerta a un mayor conocimiento y sensibilización para que las nuevas generaciones logren, a través del Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa 2016, “el Conocimiento de sí mismo: cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones” (SEP, 2016, p. 16).

En esta dirección, es imprescindible conocer el escenario internacional para identificar las tendencias de estudio en los últimos diez años, con la finalidad de reconocer las discusiones que desde las ciencias sociales se han construido alrededor de esta temática y favorecer, en el marco del Nuevo Modelo Educativo una vinculación con la discusión y

la elaboración de propuestas en torno a la formación de profesores en las Escuelas Normales de México con el tema de la Educación Sexual, en Educación Básica.

Asimismo, comprender y descubrir las nuevas formas de felicidad hedonista que exploran la reconfiguración del placer sexual derivado de la modernidad (individualismo, secularización, ilustración, etc.) desde una lógica del consumo del goce y el permanente estímulo infinito de necesidades; en donde todos somos socializados en lo referente al cuerpo, género y conductas sexuales mediante una serie de mecanismos, previos o imprevistos, existentes en nuestras sociedades.

### Estado de la cuestión. Estudios del placer sexual

Estudiar las relaciones sociales y el sentido (significado) que los (las) protagonistas otorgan al placer sexual (Minello, 1998) nos permite reflexionar en torno a varias cuestiones que emergen en la actualidad, como la posibilidad de concretar relaciones abiertas, parejas secundarias, grupos poliamor y familias extensas conectadas con nuevas formas de vivir la heterosexualidad (Easton y Hardy, 2016) y la afanosa persecución de experiencias sexuales, mediante el uso de la tecnología, la adicción a la pornografía, entre otras prácticas que constituyen diversas formas y variedades de placer.

Frente a esta tendencia de libertad, el placer sexual, en primer lugar, es una sensación fisiológica. Si dejamos de lado la literatura, el placer no es otra cosa que el saciamiento de esa sed en un objeto, momento o sujeto deseado. Es un centro al que miran todas las cosas. También podemos decir que el placer es un goce muy vivaz “que vale sobre todo por lo que la fantasía le añade y por el tiempo que sabemos tomarnos en ello” (Comte-Sponville, 2012, p.127). Y, el significado que le otorga Foucault (2009) al placer es el de la *aphrodisia* (acto) que acaricia a la *epithymia* (el objeto de deseo).

Hablar del placer sexual nos lleva también a pensar en todas las formas que hay para disfrutar el cuerpo (fluidos, fuerza explosiva en la sangre, dilatación de sonidos en el corazón, rozamientos, pupilas dilatadas, gritos, caricias, penetraciones, orgasmos) mediante un sinfín de gustos y conductas eróticas que se relacionan con un cuerpo en concreto, que se vincula con lo biológico y lo sociocultural, pero también con lo colectivo y lo individual (Minello, 1998). Esto es, un cuerpo que no sólo obedece a las formas que se despegan del origen biológico, sino a ese entramado diverso y particular de prácticas, acciones, técnicas, discursos, deseos y placeres (Rivas, 1998) que orientan las tendencias del individuo y, en ocasiones, restringen sus elecciones placenteras.

En los últimos años los estudios relacionados con el placer sexual en los ámbitos nacional e internacional se han incrementado debido entre otras causas a la emergencia de prácticas y significados alternativos que reconfiguran el sentido de la sexualidad. En esta realidad “el desarrollo tecnológico y la comercialización de la sexualidad han permitido el surgimiento de un mercado en permanente expansión y constante búsqueda de novedades” (Córdova y Pretelín, 2017, p.20). Partiendo de lo anterior, este trabajo hace un recuento de estudios considerando el análisis del placer sexual, la nueva moral sexual y los estudios de sexualidad, con la finalidad de establecer puntos de referencia para situar mi objeto de estudio y dar cuenta de la importancia de las nuevas rutas y tendencias de los estudios más relevantes sobre la sexualidad contemporánea.

En la revisión de literatura, identifiqué estudios relacionados con el uso del cuerpo y su relación con el placer sexual, además de los cambios registrados en la sexualidad heteronormativa. Estos los clasifiqué en un primer eje. En el segundo eje ubiqué los estudios correspondientes a los modos de objetivación y subjetivación del sujeto (Foucault, 1976)<sup>7</sup> que reflejan las maneras de cuestionar la realidad en los ámbitos de la intimidad mediante una nueva moral sexual. Finalmente, en el tercer eje coloqué los estudios sobre se todas aquellas manifestaciones de sexualidad que tienen que ver con: sexo casual entre jóvenes, prácticas, encuentros, actitudes, iniciación sexual y género. A continuación, se presenta un resumen de las principales discusiones generadas en los últimos diez años.

**Tabla 1. Discusiones registradas en los últimos diez años**

Ejes	Discusiones
<p><b>Eje 1. Estudios de placer sexual</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nueva monogamia cimentada alrededor de una unión no-convinciente, cama afuera o unión visitante.</li> <li>• Inteligencia y autorreflexividad sexual.</li> <li>• El nuevo papel del cuerpo para el goce.</li> <li>• Los nuevos estudios sobre placer de “sí mismo”.</li> <li>• Significados y representaciones en torno a la masturbación, orgasmo, fantasías sexuales, erotismo, deseo, prácticas de penetración anal y sexualidades no normativas como el bestialismo, la pornografía, etc.</li> </ul> <p>En el escenario internacional se revisaron autores como: (Duprasa, 2012; Bulot, Leurent y collier, 2015; Smith, 2009; Arias, Vásquez, Dueñas, García y Tejada, 2011; Bowman, 2013; Sierra y Moyano, 2014; Opperman, Braun, Clarke y Rogers, 2014; Meana, 2010). En el</p>

	escenario nacional (Cerón, 2016; Arias, 2011; Moral, 2009; López, 2014; Castillo, Angélica y Erari, 2012).
<b>Eje 2. Nueva Moral Sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La transición de una moral de decencia a una de autenticidad.</li> <li>• La existencia de discursos más igualitarios en relación con la sexualidad y las relaciones de pareja (autonomía individual, negociación interindividual y la satisfacción sexual).</li> </ul> <p>En el escenario internacional y nacional se revisaron autores como: (Bernasconi, 2010; Bobadilla, 2012; Carmona, 2011; Fermi, Malaspina, Ossio y Pancorbo, 2006; Silva y Barrientos, 2008; Córdova, 2009; Puleo, 2015).</p>
<b>Eje 3. Estudios de sexualidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología de la masculinidad.</li> <li>• El estudio del deseo como elemento constitutivo del erotismo.</li> <li>• Elecciones y decisiones sobre los cuerpos y placeres.</li> </ul> <p>En el escenario internacional y nacional se revisaron autores como: (Poujol, 2007; López, 2013; Atkins y Laing, 2012; Uribe, 2008; Leona, 2009; Gayet y Gutiérrez, 2014; Ramírez, Chirié, Góngora y Camacho, 2013).</p>

Fuente: Elaboración propia con base a la revisión de literatura en las bases de datos: EBSCO, Redalyc, Scielo y Sage.

## Tendencias de estudio y vacíos

Luego de revisar cada eje, también nos encontramos con dos tendencias muy importantes en los estudios del placer sexual: la distinción entre la sexualidad moderna y la sexualidad posmoderna. La primera se distingue por la desigualdad de género y en reglas externas como la monogamia y la heterosexualidad (Wagner, 2009; Simons & Gagnon, 1974; Collignon y Rodríguez, 2013) y la sexualidad posmoderna se destaca por el movimiento feminista, la creciente independencia económica de las mujeres, la aparición de la píldora y otras formas fiables de contracepción, lo que les dio el control directo de su fertilidad y la exigencia del derecho al placer sexual.

Según Giddens (1992), esta nueva autonomía sexual femenina desmanteló el dominio sexual masculino de modernidad produciendo relaciones igualitarias y estimuló un nuevo tipo de amor basado en interacciones igualitarias y una “sexualidad plástica”. Partiendo de esto, el sexo se convierte entonces, en una parte divertida, alegre y alentadora de una relación (Peabody, 1982) y a su vez transgresora, sosteniendo que la monogamia en las relaciones postmodernas sólo se valora en la medida en que cada miembro de la relación insiste en ella, permitiendo así el surgimiento de relaciones distintas (Foucault, 1990;



Hakim, 2014; Giddens, 1992; Beck-Gerheim, 2001; Castells, 2000), tal y como lo podemos palpar en los resultados arrojados enseguida.

**Tabla 2. Tendencias de estudio**

Ejes	Discusiones
<b>La sexualidad moderna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdad de género, la mujer es “para los otros” (dedicada al cuidado del hogar y los hijos).</li> <li>• La monogamia.</li> <li>• La heterosexualidad.</li> <li>• La sexualidad se centra en la reproducción y el sexo sancionado por los límites del matrimonio.</li> </ul>
<b>La sexualidad posmoderna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parte de la revolución sexual y el movimiento feminista.</li> <li>• Creciente independencia económicas en las mujeres.</li> <li>• Florecimiento de la homosexualidad masculina y femenina.</li> <li>• Amor basado en interacciones igualitarias, nuevas formas de amar.</li> <li>• Autonomía sexual femenina.</li> <li>• La aparición de la píldora y otras formas fiables de contracepción en los años sesenta.</li> <li>• Estudios de fantasías, deseos, orgasmos, experiencias sexuales, pornografía, masturbación, placer sexual.</li> <li>• La transición de una moral de decencia a una de autenticidad.</li> <li>• La existencia de discursos más igualitarios en relación con la sexualidad y las relaciones de pareja (autonomía individual, negociación interindividual y la satisfacción sexual).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de los marcos teóricos revisados en los últimos diez años.

A partir de este debate entre la sexualidad moderna y posmoderna, nos queda claro que para llegar a estos cambios sociales tuvimos primero que haber pasado por ciertas transformaciones en la forma de concebir a las parejas. De la pareja institución a la pareja romántica, de la pareja romántica a la pareja “sensorial”. La primera finca sus bases en el

matrimonio por interés, la segunda en el amor y la tercera en emociones, intensas pero efímeras (Pasini, 2005, p.12).

Frente a todo esto, conviene ahora establecer algunos vacíos que se encontraron en la búsqueda de estudios empíricos y que tienen que ver en su mayoría con la construcción de una ciudadanía y democracia sexual, educación sentimental y emocional y la búsqueda del placer sexual, sobre todo en el caso particular de Aguascalientes. Sí hay estudios sobre el género y las estrategias que generan algunos sujetos con preferencias homoeróticas como los realizados por Bobadilla (2012) para construir su identidad y masculinidad, pero, propiamente sobre la relación del placer sexual con el uso del cuerpo y las prácticas y significados alternativos, no se tiene ningún registro hasta el momento.

**Tabla 3. Vacíos**

Agenda de investigación en Aguascalientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación sexual y sentimental que apuesta sobre una «inteligencia sexual» en niños, jóvenes y adultos.</li> <li>• Sexualidad material en todos los estratos sociales (economía del placer).</li> <li>• Ciudadanía y democracia sexual (sexualidad incluyente y tolerante).</li> <li>• Ética del cuidado del “yo” en los estudiantes que fomente el autoconocimiento, exploración, auto-expresividad y autorreflexividad.</li> <li>• Erotismo, orgasmo, deseo y placer.</li> <li>• Sexualidades alternativas: prácticas sexuales emergentes y transgresoras (ciberpornografía, <i>grooming</i>, <i>sexting</i>, <i>naked show</i>).</li> <li>• Prácticas relacionadas con el placer sexual: performativas, económicas, culturales y sociales.</li> <li>• Las adscripciones religiosas sobre la construcción y experimentación de la sexualidad.</li> <li>• La relación entre la ideología y la práctica sexual.</li> <li>• Subjetividad sexual.</li> <li>• Significados del placer, emociones y cuerpo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en las bases de datos de la entidad.

### Apreciaciones finales

Partiendo de lo anterior, se puede concluir que la relevancia de esta investigación se adhiere precisamente a los resultados reflejados en esta última tabla que arroja las carencias en investigación en Aguascalientes, particularmente a las líneas de investigación que no se han desarrollado en el último decenio, como la economía del placer y su relación con los significados y prácticas sexuales alternativas; el placer sexual

y su correspondencia con las emociones y el uso de su cuerpo. Así como el estudio de la relación entre ideología y práctica sexual y el análisis reflexivo de las experiencias sexuales de los niños y jóvenes en torno a los fundamentos entre ciudadanía sexual y la personalidad.

No obstante, es preciso mencionar que ya existen trabajos en Educación Sexual como los realizados por Camacho y Padilla (2017), quienes han estudiado las diferentes expresiones de resistencia y oposición a los libros escolares mexicanos que incluyen temas como el placer en la sexualidad, el respeto a la diversidad sexual, el abuso sexual, entre otros. Estudios que evidencian la falta de atención a parámetros nacionales como los establecidos en el Modelo Educativo 2016, que abogan por una educación integral e inclusiva, fijando la atención al pensamiento crítico y reflexivo; y, por ende, al desarrollo físico y emocional de los alumnos.

Por lo mismo, se requiere estudiar la construcción del sujeto en sí mismo, en el sentido de la libertad que manifiesta “en cuanto se trata de una relación entre individuo empírico y un individuo que tiene la capacidad de producir normas y valores” (Touraine, 2012, p. 39); es decir, de un individuo que aprende de su historia de vida y sus puntos de inflexión y que se convierte en un sujeto reflexivo, curioso e incluyente a nuevas formas de manifestación y prácticas de sexualidad en tiempos de la libre expresión de los deseos, sea cual sea la forma.

## Referencias

- Arias, L. (2011). Comportamiento sexual y erotismo en estudiantes universitarios, Cali, Colombia. *Colombia Médica*, vol.42, núm. 3, pp. 309-318.
- Atkins, M; Laing, M. (2012). "Walking the beat and doing business: Exploring spaces of male sex work and public sex". *Sexualities*, vol.15, pp. 622-643.
- Beck & Beck-Gernsheim, Ulrich & Elisabeth (2008). *El normal caos del amor, las nuevas formas de la relación amorosa*. España: Paidós.
- Bernasconi, O. (2010). "Being Decent, Being Authentic: The Moral Self in Shifting Discourses of Sexuality across Three Generations of Chilean Women". *Sociology*, vol.44, núm. 5, pp. 860–875.
- Bobadilla, J. (2015). *Gay en Aguascalientes... Gay en la Universidad... Desentrañando subjetividades*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bowman, C. (2013). "Women's Masturbation: Experiences of Sexual Empowerment in a Primarily Sex-Positive Sample". *Psychology of Women Quarterly*, vol.38, núm. 3, pp. 363-378.
- Bulot, C; Leurent, B; Collier, F. (2015). "Pornographie, comportements sexuels et conduites á risque en milieu universitaires: Pornography sexual behavior and risk behavior at university". *Sexologies*, vol.2, pp. 187-193.
- Camacho, Salvador. y Padilla, Yolanda. (2017). Educación sexual, libros de texto y oposición conservadora en México: 1974, 2006 y 2016. Ponencia presentada en el XLV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20-24 de noviembre de 2017.
- Carmona, M. (2011). "¿Negocian las parejas su sexualidad? Significados asociados a la sexualidad y prácticas de negociación sexual". *Revista de Estudios Feministas*, vol.19, núm. 3, pp.801-821.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Volumen III: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Cerón, C. (2016). La configuración y significados del placer sexual y erótico en mujeres universitarias de la Ciudad de México. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, núm.22, pp.73-102.
- Collignon, María Martha y Rodríguez Morales, Zeyda (2010). *Afectividad y sexualidad entre jóvenes mexicanos. Tres escenarios para la experiencia íntima en el siglo XX*. En: Reguillo, Rossana (coord.) *Los jóvenes en México*. México: FCE/Conaculta.

- Companys, M. y Nebot, M. (2016). La educación afectiva y sexual: un derecho, una prioridad. Barcelona: Creación Positiva, Cooperación y APFCIB.
- Comte-Sponville, A. (2012). Ni el sexo ni la muerte. Tres ensayos sobre el amor y la sexualidad. Buenos Aires: Paidós.
- Córdova, Rosío. (2005). "Vida en los márgenes: la experiencia corporal como anclaje identitario entre sexoservidores de la ciudad de Xalapa, Veracruz". Cuicuilco, vol. 12, núm. 24, pp. 217-238.
- Cruz del Castillo, C.; Angélica, R. y Erari, F. (2013). "Indicadores de Deseo, Autoerotismo e Impulsividad Sexual en Mujeres de la Ciudad de México". Acta de Investigación Psicológica, vol.3, núm. 2, pp. 1031-1040.
- De Santisteban, P., & Gámez-Guadix, M. (2017). "Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión". Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial, vol.26, núm.3, pp.139-146. doi: 10.1016/j.psi.2017.02.001
- Dupras, A. (2012). "L'éducation à la sexualité des étudiants universitaires par l'analyse réflexive de leurs pratiques sexuelles". Sexologies, vol.21, núm. 4, pp.197-201.
- Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2014. México, 2015.
- Fermi, Ennio; Malaspina, L; Ossio, Juan; Pancorbo, A. (2006). "Discursos y 'paltas' de los jóvenes universitarios sobre su sexualidad en un marco de relaciones igualitarias". Investigaciones Sociales, vol.16, pp. 539-560.
- Foucault, M. 2009. Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber. México: Gandhi.
- Foucault, M. 2009. Historia de la Sexualidad. 2. El uso de los placeres. México: Gandhi.
- Gagnon, J. and Simon, W. (1973). Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality. Chicago, IL: Aldine Press.
- Giddens, A. (1992) La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Encuesta Intercensal EIC 2015. Base de datos. México, 2016.
- Leona, A. (2009). "Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas". Íconos. Revista de Ciencias Sociales, núm.35, pp. 67-75.
- Mejía-Soto, G. (2014). "Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes". Perinatología Y Reproducción Humana, vol.28, núm.4, pp.217-221.

- Moon, D. (2008). "Culture and the Sociology of Sexuality: It's Only Natural?" *The Annals of the American Academy*, vol.619, núm.1, pp.183-205.
- Moral, J. (2009). "Fantasías sexuales en Estudiantes Universitarios Mexicanos". *Revista Interamericana de Psicología*, vol.44, núm. 2, pp. 246-255.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. [online]p.1-59. Available at: 29 de enero, 2018.
- Pasini, W. (2005). *Los nuevos comportamientos amorosos: la pareja y las transgresiones sexuales*. Barcelona: Ares y Mares.
- Poujol, L. (2007). *Prácticas y representaciones sobre sexualidad en jóvenes de sectores medios de la localidad de Necochea (Provincia de Buenos Aires). Su relación con las políticas públicas de salud y educación (tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Ramírez, V; Chirié, F; Góngora, K; Camacho, F. (2013). "Sexo casual entre jóvenes. Percepciones sobre las prácticas sexuales entre universitarios/as". *Voces de jóvenes*, pp.112-134.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- Sierra, J. C. y Moyano, N. (2014). "Fantasías y pensamientos sexuales: Revisión conceptual y relación con la salud sexual". *Revista puertorriqueña de psicología*, vol.25, núm.2, pp. 376-393.
- Silva, J. y Barrientos, J. (2008). "Guiones sexuales de la seducción, el erotismo y los encuentros sexuales en el norte de Chile". *Revista de estudios feministas*, vol.16, núm.2, pp. 539-556.
- Smith, C. (2009). "Pleasure and Distance: Exploring Sexual Cultures in the Classroom". *Sexualities*, vol.12, núm.5, pp. 568-585.

---

<sup>1</sup> Recuperado de: [<http://www.oecd.org/social/family/43590178.pdf>] Fecha de acceso: 29/01/2018.

<sup>2</sup> Según los datos del INEGI, Aguascalientes es el tercer estado en el país con mayor población católica, con un 93.2 por ciento –1 millón 101 mil 785 personas–, sólo por debajo de Zacatecas (94.4 por ciento) y Guanajuato (94.3 por ciento), y superando a estados como Jalisco (93.1), y a la media nacional en casi 10 puntos porcentuales (83.9). Datos obtenidos del *Censo de Población y Vivienda 2010* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

<sup>3</sup> Tan sólo en el 2014, 62.3% de las mujeres de 15 a 29 años inició su vida sexual; 49.4% de ellas no utilizó un método anticonceptivo durante su primera relación sexual. De los nacimientos ocurridos en el trienio 2011-2013, siete de cada 10 se dieron entre las mujeres de 15 a 29 años. Uno de cada seis fue de una adolescente de 15 a 19 años (ENADID, 2014).

<sup>4</sup> De acuerdo con la Consulta interactiva de datos del INEGI correspondiente a las estadísticas de Nupcialidad, 2016, en el país disminuyeron los matrimonios en el periodo 2015-2016. En el caso particular de Aguascalientes en el 2016, se reportaron 38.73 divorcios por cada 100 matrimonios en la entidad superando casi al doble la cantidad registrada en el 2013. [<http://www.expresiononline.com/de-interes/4-de-cada-10-matrimonios-en-aguascalientes-terminan-en-divorcio/>] Fecha de consulta: 17 de noviembre de 2017.

<sup>5</sup> “*Sexting* es un término que implica la recepción o transmisión de imágenes o videos que conllevan un contenido sexual a través de las redes sociales, ya sea con o sin autorización de quien los coloca en el medio. La difusión de tales videos o imágenes es instantánea, con consecuencias prácticamente siempre deletéreas para las personas involucradas” (Mejía-Soto, 2004, p.217).

<sup>6</sup> “El *grooming online* (proceso en el cual un adulto se gana la confianza de un menor con el objetivo de obtener algún tipo de contacto sexual) es un problema social serio. Actualmente se sabe poco sobre las estrategias específicas que los adultos usan para manipular y persuadir a los menores con el fin de lograr interacciones sexuales con ellos” (Santisteban y Gámez-Guadix, 2017, p.139).

<sup>7</sup> Según Foucault (1976) los modos de objetivación refieren al vínculo entre el individuo y la sociedad y a cómo los individuos se apropian de las estructuras fundamentales. Los de subjetivación, en cambio, refieren a las prácticas constitutivas del sujeto.

<sup>8</sup> La emergencia de lo que llama sexualidad plástica es crucial para la emancipación, implícita tanto en la pura relación como en la reivindicación del placer sexual por parte de las mujeres. La sexualidad plástica es una sexualidad descentrada, liberada de las necesidades de la reproducción. Tiene sus orígenes en la tendencia, iniciada a finales del siglo XVIII, a limitar estrictamente el número familiar; pero se desarrolla posteriormente, como resultado de la difusión de la moderna contracepción y de las nuevas tecnologías reproductivas. La sexualidad plástica puede quedar moldeada como un rasgo de la personalidad y se une intrínsecamente con la identidad. Al mismo tiempo –en principio- libera la sexualidad de la hegemonía fálica, del desmedido predominio de la experiencia masculina (Giddens, 1998, p.4).

# ¿QUIÉN QUIERE SER PROFESOR? CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE NUEVO INGRESO

Jihan Ruth García-Poyato Falcón  
jihan.gpoyato@gmail.com  
Graciela Cordero Arroyo  
gcordero@uabc.edu.mx  
Edna Luna Serrano  
eluna@uabc.edu.mx  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE),  
Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

## RESUMEN

Recientemente se ha presentado una seria disminución en la cantidad de aspirantes a ingresar a la Escuela Normal (EN). En este contexto, es importante conocer a los estudiantes que aún muestran interés por formarse como docentes en estas instituciones. El objetivo de esta ponencia es exponer las características académicas, socioeconómicas y familiares de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de las EN públicas en Baja California y Sonora. Se aplicó una encuesta censal a los 373 estudiantes de nuevo ingreso en las nueve EN de las entidades mencionadas que ofrecen esta licenciatura. Respecto al área académica, se encontró que el promedio de bachillerato de los participantes es de 8.8 y tienen débiles capacidades en el idioma inglés. Se calculó un índice socioeconómico que en general resultó medio-bajo y se identificó que el nivel de estudios promedio en los padres de familia es la secundaria. Además 66% tiene familiares en el magisterio. El conocer estas características brinda información a las autoridades institucionales para que implementen las estrategias correspondientes a la atención de los estudiantes, con la intención de disminuir el impacto de aquellas características que puedan resultar desfavorables para el desarrollo de sus estudios profesionales.

## Palabras clave

Estudiantes, escuela normal, profesor de primaria

## Planteamiento del problema

La profesión docente se reconoce como un trayecto que da inicio desde los estudios profesionales y que continúa durante toda la vida, ante la necesidad del profesor de prepararse continuamente (Diker y Terigi, 1997). Las dimensiones clave para comprender dicho trayecto son: la formación inicial, la formación continua y la carrera docente, dimensiones que deben ser consideradas en el diseño de políticas educativas en general y políticas docentes, en particular (OREALC-UNESCO, 2013).

La formación inicial es la primera fase y se concibe “como el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de



inmersión-cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico” (Fortoul et al., 2013, p. 153). Implica la necesidad de periodos de práctica profesional en contextos reales de trabajo como parte de la preparación para ser profesor, así como el conocimiento teórico y disciplinar. A esta definición se agrega la distinción planteada por Marcelo (1995) al mencionar que debe realizarse “en una institución específica de formación de profesorado” (p. 182). Tradicionalmente en México esta institución había sido la Escuela Normal (EN).

A partir de la Reforma Educativa 2013, “por primera vez el sector se abre a profesionistas con vocación docente, pero con una formación universitaria diversa” (SEP, 2017, p. 140), para integrarse a la labor docente como profesores de preescolar y primaria. Esta modificación en la política educativa tendrá por consecuencia cambios en la composición del gremio magisterial. Sin embargo, hasta el momento, la mayoría de los profesores en servicio en estos niveles educativos son egresados normalistas.

El estudio de las temáticas relacionadas con las EN es necesario pues “son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor” (Cruz, 2013, p. 49). Por lo tanto, es relevante tomar como contexto de investigación a las EN públicas, ya que, por la tradición de su labor y sus implicaciones, socialmente siguen siendo identificadas como la opción a elegir si se busca ser profesor, específicamente, de primaria.

Recientemente se ha presentado una seria disminución en la cantidad de aspirantes a ingresar a la EN. De acuerdo con los datos publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, del ciclo escolar 2000-2001 al 2015-2016 los aspirantes han disminuido en 44% (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Esta situación repercute en la matrícula, por ejemplo, en el ciclo escolar 2013-2014 únicamente 73% de los lugares disponibles en las EN públicas del país fueron ocupados (INEE, 2015). En este contexto, es importante conocer a los estudiantes que aún muestran interés por formarse como docentes en estas instituciones.

El Modelo Educativo 2017 reconoce que los estudiantes no son una población homogénea (SEP, 2017), por lo que es un tema relevante conocer las características de las personas que recién ingresan a las instituciones normalistas, pues “tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende en gran medida de quién opta por una carrera docente” (López-Jurado y Gratacós, 2013, p. 126).

Hay un conjunto de variables que intervienen en el ingreso de los estudiantes a la educación superior, tales como sus características personales, familiares,

socioeconómicas, laborales, académicas y culturales (Guzmán y Serrano, 2007; Silva, 2015). Estas características son insumo imprescindible en la aplicación de actividades de apoyo como “programas de tutorías entre pares y enfoques de colaboración con las escuelas, colegios y la comunidad” (Silva, 2012, p. 113), con el propósito de preparar a los recién egresados de bachillerato en su incorporación a la educación superior.

El objetivo de esta ponencia es exponer las características académicas, socioeconómicas y familiares de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de las EN públicas en Baja California y Sonora.

### Marco teórico

La investigación educativa mexicana identifica que desde el inicio del siglo XXI las políticas educativas han considerado a los estudiantes como sujetos relevantes de la educación superior (Guzmán, 2011). Dentro de estas políticas se encuentra el planteamiento de modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil, las cuales paulatinamente han sido establecidas en todos los sistemas y modalidades al interior del nivel superior. Cabe señalar que el término de estudiante universitario incluye a todos los alumnos de Instituciones de Educación Superior (IES), incluidos los normalistas.

Dentro de las temáticas analizadas alrededor de los estudiantes universitarios, Pichardo y colaboradores (2007) afirman que “el estudio sobre las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen del profesorado está aún en estado embrionario, pero sus hallazgos muestran cada vez más la importancia de las expectativas” (p. 12). Otro de los hallazgos se ubica en su condición laboral, es decir, individuos que estudian y trabajan simultáneamente. Aunque se encuentran desventajas ante la imposibilidad de la dedicación académica exclusiva, en México ha sido la única vía para que gran parte de los estudiantes tenga la posibilidad económica de culminar sus estudios profesionales (Guzmán, 2011).

Asimismo, entre las investigaciones destacan las evidencias que sostienen que no existe un perfil único de los estudiantes, pues se presentan diferencias importantes entre ellos, tanto entre los diversos tipos de IES como al interior de cada una de ellas (Guzmán, 2011). En este sentido, es importante profundizar en el conocimiento de las características de los estudiantes, con la intención de particularizar las acciones que se implementan institucionalmente y obtener mejores resultados.

Guzmán y Serrano (2011) indican que los factores asociados al proceso de elección de carrera son las características personales, educativas, socioeconómicas y culturales, por lo que es posible calificarlo como un proceso multidimensional. De tal forma que en este proceso de elección se presentan factores de distintos tipos que pueden influir en el individuo, de orden económico, cultural o personal.

## Metodología

Se contó con la participación de la totalidad de EN públicas que ofrecen la LEPRIM en Baja California (6) y Sonora (3), específicamente de los 373 alumnos de nuevo ingreso de la generación 2017-2021, quienes estaban iniciando el primer semestre de sus estudios profesionales. En la Tabla 1 se muestran aspectos generales de cada una de las nueve instituciones elegidas, así como de la cantidad total de alumnos inscritos en primer semestre de la LEPRIM que participaron en el estudio.

**Tabla 1. Escenario y participantes de la investigación**

Entidad federativa	Localidad	Escuela Normal	Zona	Número de programa	Matrícula total	Cantidad de alumnos	Total de participantes en el estudio
Baja California	Mexicali	Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza ( <b>BENUFF</b> )	Urbana	6	340	32	142 (39% del total de la muestra)
	Valle de Mexicali	Escuela Normal Valle de Mexicali, Ejido Campeche ( <b>ENVM</b> )	Rural	1	124	21	
	Valle de Mexicali	Escuela Normal Experimental, Mtro. Rafael Ramírez ( <b>ENERR</b> )	Rural	1	91	15	
	Tijuana	Escuela Normal Fronteriza Tijuana ( <b>ENFT</b> )	Urbana	6	668	33	
	Ensenada	Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna ( <b>BENEPJPL</b> )	Urbana	3	217	19	
	San Quintín	Escuela Normal Experimental, Profr. Gregorio Torres Quintero ( <b>ENEGTQ</b> )	Rural	1	94	22	
Sonora	Hermosillo	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora ( <b>ByCENES</b> )	Urbana	2	762	93	231 (61% del total de la muestra)
	Navojoa	Centro Regional De Educación Normal, "Profr. Rafael Ramírez Castañeda" ( <b>CRENRRC</b> )	Urbana	3	651	59	
	Etchojoa	Escuela Normal Rural "Gal. Plutarco Elías Calles, El Quinto" ( <b>ENRPEC</b> )	Rural	1	345	79	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SIBEN (ciclo escolar 2016-2017).

La investigación se realizó bajo un enfoque metodológico cuantitativo. Se aplicó una encuesta censal para recuperar las características de los estudiantes normalistas, información analizada a través de procedimientos de estadística descriptiva e inferencial en el programa computarizado SPSS Statistics 21.

El cuestionario utilizado como instrumento de recolección de datos está compuesto por cuatro secciones: datos generales de identificación; características académicas, ubicación, modalidad y promedio de calificación del bachillerato, así como las capacidades en inglés; características socioeconómicas, propiedad, habitaciones, focos y habitantes de la vivienda, servicio de internet, servicio médico, dispositivos electrónicos, automóvil y libros; y características familiares, grado de estudios y ocupación de los padres, y familia en el magisterio. En conjunto las secciones presentan 44 reactivos obligatorios y ocho opcionales que se despliegan a partir de las respuestas brindadas por los participantes, tanto con opciones de respuesta como preguntas abiertas.

La validez de contenido de este instrumento se logró a través del juicio de un comité conformado por tres expertos en distintas especialidades: psicometría, métodos cuantitativos y formación docente. Además, se realizó una entrevista cognitiva con una estudiante de la LEPRIM de la generación 2016-2020 al terminar su primer año de formación docente, para determinar el tiempo de respuesta e identificar posibles dudas en la redacción de las instrucciones o reactivos. Las valoraciones recibidas permitieron generar la versión final del cuestionario.

El procedimiento de aplicación inició con la negociación de acceso a través de la autoridad estatal responsable de las EN de ambas entidades federativas. Se envió una solicitud por escrito donde se detallaron los propósitos y los pasos a seguir. Una vez aprobada la solicitud, se estableció contacto telefónico con el responsable de cada EN para explicar el procedimiento y solicitar que el docente del curso 'Tic en la educación', que se ofrece en el primer semestre de la licenciatura, fuera el aplicador del cuestionario. Se hizo llegar un instructivo y se conversó con los docentes para aclarar cualquier duda presentada.

La resolución del cuestionario fue en línea, en la plataforma digital Lime Survey, que estuvo disponible del 4 al 23 de septiembre de 2017. Al concluir la aplicación se entregó por escrito a la autoridad estatal un reporte breve con la cantidad de estudiantes de cada

EN que participaron y el compromiso de utilizar la información recuperada únicamente con fines académicos.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado, los cuales se concentran en la Tabla 2 en el siguiente orden: características académicas (bachillerato y dominio del inglés); socioeconómicas (trabajo actual, índice socioeconómico y hacinamiento); y familiares (nivel de estudios y ocupación de los padres, así como familiares en el magisterio).

**Tabla 2. Resultados: Características de los estudiantes de primer semestre de LEPRIM**

EN	Académicas				Socioeconómicas				Familiares					
	Bachillerato foráneo (%)	Modalidad de bachillerato (%)			Promedio de egreso de bachillerato	ICING	Sí trabaja (%)	Hacinamiento	ISEC	Nivel de estudio de la mayoría de las madres	Ocupación de la mayoría de las madres	Nivel de estudio de la mayoría de los padres	Ocupación de la mayoría de los padres	Familia en el magisterio (%)
		General	Tecnológico	Profesional Técnico										
<b>BENUFF</b>	9	47	19	34	8.85	.17	16	1.8	.39	Lic	Ama de casa	Sec	Profesionalista	75
<b>ENVM</b>	33	52	24	24	8.82	-.07	10	<b>2.1</b>	-.3	Sec	Ama de casa	Sec	Sector primario	62
<b>ENERR</b>	13	<b>73</b>	27	--	8.63	.07	7	1.8	-.07	Sec	Ama de casa	Sec	Operador	<b>80</b>
<b>ENFT</b>	3	42	45	13	8.95	<b>.50</b>	27	1.7	<b>.54</b>	Lic	Ama de casa	Bach	Operador	61
<b>BENEPJPL</b>	16	16	<b>68</b>	16	8.93	-.28	<b>37</b>	1.6	.27	Bach	Ama de casa	Bach	Trabajador artesanal	63
<b>ENEGTQ</b>	9	41	55	4	8.52	-.23	14	2	<b>-.78</b>	Sec	Ama de casa	Prim	Sector primario	41
<b>ByCENES</b>	39	58	28	14	8.80	.14	10	2	.19	Sec	Ama de casa	Sec	Sector primario	59
<b>CRENRRC</b>	39	36	61	3	9.04	.09	5	<b>2.1</b>	.27	Bach	Ama de casa	Bach	Sector primario	71
<b>ENRPEC</b>	<b>68</b>	37	53	10	9	-.38	8	<b>2.4</b>	-.53	Sec	Ama de casa	Sec	Sector primario	75

Fuente: Elaboración propia.

### Características académicas

Se recuperó que 35% de los encuestados realizaron el bachillerato en una institución foránea. Las tres EN sonorenses tienen una cantidad mayor de estudiantes foráneos (ByCENES 39%, CREN 39% y ENR 68%), mientras que de las EN de Baja California la ENVM es la que presenta el mayor número de estudiantes foráneos, con 33%. En cuanto a la modalidad en la que estudiaron el bachillerato se encontró que 45% estudió el bachillerato general, 43% tecnológico y 13% profesional técnico. El promedio de egreso de bachillerato de los encuestados, en general, fue de 8.8.

En cuanto a la percepción que tienen los participantes acerca de su dominio del inglés como idioma extranjero, las respuestas obtenidas fueron insumo para la construcción del Índice de Capacidades en Inglés (ICING) a través del método de Análisis de Componentes Principales (ACP), que conjunta matemáticamente en el programa SPSS las valoraciones de los estudiantes sobre su comprensión lectora y expresión oral, escrita y auditiva en inglés.

El rango en el que se distribuyó el ICING de los participantes fue de -.38 a .50, donde se ubican con puntajes deficientes cuatro de las instituciones (ENVM, ENEGTQ, BENEJPL y ENRPEC), lo que representa que en general el nivel de inglés fue bajo. La EN con puntaje mayor es la ENFT (.50), lo que se infiere puede deberse a la ubicación de la ENFT en la ciudad fronteriza de Tijuana.

### **Características socioeconómicas**

Se preguntó a los participantes si desempeñan algún trabajo de forma paralela a sus estudios, a lo que se encontró que 12% del total sí cuentan con un empleo. Las escuelas con mayor porcentaje de alumnos que trabajan son la BENEJPL (37%) y la ENFT (27%). No se recuperó información sobre la cantidad de horas semanales que trabajan. A los que respondieron afirmativamente se les solicitó que escribieran cuál es su empleo y se recuperaron respuestas diversas, en su mayoría actividades de servicio o asistencia, como mesero, empleado de mostrador, entre otros.

Se determinó el Índice Socioeconómico (ISEC) de los participantes, también por medio del ACP. Se tomaron en cuenta sus respuestas a los indicadores contenidos en esta sección del cuestionario y el cálculo del hacinamiento, obtenido de la proporción de personas que habitan la casa familiar de los participantes en función del número de recámaras. Este dato es frecuentemente utilizado como indicador socioeconómico, y a nivel internacional se señala que existe una condición de hacinamiento cuando hay una

proporción mayor a dos personas por habitación en la vivienda (Spicker, Álvarez y Gordon, 2009).

De las nueve EN participantes, los alumnos de tres EN presentan condición de hacinamiento. La ENRPEC resultó con el mayor índice con 2.4 personas por habitación, mientras que la ENVM y el CRENRRC presentan un índice de 2.1 personas. En promedio, los estudiantes de primer semestre de la LEPRIM presentan un índice de 1.9 personas por habitación en sus hogares, lo cual se ubica justo por debajo del límite para considerarse hogares con hacinamiento.

Calcular el ISEC permitió comparar la posición socioeconómica de los participantes bajo un mismo criterio, ante lo que resultaron puntajes dentro del rango: -.78 a .54. Los puntajes en la parte negativa de la escala representan condiciones socioeconómicas desfavorables.

En ambos estados, las EN ubicadas en la zona urbana obtuvieron un índice positivo: ENFT .54, BENUFF .39, BENEPJPL .27, CRENRRC .27 y ByCENES .19; mientras que las EN de la zona rural obtuvieron un puntaje negativo: ENERR -.07, ENVM -.30, ENRPEC -.53 y ENGTQ -.78. Por lo tanto, estos cálculos permiten inferir que las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes de las cinco EN ubicadas en zona urbana son más favorables en medida que se alejan del puntaje cero.

### **Características familiares**

En cuanto a los estudios y ocupación de los padres, datos que se integraron en el ISEC, se encontró que el nivel educativo que tienen la mayoría de los padres de familia es la secundaria. Destacan las madres de los participantes de la BENUFF y de la ENFT que en su mayoría cuentan con licenciatura. Los padres de familia en su mayoría laboran en oficios del sector primario, relacionados con actividades agrícolas, ganaderas o pesqueras; mientras que en el caso de las madres de familia se identifican como amas de casa, al desempeñar labores en el hogar.

En general, se encontró que 66% de los participantes tienen familiares que son o fueron docentes. La institución con un porcentaje mayor es la ENERR (80%), mientras que en la ENGTQ se ubica en la última posición con 41%. Además, se indagó el parentesco de los familiares docentes de aquellos participantes que respondieron positivamente (246 de 373), a lo que se encontró que en 66% de los casos los familiares fueron tíos/primos, 15% padres, finalmente 9% hermanos y abuelos.



## Discusión y conclusiones

De acuerdo con Mungarro y Zayas, un elemento importante en la decisión de ingresar a la EN es “la cercanía del establecimiento educativo al lugar de residencia” (2009, p. 2). Por lo tanto, se indagó acerca de la ubicación de las instituciones donde los participantes cursaron el bachillerato, ya que a partir de este dato es posible inferir si decidieron mudarse debido a que la EN de su elección no se encuentra en su localidad. Se considera que la cifra es mayor en Sonora debido a que únicamente las tres instituciones participantes en el estudio ofrecen la LEPRIM en el estado, por lo que los interesados deben trasladarse a la EN a la que decidan ingresar.

El promedio académico con el que los estudiantes egresan del bachillerato es parte de sus características académicas principales, pues es frecuente encontrar que “las deficiencias académicas que se han ido acumulando en el tránsito por los niveles previos de escolaridad” (Silva, 2015, p. 97), sean una barrera ante el ingreso a la educación superior. En este sentido, cabe señalar que la normatividad federal que rige el ingreso a las EN de todo el país señala como promedio mínimo de egreso de bachillerato 8.0, requisito que vuelve más riguroso el proceso de selección (Yáñez, et al., 2014). A pesar de esto, es complicado interpretar el significado de una calificación al provenir de distintas instituciones de nivel medio superior.

Un elemento novedoso dentro de la formación de profesores de primaria que se incluye en el plan de estudios 2012 de la LEPRIM es el fortalecimiento del idioma inglés como segunda lengua. Esta línea de acción continúa en el Modelo Educativo 2017, donde se plantea como “una herramienta clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas, e investigar, resolver problemas, producir contenidos educativos, expresar ideas e innovar” (SEP, 2017, p. 143). A partir de los resultados obtenidos, se recomienda robustecer las actividades académicas en las EN encaminadas al fortalecimiento de este idioma, pues los estudiantes ingresan con pocos antecedentes.

El siguiente rubro de características analizadas corresponde al ámbito socioeconómico, pues “las condiciones materiales con las que cuenta un alumno permean las trayectorias educativas, en términos de que se traducen en recursos que permiten realizar los estudios bajo condiciones óptimas, o bien, que los obstaculizan” (Guzmán y Serrano, 2007, p. 6). Los resultados destacan las diferencias socioeconómicas que prevalecen en los estudiantes a partir de la zona donde se ubica la institución a la que asisten. Al respecto,



Mereshián y Calatayud (2009) afirman que la posición en la estratificación social determina las posibilidades económicas y sociales que impactan en el futuro profesional.

La situación económica “puede llevar a las personas hacia determinadas carreras basando su elección en la disponibilidad de trabajo, más que en su autoeficacia y sus expectativas de resultado que en sus intereses vocacionales” (Olaz, 2003, p. 32). Al no tener la certeza de la influencia del ISEC en la elección de la LEPRIM, se considera importante la implementación de programas de apoyo económico a los estudiantes, además de tener un horario escolar que les permita tener un empleo a aquellos alumnos que así lo requieran.

Finalmente se recuperó información relevante acerca de las familias de los participantes. Se infiere que las familias de los participantes, a pesar de no contar con preparación académica universitaria, se esfuerzan en brindar la oportunidad a sus hijos para estudiar una carrera, pues seguramente lo ven como una forma de ascender socialmente y garantizar un mayor ingreso económico cuando ejerzan como profesores de primaria (Oliveira et al., 2010).

Debido a que los padres tienen gran influencia en la elección profesional de los jóvenes (Tomsik, 2016; Ochoa, et al., 2014), se consideró necesario indagar si los participantes cuentan con familiares en el magisterio, situación presentada en la mayoría de los encuestados. Este dato es relevante ya que en el contexto internacional se ha encontrado que en ocasiones los futuros profesores “no acceden a la carrera por propio convencimiento sino por influencia generacional” (Sánchez, 2009, p. 140). Sin embargo, en México, Yañez y colaboradores (2014) encontraron que la ocupación de los padres no mostraba diferencias significativas entre los estudiantes que lograban ingresar a las EN frente a quienes no son admitidos.

En el caso de las EN mexicanas, han sido muy pocos los estudios publicados acerca de los estudiantes y su proceso de elección, por lo que no hay evidencias suficientes para determinar un perfil generalizado de los alumnos. Específicamente, en este estudio se sintetiza que, en promedio, la caracterización de los estudiantes de primer semestre de la LEPRIM en Baja California y Sonora es: ser mujer, de 18 años, con promedio de 8.8 en bachillerato, soltera, sin hijos, padres con estudios de secundaria, madre ama de casa y padre con trabajo en el sector primario. Esto es evidencia de que “la carrera docente sigue convocando a los miembros de las clases sociales bajas” (Mungarro y Zayas, 2009, p. 8).

El conocer estas características es relevante para que las autoridades institucionales de las EN diseñen e implementen estrategias enfocadas a la atención de los estudiantes, que busquen mitigar el impacto de las características socioeconómicas desfavorables, para que no impidan el desarrollo óptimo de los jóvenes normalistas durante sus estudios de licenciatura.

Lamentablemente se ha encontrado que en muchos casos la aplicación de los instrumentos pertinentes para recolectar dichos datos sobre los estudiantes de nuevo ingreso no trasciende esta etapa, pues es poco frecuente que se llegue a la sistematización de la información recogida y la correspondiente planeación y/o ejecución de acciones específicas que faciliten el camino escolar de los estudiantes (Silva, 2015).

Se considera que este tipo de estrategias enfocadas en los estudiantes puede colaborar en que las EN logren “actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los docentes de educación básica” (SEP, 2017, p. 141) en México. Ante este escenario es imprescindible continuar con estudios que vinculen la caracterización de los estudiantes con su proceso de elección profesional, para identificar aquellas características con mayor influencia en el momento en que los jóvenes deciden ingresar a la EN para convertirse en profesores de educación primaria.

## Referencias

- Cruz, Ofelia (2013), Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Patricia Ducoing (Coord), "La Escuela Normal. Una mirada desde el otro" (pp. 49-77). México: IISUE-UNAM.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Argentina, Paidós.
- Fortoul, Bertha, Güemes, Carmela, Martell, Flor y Reyes, Eugenia (2013), Capítulo 3. Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (Coords.), Procesos de formación. Vol. I (pp. 153-192). México: COMIE.
- Guzmán, Carlota (2011), "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI", en Perfiles Educativos, vol. 33 (número especial), pp. 91-101.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (noviembre, 2007), "Detrás del concurso de selección: un análisis de los factores que inciden en el ingreso a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)". Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (2011), "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM", en Revista de la Educación Superior, vol. XL, núm. 1, pp. 31-53.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- López-Jurado, Martha y Gratacós, Gloria (2013), "Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación", en Estudios sobre educación, vol. 24, pp. 125-147.
- Marcelo, Carlos (1995), Formación del profesorado para el cambio educativo, Barcelona, EUB.
- Medrano, Verónica, Ángeles, Eduardo y Morales, Miguel (2017), La educación normal en México. Elementos para su análisis, México, INEE.
- Mereshián, Noemí y Calatayud, Pilar (2009). "Alternativas en la elección de la carrera docente", en Educación, lenguaje y sociedad, vol. 6, núm. 6, pp. 251-264.
- Mungarro, Gloria y Zayas, Federico (noviembre, 2009). "Elección de carrera docente". Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

- Ochoa, Azucena, Ruíz, Laura, Hernández, Marco y Méndez, Lourdes (2014). "Análisis de las expectativas ocupacionales en jóvenes de bachillerato", en Revista Mexicana de Orientación Educativa, vol. XI, núm. 26, pp. 66-76.
- Olaz, Fabián (2003). "Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera", en Evaluar, núm. 3, pp. 15-34.
- Oliveira, Víctor, Name, Eduardo y Leal, Lucy (2010), "Agentes de la socialización: influencia de la familia y la escuela en la elección de carrera", en Revista Mexicana de Orientación Educativa, vol. 7, núm. 19, pp. 13-17.
- OREALC-UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Chile: OREAL-UNESCO.
- Pichardo, Carmen, García, Ana, De la Fuente, Jesús y Justicia, Fernando (2007), "El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 1, pp. 1-16.
- Sánchez, Encarnación (2009), "Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. Pedagogía social", en Revista interuniversitaria, núm. 15, pp. 135-148.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.
- Silva, Carol (2012), Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina. Documento No. 62. Chile: PREAL
- Silva, Marisol (2015), La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica, México, Universidad Iberoamericana.
- Spicker, Paul, Álvarez, Sonia y Gordon, David (2009), Pobreza: un glosario internacional, Buenos Aires, CLACSO.
- Tomsik, Robert (2016). "Choosing teaching as a career: importance of the type motivation in career choices", en TEM Journal. Technology Education Management Informatics, vol. 5, núm. 3, pp. 396-400. doi: 10.18421/TEM53-21
- Yañez, Adrián, Gamboa, Marco y Mendoza, Etelbina (2015), "Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora?", en La Sociedad Académica, vol. 23, núm. 45, pp. 9-14.
- Yañez, Adrián, Vera, Ángel y Mungarro, Jesús (2014), "El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico", Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, pp. 111-129.

# PANORAMA DE LA FORMACIÓN NORMALISTA DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA COMPETENCIA DIGITAL PLANTEADA EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Carolina Janet Albornoz Castillo  
caro.albornoz22@gmail.com  
Hugo Salvador Flores Castro  
hugo.flores@normalrodolfo.edu.mx  
Escuela Primaria “Benito Juárez García”.  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria  
“Rodolfo Menéndez de la Peña”.

## RESUMEN

El presente documento es resultado del análisis de los Modelos Educativos en Educación Básica contrastados con los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria que se implementa en las Escuelas Normales, con el objetivo de tener un panorama de la situación actual en la que se encuentran los normalistas con respecto a su formación académica y competencias digitales en el uso de las herramientas tecnológicas pertinentes para afrontar la realidad educativa frente a grupo. Del análisis se obtienen alternativas y retos que son insumos para replantear la modificación y actualización de los Programas de Estudio de la Educación Normalista, buscando su vinculación con lo planteado en el Nuevo Modelo Educativo 2017, siendo uno de los ámbitos de estudio la visión hacia el concepto del pensamiento computacional.

## Palabras clave

Educación básica; tecnologías; competencia digital; modelo educativo; pensamiento computacional; educación normal

## Planteamiento del problema

La educación al irse transformando conforme a las necesidades provenientes de la época a la que se enfrenta no es ajena ante los avances tecnológicos ni de las nuevas metodologías en la práctica educativa y por lo tanto se van promoviendo nuevas iniciativas que respondan, transformen e integren a la práctica educativa las tecnologías como medio para desarrollar la competencia digital y derivada de ella, las habilidades digitales que permitan al alumnado la complejidad de su pensamiento.

Para definir la competencia digital depende del autor o institución, en este caso para el autor Marqués, P. (2013): “se trata de competencias metodológicas que hacen referencia a desarrollar métodos de trabajo eficaces y adecuados en el uso de las tecnologías de la

información y la comunicación para la resolución de problemas que se planteen en situaciones y entornos”.

Las tecnologías han de verse como un medio que permita al alumnado desarrollar la complejidad de su pensamiento al trabajarse sus habilidades: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y producir. Un factor innovador por el que se apuesta en la actualidad para lograr dicha complejidad en las nuevas reformas educativas es el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes.

Para el logro de la competencia digital en el alumnado, dependiendo del grado de conocimiento y preparación que posea el docente con respecto al uso de las TIC, le permitirá determinar una variedad de estrategias en el aula que ayuden a desarrollar esta competencia básica.

Durante las transformaciones de las prácticas educativas debido a la implementación de nuevas reformas y perspectivas de la introducción de las TIC en las escuelas, en México se han puesto en marcha diversas iniciativas desde Enciclomedia, @prende.Mx, el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), en las cuales las habilidades digitales ya no se centrarían en capacitar a los docentes para aprovechar los recursos tecnológicos en el aula sino también cómo preparar al alumnado para lograr el desarrollo de sus habilidades digitales al interactuar con los dispositivos electrónicos.

En el Plan de Estudios 2011, para la formación de Maestros de Primaria se expresa en una de sus finalidades el “permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos”.

Ahora, la cuestión se orienta a qué posibilidades pueden trabajarse con las TIC o incluso surge la premisa de si el alumnado normalista realmente tiene las herramientas necesarias para progresar óptimamente en las Habilidades Digitales establecidas por los Modelos Educativos para propiciar dichas habilidades en los estudiantes de Educación Básica.

En la visión del Modelo Educativo 2017 el maestro es capaz de brindar la formación integral de sus estudiantes, uno de los aspectos que se considera es:

Uso de las tecnologías de la información; según la OECD citado por Francesc, P. (s.f) “la base empírica para evaluar el efecto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje soportadas por la tecnología es todavía insuficiente y con un bajo grado de experimentalidad” (p.37). Al ser escasa dicha información con respecto a la intervención

exitosa con las tecnologías no ha permitido expandir el panorama o brindar herramientas diversas a los estudiantes normalistas para que puedan implementar en la práctica o incluso mejorar estrategias existentes a partir de la reflexión crítica de sus intervenciones docentes y por lo tanto limitar la capacidad didáctica de dicha área.

Una posible solución a dicha problemática sería a través de la generación de redes de colaboración de aprendizaje, puesto que permitiría a los normalistas el intercambio de experiencias sobre las secuencias didácticas aplicadas en el contexto educativo y que de su análisis podría apreciarse el impacto del uso de las tecnologías con los estudiantes, es por ello que la investigación es parte fundamental para que los estudiantes normalistas siendo docentes frente a grupo puedan recuperar las experiencias obtenidas en el aula.

Cabe mencionar que el concepto de pensamiento computacional se menciona por primera ocasión en el año 2006 por Wing, J. en un artículo denominado “Computational Thinking” y en el cual indica que dicho término implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la ciencia de la computación; incluye una amplia variedad de herramientas mentales que reflejan la amplitud del campo de la computación. En el mismo artículo la autora señala aquello qué es y no es pensamiento computacional e indica que dicho concepto cumple con las siguientes características: 1) se refiere a conceptualizar y no solo programar; 2) comprender, no aprender de memoria; 3) es una manera en la cual las personas piensa y no las computadoras; 4) complementa y combina el pensamiento matemático; 5) son ideas y no solo tecnología y; 6) se puede desarrollar para todos, en cualquier momento y en cualquier lugar. En el ámbito académico la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación y la Asociación de Maestros de Ciencias de Computadoras (ISTE y CSTA, por sus siglas en inglés, 2011) el pensamiento computacional es un proceso para la solución de problemas que incluye, pero no se limita a:

- La formulación de problemas de forma que se pueda usar una computadora y otras herramientas para ayudar a resolverlos.
- Analizar y organizar los datos de forma lógica.
- Representar los datos de forma abstracta como modelos y simulaciones.
- Automatizar la solución con pensamiento algorítmico (una serie de pasos ordenados).
- Identificar, analizar e implementar posibles soluciones con la meta de lograr la más eficaz y eficiente combinación de pasos y recursos.

- Generalizar y transferir este proceso de solución de problemas a otros problemas.

A partir de las características presentadas previamente es posible mencionar que el pensamiento computacional no se refiere exclusivamente a los conocimientos y habilidades desarrolladas en el campo de la informática y la computación, este concepto abarca también el currículo aplicado en las escuelas a través de sus diferentes niveles formativos, ya sea través de proyectos, juegos, entornos de programación, entre otros; en este sentido, se entiende como una forma de resolver problemas con una metodología propia que además incorpora creatividad, razonamiento y pensamiento crítico.

En el ámbito de la educación básica y en lo referente a la formación de los normalistas, el estudio y desarrollo del pensamiento computacional apunta a generar en los niños una forma de pensar donde aprendan a plantearse problemas y sus soluciones, cumpliendo una secuencia determinada de pasos en el proceso; ayudando de esta manera a tomar decisiones de una manera ordenada, secuenciada, lógica, sin ambigüedades, algo que a veces resulta difícil de observar en el ámbito de las ciencias de corte más social.

De esta manera, diseñar y aplicar esta metodología en la educación básica constituye un desafío, desde la formación del docente, que permite la reflexión con respecto a los alcances y beneficios que le podrán permitir a los estudiantes normalistas y futuros profesionales, desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse y empoderarse ante un mundo con nuevas exigencias y necesidades.

## Objetivo y metodología

El presente estudio tiene como objetivo analizar si las competencias digitales desarrolladas durante la formación normalista cumplen con lo propuesto en los planes y programas del Modelo Educativo vigente. Siendo los objetivos específicos del estudio los siguientes:

- Contrastar los objetivos propuestos entre los planes de la educación básica y los mencionados en el Plan de Estudios 2012 del nivel primaria.
- Identificar si en la formación de los estudiantes de las escuelas normales deba integrarse el pensamiento computacional como parte de su formación académica.



El método utilizado para el desarrollo del estudio consistió en la investigación documental, tomando como referencia los Modelos Educativos para la Educación Básica (2011 y 2017), el Acuerdo 649 por el cual se establece el Plan de Estudios para Licenciatura en Educación Primaria, los programas de las asignaturas de educación básica y de la Licenciatura en Educación Primaria (2012); y la realización de entrevistas semi-estructuradas a maestros en activo que se encuentran en distintos niveles de educación básica.

Ante ello se hace el análisis de lo propuesto en los programas de estudio de los normalistas, para detectar si en sus competencias tanto genéricas como profesionales se destaca el desarrollo de las habilidades digitales, así como la oportunidad de desarrollar la capacidad didáctica con respecto al uso de las tecnologías de acuerdo a lo establecido en el mapa curricular.

Del Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación de Educación Primaria se derivan las competencias genéricas y profesionales de las cuales se retomaron los aspectos relacionados con las TIC.

Las genéricas son aquellas que expresan lo que los estudiantes universitarios deben tener al egresar de dicho nivel en donde se considera lo siguiente:

- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación
- Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos
- Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación. Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

En las profesionales se maneja lo siguiente:

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje
- Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
- Promueve el uso de la tecnología de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
- Aplica estrategias de aprendizajes basadas en la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

En el mapa curricular son dos las asignaturas orientadas al desarrollo de dichas competencias en los Planes de Estudio a nivel Primaria:

- Las TIC en la educación
- La tecnología informática aplicada a los centros escolares.

Sin embargo, en el análisis de los contenidos que se abordan, se encontraron aspectos de los cuales se proponen para formar a los normalistas y que pareciera no estar lográndose en los Programas de las asignaturas relacionadas con las TIC en las Escuelas Normales debido a la relevancia que le dan a unos contenidos sobre otros ya que se profundiza en la formación del pensamiento crítico ante el análisis de la información contenida en la web, que el estudiante use su juicio para detectar las herramientas digitales que mayor impacto tenga en su práctica educativa, y además, desde el ámbito pedagógico, el diseño de proyectos en el que se integren las tecnologías para la enseñanza y aprendizaje, este último siendo el de menor tiempo al ser impartido.

En el segundo curso “La tecnología informática aplicada a los centros escolares” se enfoca a la identificación de herramientas digitales pertinentes a los contextos educativos de acuerdo con el impacto que se pueda tener en los estudiantes con la intención de ampliar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en Educación básica se han propuesto con el tiempo, diversos Modelos Educativos, mismos que se hace la comparativa entre los más recientes: el Plan de Estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo 2017 para detectar qué se debe trabajar con los estudiantes de la educación obligatoria y que sería pertinente analizar si existe vinculación alguna con respecto a la formación que se está llevando en las escuelas normales (Tabla 1).

Tabla 1.

*Comparativa entre el desarrollo de la competencia digital  
Plan de Estudios 2011 y el Modelo Educativo 2017*

Plan de Estudios 2011	Modelo Educativo 2017
<p><b>Se trabaja el enfoque hacia el desarrollo de las habilidades digitales.</b></p> <p><b>Los Estándares Digitales comienzan a partir del segundo periodo de la Educación Básica (desde primaria hasta el término de la secundaria).</b></p> <p><b>Las tecnologías tienen un enfoque como medio para la enseñanza más que para el aprendizaje debido a los equipamientos en las escuelas públicas.</b></p>	<p>En la organización del currículo se manejan los cinco ámbitos fundamentales en los cuales dos de ellos, se orientan a las tecnologías de la información y comunicación:</p> <p>Contenidos regionales y locales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Robótica</li> <li>- Programación</li> </ul> <p>Nuevos contenidos relevantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres de tecnología</li> </ul> <p>El currículo busca la utilización de las TIC con fines educativos. (p.129)</p> <p>Los Estándares de las habilidades digitales se manejan desde preescolar hasta la educación media superior.</p> <p>Las TIC deben orientarse hacia el manejo de la información y el aprendizaje permanente.</p>

El Modelo Educativo 2017 expresa que deberán desarrollarse ciertas acciones tomando como medio las tecnologías, las cuales son:

- Buscar, seleccionar, evaluar, clasificar e interpretar información.
- Presentar información multimedia.
- Comunicarse.
- Interactuar con otros.
- Representar información.
- Explorar y experimentar
- Manipular presentaciones dinámicas de conceptos y fenómenos.

- Crear productos.
- Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

El logro de las acciones anteriormente mencionadas se orienta al desarrollo y evaluación de habilidades como: el pensamiento crítico, creativo, uso de la tecnología, el pensamiento computacional, entre otros.

De acuerdo con lo expuesto en el Nuevo Modelo, estas acciones pueden integrarse a una gran diversidad de secuencias y estrategias didácticas”, pero ¿cómo todas ellas pueden ser integradas en las secuencias didácticas de las distintas asignaturas de la Educación Básica?, ¿qué metodología o estrategias didácticas son adecuadas para los contenidos a enseñar?

En el contexto de las escuelas normales, de acuerdo a los resultados obtenidos de las entrevistas semi-estructuradas, los estudiantes egresados comentaron que integraron las tecnologías a su práctica educativa de acuerdo a lo aprendido a lo largo de su vida, más eso no implica que se haya desarrollado o mejorado dicha habilidad digital durante su formación en la Escuela Normal, situación que debe ser cuestionada debido a que en el perfil de Egreso y los cursos formativos sí se aborda el desarrollo de la competencia digital.

Además, la información obtenida de los normalistas con respecto a la utilidad de la formación que recibieron durante su proceso educativo como futuros docentes en relación a las TIC, muchos coincidieron que les gustaría poder comprender cómo integrarlas en la realidad del nivel educativo en el que se enseña, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, lo último referente a procesadores de información que permitan facilitar la forma de evaluar, generar estadísticas para el análisis de información de sus estudiantes.

Muchas de las estrategias didácticas utilizadas por normalistas durante su formación fueron investigadas en Internet o de aquellas que previamente ya estaban familiarizados, lo que, si permitió la aplicación de las TIC al menos como medio de enseñanza, pero se limitó al uso de determinadas herramientas digitales.

Ello debería atenderse por los docentes formadores de escuelas normales para ampliar la gama de estrategias en diversas asignaturas para que los normalistas puedan reflexionar ante la práctica de una nueva herramienta.

Aun cuando los normalistas deciden implementar la tecnología como recurso para enseñar, se tienen algunas limitantes durante su práctica en las escuelas de educación básica, como lo es la falta de asesoramiento ante la aplicación de nuevas estrategias

digitales, el desconocimiento de dichas herramientas por sus tutores para ellos brindar retroalimentación, la falta de equipamiento en las escuelas. Esta última mencionada puede marcar la diferencia entre la forma de usar las TIC para la construcción del aprendizaje, debido a que si se tuviesen salas de cómputo, móviles, dispositivos electrónicos, los estudiantes normalistas podrían utilizar, explorar y reflexionar sobre nuevas maneras de enseñar a través de las tecnologías en donde el principal sujeto, el estudiante de educación básica, desarrolle sus habilidades digitales, es ahí donde existe una carencia de cómo adaptar las tecnologías a la educación, ya que muchas escuelas solo cuentan con salas de cómputo o proyectores, para la búsqueda de información en Internet o puesta en común de recursos digitales en el aula, lo que limita la innovación y mejora de estrategias didácticas.

## Resultados y conclusiones

Desde la formación que se recibe en la Escuela Normal se deben generar espacios de reflexión pedagógica sobre las intervenciones didácticas mediadas por las tecnologías para que el futuro normalista pueda adaptarlas a los contextos de práctica en el que participan, y así mejorar la calidad de los procesos didácticos, con la intención de obtener buenos resultados provenientes de la mediación pedagógica, lo que posibilita la detección de dificultades que permitan tener un elemento más para determinar si las estrategias resultan pertinentes para futuras aplicaciones en su labor frente a grupo.

Del análisis realizado a través de las entrevistas, se identificó poca evidencia respecto a prácticas educativas compartidas a través de redes de colaboración, referente al uso de las tecnologías en la integración de la práctica educativa, para seguir generando conocimiento del mismo que permita a los futuros docentes, en formación y en activo, el desarrollo de la competencia digital, renovando la docencia al ampliar su panorama en el uso de las herramientas tecnológicas con sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conllevaría al logro de los objetivos del Modelo Educativo actual.

El motivo por el cual se realizó hincapié en el concepto de pensamiento computacional se debe a su integración en el Nuevo Modelo Educativo 2017, cuya aplicación en los centros escolares no es ajena ni lejana de poder ser aplicada; cabe mencionar que el desarrollo de este tipo de pensamiento surge a partir de las nuevas demandas educativas a nivel internacional, siendo que en otros países se ha introducido en su currículo

obligatorio, como es el caso de Inglaterra y España, de acuerdo al artículo “Las clases de informática irán cambiando de modalidad” publicado en el periódico “El país” (2018) ; sin embargo, en Uruguay se ha mencionado como relevante dicho tema a través de la publicación de tal concepto en documentos oficiales, donde se consideran perfiles y su importancia. Situación similar se ha comenzado en México a partir del anexo de la importancia al Nuevo Modelo, en temas como: programación, robótica y tecnologías en las escuelas de Educación Básica.

A manera de prospectiva habría que considerar para la modificación de los Planes y Programas de Estudio en el currículo de la Educación Normal, la integración de las ciencias de la computación para enseñar y propiciar en los estudiantes normalistas el desarrollo del pensamiento computacional, puesto que en materia de Educación obligatoria se ha añadido como parte del currículo para la formación integral de los estudiantes, el cual contribuye a los perfiles de Egreso declarados en el Nuevo Modelo Educativo en el ámbito correspondiente a las habilidades digitales en los rasgos: “Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente” y “Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad”.

Uno de los retos a futuro será el contar con un programa de estudios en la Educación Normal que permita a los normalistas tener las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento computacional, integrándolo así en su práctica profesional como docente que permita a sus estudiantes la adquisición de las habilidades que se derivan de éste.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación (20/08/2012). ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
- EL PAIS (Jueves 25 de Enero del 2018). Las clases de informática irán cambiando de modalidad. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/clases-informatica-borde-extincion.html>
- Francesc, P. (s.f). Tecnología y escuela: lo que funcionaba y por qué. XXVI Semana Monográfica de LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DIGITAL. Fundación Santillana
- International Society for Technology in Education y Computer Science Teachers Association (2011). Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education. Disponible en: <http://www.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf>
- Marquès, P. (2013). Competencies bàsiques de l'ambit digital. España: Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2013). La tecnología informática aplicada a los centros escolares. México: SEP. Disponible en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/la\\_tecnologia\\_informatica\\_aplicada\\_a\\_los\\_centros\\_escolares\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/la_tecnologia_informatica_aplicada_a_los_centros_escolares_lepri.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2013). Las TIC en educación. México: SEP. Disponible en: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/las\\_tic\\_en\\_la\\_educacion\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/las_tic_en_la_educacion_lepri.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica. México:SEP. Disponible en: [http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Wing, J. (2006). Computational thinking. Disponible en: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

# EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE

Nora Imelda González Salazar  
noraigs3@hotmail.com  
Ma. Antonia Hernández Yépez  
mahy111@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.

## RESUMEN

El trabajo presenta un informe de investigación que da cuenta de la experiencia y desarrollo que generó la conducción y organización del curso Proyectos de Intervención Socioeducativa en el ciclo escolar 2017-2018 en un grupo de 6º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Se detalla de qué manera la propuesta teórica-metodológica del curso, permitió al alumno apropiarse de la esencia que implica el reto de la intervención del profesor tanto en el ámbito educativo como social, y resalta el impacto de este espacio curricular para que el alumno normalista logre poner en juego las competencias del perfil de egreso. El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo-interpretativo mediante la aplicación de la técnica de observación, además de la aplicación de un cuestionario y la revisión de los informes de los Proyectos Socioeducativos elaborados por los alumnos.

## Palabras clave

Proyecto socioeducativo, formación docente, competencias genéricas y profesionales.

## Planteamiento del problema

Desde los inicios del presente siglo la educación en México ha tenido una orientación reformista en todos los niveles y modalidades con el fin de elevar la calidad de los servicios que se ofrecen y los resultados que se logran. En lo que corresponde a la Educación Normal este proceso se concreta en el Plan de Estudios 2012, producto de una reflexión acerca de la misión que estas instituciones han tenido a lo largo de la historia de nuestro país y de las condiciones contextuales y socio-históricas que se viven actualmente.

Tal proceso se dirigió a partir de políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de estas instituciones y convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica, con el fin de que los futuros docentes de educación básica obtengan una formación inicial pertinente y efectiva.

El Plan de estudios para la Formación de Maestros Educación Primaria se fundamenta a partir de tres orientaciones curriculares: **Enfoque centrado en el aprendizaje**,



**Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular**, éstos le aportan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades formativas.

El Plan delimita de manera puntual las competencias que ha de desarrollar el alumno durante su formación inicial siendo de relevancia para los fines mencionados el vínculo que implica la práctica del alumno en las escuelas de educación básica como una experiencia fundamental ya que la práctica permite una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, y se constituye en un espacio privilegiado tanto para la ejecución y aplicación de lo que los estudiantes adquieren en los cursos; así como para comprender, confrontar y argumentar acerca de la pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación de los planes educativos de educación básica una vez que se materializan en contextos específicos (SEP, 2012).

Estos fines se concretan en el Trayecto de la Práctica Profesional que conceptúa a la misma como “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar la realidad” (SEP, 2012:6), y es en este trayecto donde se identifican los cursos que proponen y fundamentan la realización de actividades de tipo teórico-práctico con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos.

El trabajo aquí presentado trata de analizar la manera en que un grupo de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENFT, logra desarrollar las competencias del curso de Proyectos de intervención socioeducativa el cual se imparte en sexto semestre, cuya finalidad formativa se enfoca a que los estudiantes articulen herramientas teóricas, metodológicas, técnicas y didácticas para la práctica docente, y además diseñen, desarrollen y evalúen un proyecto de intervención socioeducativa adecuado al contexto donde realizan su práctica profesional y servicio social.

Esto resultó interesante por la trascendencia de los retos que implica movilizar en el escenario real nuevas habilidades o conocimientos por parte de los alumnos como lo son: actuar con y para otros, realizar diagnósticos socioeducativos reconociendo la importancia de los aspectos socio-históricos y no sólo lo escolar, generar ambientes inclusivos en el aula y ante la comunidad, interactuar con padres de familia, directivos y docentes de manera ética y pertinente; entre otros. Este momento de la formación inicial del alumno es

muy importante pues los debe proyectar hacia la última fase de su trayecto, así que mediante este trabajo se buscó sistematizar el proceso de los alumnos durante su paso por este curso con el fin de responder al logro del perfil de egreso.

### Preguntas de investigación

- ¿Cuáles competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso ponen en juego los alumnos normalistas durante el desarrollo del curso proyectos de intervención socioeducativa, al realizar sus prácticas profesionales en las escuelas primarias?
- ¿Qué unidades de competencia se ven más favorecidas en el proceso?
- ¿De qué manera la intervención socioeducativa brinda al alumno la oportunidad de reconocer los elementos socio-históricos de la docencia y aplicar proyectos contextualizados?

### Objetivo de investigación

Describir en términos de desarrollo las competencias que los alumnos logran poner en juego durante la aplicación de los *Proyectos Socioeducativos* en el marco de la asignatura del Trayecto de la Práctica profesional en el sexto semestre de la Licenciatura de Educación Primaria.

### Objetivos específicos

- Identificar las competencias profesionales y genéricas que los alumnos normalistas desarrollan durante la aplicación de su proyecto de intervención socioeducativa.
- Analizar las unidades de competencia que se ven más favorecidas durante el proceso.
- Relacionar la manera en como la intervención socioeducativa brinda al alumno la oportunidad de reconocer los elementos sociohistóricos de la docencia al aplicar proyectos contextualizados.

## Supuestos teóricos

La experiencia de aplicar el *Proyecto Socioeducativo* le permite al alumno desarrollar un conocimiento integrado de la docencia y de metodologías situadas con el fin de transformar los contextos y escenarios educativos.

## Marco teórico

Es de relevancia puntualizar que durante el proceso formativo en el sexto semestre y con base en las competencias a desarrollar en el curso, el alumno ha de movilizar los saberes y experiencias adquiridos en los semestres anteriores durante la práctica en las escuelas de educación básica, incorporando a otros actores al ámbito educativo como lo son las familias o la comunidad.

De forma explícita el programa expresa que el curso propicio, además, que el normalista desarrolle propuestas de trabajo para la atención a la diversidad cultural, escolar y de aprendizaje; fomenta su participación en el trabajo interdisciplinario y con especialistas de las áreas de apoyo, con los docentes titulares de las escuelas de práctica, padres de familia y directivos para atender las distintas problemáticas de la docencia presentes tanto en el aula como en la institución.

El planteamiento de esta propuesta docente se sustenta en algunos modelos con el fin de dar respuesta a la complejidad de la sociedad actual. Al respecto Boudin, (2013), nos plantea a la docencia como una profesión profundamente humana y social; que demanda un educador interesado en sus alumnos, consciente de sus necesidades internas y contextuales, que promueva en ellos una actitud proactiva en el aprendizaje y de profundo compromiso ante las problemáticas sociales y comunitarias. En el plano metodológico el autor articula los enfoques de aprendizaje-servicio y de servicio a la comunidad que se deben incorporar a la intervención educativa.

A este respecto resulta sumamente interesante apreciar cómo los alumnos lograron conectar el sentido de motivación y compromiso que el autor plantea en su texto y lo transfieren después en su interés por atender no sólo problemáticas del aula, ya que se manifestaron realmente interesados en todo tipo de problemáticas comunitarias de tal manera que quien conduce el curso ha de centrar sus aspiraciones para llevarlos al plano de la pertinencia y factibilidad, que es uno de los retos que se presentan durante el desarrollo de los proyectos.

Para fortalecer los planteamientos de este enfoque socio-educativo Boggino (2005), explica que la escuela ha de lograr sus propósitos al hacer extensiva su acción a la comunidad, a la familia y trabajar por la reconstrucción de los lazos sociales con ésta última como una forma de mejorar la convivencia y el orden social. También presenta el Paradigma de la complejidad para pensar la realidad escolar y evitar la atomización de la misma, con el fin de que el futuro docente logre percibir las interrelaciones entre los hechos que observa y las ideas que va articulando en el análisis teórico. Este análisis abrió la reflexión de la realidad que los normalistas observaban en el aula, de la revisión de su práctica y de la contextualización de la misma, llevándolos a identificar una problemática definida tanto grupal, como institucional.

Galván (2011), en su trabajo “Enigmas y dilemas de la profesión docente”, genera una discusión acerca de la profesión como una historia personal que le da al joven docente la oportunidad de ver su futura profesión desde una perspectiva de evolución de vida y carrera, esto consolida la seguridad de las dimensiones que su trabajo debe abarcar y en lo metodológico le permite plantear propósitos y acciones a su intervención durante el semestre.

Márques (2006), perfila la tarea de educar como un arte y una técnica, y por tanto la práctica y su reflexión son herramientas indispensables para el educador, a éste lo caracteriza como un mediador entre la ciencia y los niños. En lo metodológico este autor aporta la precisión de lo que es un Proyecto tanto a nivel institucional como en el aula. Propone la metodología de John Dewey como una forma de intervención didáctica y de mejora en la atención de las problemáticas educativas.

Muy importante como aporte metodológico es el trabajo de Pérez (2012), quien clarifica la esencia y propósito de la intervención socioeducativa, enfocándola desde la perspectiva de la Pedagogía social y como una propuesta para promover una ciudadanía intercultural. Su trabajo le brinda al alumno un aporte sistemático de las fases metodológicas que comprende el Proyecto de Intervención Socioeducativa.

Estos dos aportes brindaron la oportunidad de que el alumno valorara, y reajustara los planteamientos de su intervención con el fin de que sus proyectos y cada una de las estrategias de trabajo tuviesen los logros esperados, tanto en beneficio de ellos en su formación, como para sus alumnos, institución y comunidad escolar durante las jornadas de práctica que se realizaron.

Para ir articulando las tareas de la práctica durante este semestre se requiere que el alumno desarrolle el sentido crítico en el análisis de lo que realiza, así como la postura del formador al preparar las condiciones para que esto se dé; este planteamiento se sustenta en el llamado Modelo práctico reflexivo de Donald Schön (1983) cuya propuesta explica la competencia profesional docente como la habilidad para actuar de manera inteligente en situaciones escolares contextualizadas, donde la propia práctica se constituye en una forma de aprendizaje o de investigación en la acción. En este escenario, el aprendizaje profesional es una dimensión de la práctica, más que una actividad llevada a cabo fuera del trabajo.

Por tanto, a partir de estas reflexiones se puede valorar la importancia que tiene en la formación del alumno su vínculo a los ambientes reales de la práctica docente desarrollada en las aulas de Educación Básica, y que ésta debe ser un motor indiscutible de su paso por las escuelas normales, sin dejar de lado los conocimientos y herramientas disciplinares que darán la base para intervenir de manera consciente y reflexiva en el proceso de concretar el currículum oficial.

## Metodología

Se desarrolló un trabajo de investigación descriptivo-interpretativo, seleccionando una muestra por conveniencia de 14 alumnos de 6º semestre de la licenciatura en educación primaria, a quienes se les aplicó un instrumento que contenía las 15 competencias de perfil de egreso de la licenciatura a fin de seleccionar y explicar aquellas que están involucradas con sus proyectos de intervención socioeducativa; además se trianguló esta información con un análisis de contenido tanto de sus proyectos de intervención socioeducativa, así como del informe de evaluación de los mismos.

## Desarrollo y discusión

### Proyectos de intervención socioeducativa

Los Proyectos de intervención socioeducativa fueron desarrollados por los alumnos agrupados en equipos, de ahí surgieron tres proyectos que se implementaron en las escuelas de práctica, siendo éstos los siguientes:

- Por una escuela más limpia

Problema: Se ha observado que la limpieza de la escuela es deficiente.

Propósito: Proponer estrategias que favorezcan la escala de valores en los estudiantes, de tal manera que actúen y accionen responsablemente ante la educación ambiental desarrollando hábitos de limpieza.

Logros: Se logró favorecer la escala de valores al accionar responsablemente ante la educación ambiental.

Hábitos de vida saludable

Problema: Se observa en los alumnos hábitos alimenticios deficientes y falta de actividad física.

Propósito: Conseguir la creación de hábitos saludables a través de la concientización sobre la influencia de la alimentación saludable y el ejercicio físico en la salud.

Logros: Respuesta positiva de los alumnos frente a las actividades, así como la participación y motivación del alumnado y el apoyo de los docentes.

Elijo sonreír

Problema: La dificultad que tienen los niños para convivir tanto dentro como fuera del aula de clases.

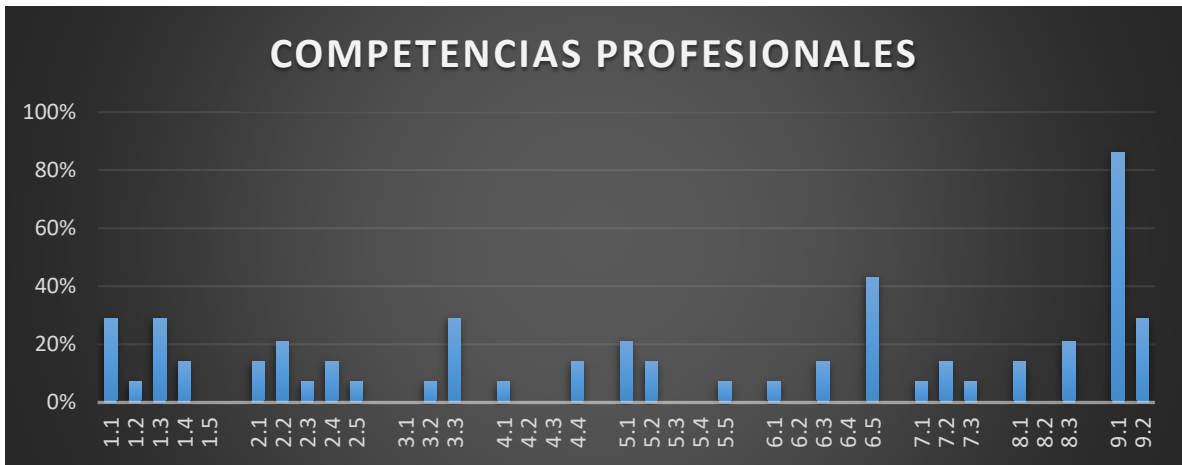
Propósito: Rescatar valores como el respeto, compañerismo y solidaridad para una mejor convivencia.

Logros: La participación activa y entusiasta de los alumnos, siempre estuvieron dispuestos a colaborar y a formar equipos realizados con otros compañeros de diversos grados.

### Triangulación de información

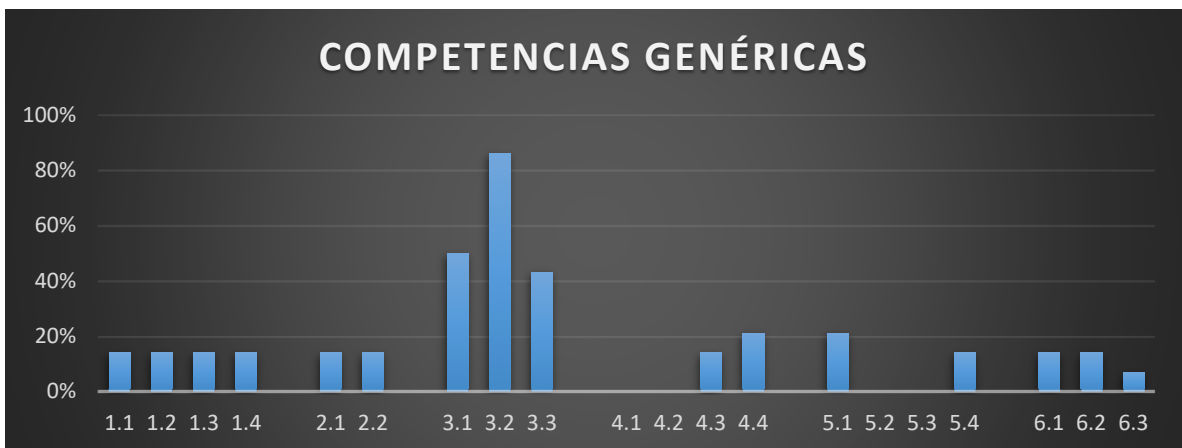
Primeramente, se aplicó un instrumento a los alumnos preguntándoles sobre las competencias y unidades de competencia que habían puesto en juego al planear, diseñar, aplicar y evaluar sus proyectos de intervención socioeducativa, pidiéndoles que las subrayaran, a continuación, se presentan estadísticamente los resultados de la indagatoria en dos gráficas representadas en la *figura 1* Competencias profesionales y *figura 2* Competencias genéricas:

**Figura 1: Competencias profesionales**



Fuente: Elaboración propia, 2018

**Figura 2: Competencias genéricas**



Fuente: Elaboración propia, 2018

Se observa de acuerdo a sus respuestas, que para ellos todas las competencias y la mayoría de sus unidades de competencia tanto genéricas como profesionales fueron puestas en juego durante el desarrollo de sus proyectos de intervención socioeducativa. Destacándose por sus porcentajes más altos, las competencias y unidades de competencias que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

## Unidades de competencia con mayor porcentaje de aplicación

Competencias profesionales	Porcentaje de elección
<b>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el finalidad de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.</li> </ul>	43%
<b>Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.</li> </ul>	86%
Competencias genéricas	
<b>Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.</li> </ul>	50%
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.</li> </ul>	86%
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.</li> </ul>	43%

Nota: Las unidades de competencia son las que presentan los porcentajes alcanzados.

Se profundizó únicamente en las unidades de competencia que alcanzaron los más altos porcentajes, al analizar el contenido que redactaron en la segunda parte del instrumento en el que se les solicitó que explicaran cómo se manifestaron o desarrollaron las unidades de competencias seleccionadas, durante el proceso llevado a cabo y además se contrastó con el análisis de contenido de los proyectos y de los informes que presentaron en forma individual tanto al inicio como al término de la aplicación del proyecto en la escuela primaria, estableciéndose las siguientes categorías de análisis:

### Trabajo colaborativo

Las respuestas emitidas por los alumnos involucran en esta categoría a dos unidades de competencias: \*Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos y \*Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.



Destacan en cada una de sus respuestas el trabajo en equipo y/o el trabajo colaborativo, donde se involucraron alumnos, maestros y padres de familia, intercambiando ideas, trabajando en conjunto en las diversas actividades todo ello bajo una organización adecuada, como lo señalan en las siguientes citas extraídas de sus informes de evaluación del proyecto:

“Cuando se llevan a cabo proyectos de forma grupal es importante aprender a convivir y a escuchar opiniones que los demás integrantes tienen para las actividades”.

“El poder ir obteniendo logros y mejoras en las relaciones interpersonales se vio reflejado en la puesta en acción de todas las actividades ya que siempre estábamos dispuestos a apoyar a nuestro compañero”.

“La gestión, redacción y estrategias estipuladas dentro del proyecto fueron una decisión en la cual se vio involucrado todo el equipo de practicantes, además de compartir la responsabilidad de cada una de ellas y debatir las adecuaciones más pertinentes para los problemas presentados durante el desarrollo del proyecto”.

“La relación con mis compañeros de práctica fue de apoyo mutuo, ya que todos hicimos lo posible para que nuestro proyecto pudiera llevarse a cabo de manera correcta”.

Queda de manifiesto el esfuerzo y el deseo de trabajar colaborativamente a fin de atender la situación problemática detectada en cada una de las escuelas de práctica, destacando la relación de lo expresado con las unidades de competencia seleccionadas por los alumnos.

### Relevancia social y educativa

En esta categoría se han agrupado las ideas emitidas por los estudiantes en torno a tres unidades de competencia: *\*Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico; \*Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa y \*Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.*

Los alumnos consideran en sus escritos que los proyectos de intervención socioeducativa pretenden mejorar o transformar realidades que representan una problemática en la que se pueden emprender acciones para erradicarlas y de esta forma

mejorar la práctica en el aula e incluso mejorar situaciones del ámbito institucional y comunitario.

Por ello siguieron una estructura general de lo que es un proyecto, partiendo de un diagnóstico inicial, desarrollando un plan de trabajo, para la posterior aplicación y evaluación del mismo. Utilizando en la parte metodológica la investigación acción con sus cuatro fases: Plan de acción, acción, evaluación y reflexión.

La mayoría coincide que partieron de un diagnóstico, en donde utilizaron instrumentos de observación, encuestas dirigidas a los niños y aplicación de entrevistas a docentes. Dentro de los resultados y su impacto social y educativo mencionan que:

“Los alumnos lograron concientizarse sobre hábitos saludables y la importancia del ejercicio físico”.

“El tema del proyecto involucraba el medio ambiente, es un tema de gran relevancia social que es poco tratado en las instituciones escolares.”

“Logramos concientizar a los estudiantes sobre la importancia del reciclaje y la clasificación de los residuos”.

“Por una escuela más limpia, atañe a toda la comunidad, pues del cuidado del medio ambiente depende la calidad de vida de los seres humanos”.

“Lograr una meta en común con cierto grupo de personas es bueno si sabes rescatar las cosas positivas de los errores”.

Manifiestan que, si bien tuvieron dificultades y en algunas circunstancias no lograron los resultados esperados, aprendieron la importancia de atender las situaciones problemáticas que se demandan en el ámbito educativo.

## Conclusiones

Las principales competencias que consideraron los alumnos normalistas durante el desarrollo de sus proyectos de intervención socioeducativa fueron dentro de las competencias profesionales: Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación; Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de

solución a problemáticas socioeducativas. Así como la competencia genérica: Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.

Por otra parte, las unidades de competencia que más se destacaron en este proceso, fueron: Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico; Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa y Participa de manera colaborativa con distintos grupos y en distintos ambientes.

Es necesario enfatizar que el trabajo socioeducativo de los jóvenes mantuvo siempre como principio nodal lo social y educativo, la identificación de sus características y formas de trabajo; pero entendiendo todo esto como producto de la interacción con un contexto, una cultura y características de tipo comunitario que no pueden quedar de lado al momento que el profesor debe intervenir con la expectativa de lograr una mejora en cualquiera de los aspectos donde se haya detectado un área de oportunidad o una necesidad de intervención.

Los alcances fueron satisfactorios y como lo enuncia Beaudoin (2013), el sentimiento de logro que promueve la oportunidad de servir a la comunidad en el alumno logra una identificación muy fuerte con la misma, con su profesión y tienden a sentirse comprometidos y confiados de una contribución relevante. Considerando lo anterior se puede decir que realmente este curso permite a los alumnos avanzar en gran medida en el logro de sus competencias tanto genéricas como profesionales.

Por tanto, se concluye:

La interacción teoría-práctica en la formación inicial es fundamental, y ante ello el rol del docente formador debe enfocarse a impulsar en el joven un sentido de reflexión a partir de este vínculo, lo cual dará una verdadera significatividad a la práctica profesional.

Un aspecto que la asignatura aporta a los alumnos, es la oportunidad de intervenir de manera directa en el proceso socializador de la escuela a la comunidad, haciéndolo sensible a las formas de liderazgo que esto implica y al compromiso de la profesión hacia quien demanda el servicio educativo.

El alumno puede vivir la experiencia de que una comunidad que percibe el compromiso de sus profesores y de la institución educativa para con ella, suele responder solidariamente a la convocatoria de la misma.

## Referencias

- Beaudoin, Nelson (2013). Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo, España, Narcea.
- Boggino, Norberto (2005). Convivir, aprender y enseñar en el aula, Argentina, Homo Sapiens.
- Galván Mora, Lucila (2011). Enigmas y dilemas de la Práctica Docente, Barcelona, Octaedro.
- Marqués, Ramiro (2006). Saber educar. Un arte y una vocación, Madrid, Narcea.
- Pérez, Cruz (Coord) (2012). La acción educativa social: Nuevos planteamientos, España, DESCELE.
- SEP (2012). El Trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su Desarrollo. Lineamientos para la Evaluación de los Estudiantes de los Planes y Programas de Estudio 2012, México, DGESEPE.
- Shön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós.

# EL PORTAFOLIO COMO ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA

Dina Verónica Gallegos Fernández  
dina\_gallegos@hotmail.com  
María Luisa Ramon Rodríguez  
ramon.mluisa@hotmail.com  
Escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

## RESUMEN

En este trabajo se recupera un fragmento de un reto pendiente en el trabajo de la formación inicial de los estudiantes normalistas a partir de Reforma Integral de Educación Básica en 2009 y del plan de estudio 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, donde el portafolio se propone como un medio de evaluación que deben saber utilizar los docentes en servicio para identificar y facilitar los procesos de metacognición en sus alumnos. El estudio se llevó a cabo a partir de los resultados de tesis de dos estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que trabajaron el portafolio en sus grupos de práctica profesional, uno de segundo y otro de sexto grado, formados por 34 y 31 alumnos respectivamente, en una escuela de la ciudad de Villahermosa. Desde esta experiencia los estudiantes fueron capaces de implementar los espacios de reflexión y de identificar la evolución en el proceso de metacognición de los niños. El reto en la transformación del estudiante normalista frente a su práctica docente se explica desde la apropiación del portafolio como estrategia de aprendizaje, a través de la reflexión de su experiencia, lo que les permitió pasar de una colección de evidencias a la fase de reflexión.

## Palabras clave

Aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Evaluación formativa, Portafolio

## Planteamiento del problema.

Desde el plan de estudio 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) se consideraba el uso del portafolio como parte de los cambios en los enfoques de los programas de educación primaria, ya que en estos se retomaba la importancia de atender a los procesos de construcción del aprendizaje en los alumnos. En los libros para el maestro en la asignatura de español correspondientes al primer ciclo de Educación Primaria (editados en 1997 y 1998), se incluyó el portafolio como estrategia de evaluación bajo la denominación de Carpeta de Evaluación, que tenía como finalidad integrar las evidencias de los alumnos con la finalidad de identificar los desempeños con respecto al manejo de la lengua escrita y dar cuenta de la trayectoria de este proceso (García, 2000).

A partir de la Reforma Integral de Educación Básica en 2009, en los principios pedagógicos, se explicitan el enfoque formativo de la evaluación y la responsabilidad del docente como evaluador de los aprendizajes de los estudiantes, a través del seguimiento sistemático, de la identificación de oportunidades de aprendizaje para hacer los ajustes pertinentes desde su intervención, para que los alumnos desarrollen las competencias y los aprendizajes establecidos en los planes y programas de estudio.

Así en el plan de estudios 2011 se consolida la evaluación educativa como “el proceso que permite tener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 31). Lo anterior implica que el docente vaya integrando de forma ordenada y sistemática, las evidencias del trabajo de los alumnos dentro y fuera del aula, ofreciendo a estos, espacios de retroalimentación desde la autoevaluación para que sean ellos quienes identifiquen posibilidades de mejora en sus evidencias. De esta forma, el docente está en condiciones de elaborar mejores juicios acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos y de las ayudas que cada uno necesita.

Bajo este enfoque, en el Plan y los Programas de Estudio de 2011, se menciona el portafolio como un *instrumento* para llevar a cabo un ejercicio de evaluación acorde a las competencias y los aprendizajes esperados, se menciona el uso únicamente en el campo de formación desarrollo personal y para la convivencia, sin embargo, a lo largo del programa de estudio de sexto grado se presenta como un medio que:

Se basa en el registro constante del trabajo del alumno y por ello permite al docente y al alumno reconstruir el proceso de aprendizaje, identificar el progreso, las dificultades, señalar errores, hacer correcciones y orientar para el logro de los aprendizajes. De manera especial, el portafolio es útil en el enfoque de desarrollo de competencias porque contribuye a la reflexión personal y a la autoevaluación del trabajo (SEP, 2011, p. 425).

Y que “contribuye a la autoevaluación al reunir producciones que los alumnos revisan de manera continua para identificar aspectos a mejorar” (SEP, 2011, p. 453), sin llegar a precisar el cómo desarrollar en ellos la reflexión sistemática desde la autoevaluación como momento fundamental en el desarrollo del portafolio como estrategia, para valorar lo que los alumnos aprendieron o alcanzaron a dominar durante el ciclo escolar (Díaz & Pérez, 2010), más que como simple instrumento.

A partir del Plan de estudios 2012 de la LEP, también se sugiere el uso de esta estrategia como un medio que permita identificar la trayectoria de aprendizaje del estudiante, incluso como modalidad de titulación, por lo que, desde esta perspectiva, el portafolio no resulta ajeno al proceso formativo del estudiante. A lo largo de su proceso de formación, estos estudiantes llevaron al menos tres cursos que les ofrecieron dos estrategias: el portafolio y los textos reflexivos a partir de una guía y de la bitácora COL.

Desde este Plan de Estudios los estudiantes se acercan a diferentes estrategias de aprendizaje, que nutren su práctica docente y en octavo semestre es posible documentar su uso y si a esto se le suma el interés por reflexionar en torno a ellas, se convierte en una oportunidad de los formadores de docentes de recuperar las ventajas y dificultades de esta trasposición didáctica para enriquecer la formación inicial.

Sin embargo, al iniciar los estudiantes el proceso de práctica profesional y de elaboración de tesis se hizo evidente, pese a su interés, las dificultades para articular esta estrategia como una forma de promover el aprendizaje en los alumnos.

Los estudiantes conocían y utilizaban el portafolios solo como instrumento de colección de evidencias. Al respecto, Barberá (2005) presenta un consenso en el que se establecen cuatro fases en el desarrollo del portafolio, donde la fase de reflexión, “es discriminatoria en el sentido de que si no se incluyen en el portafolio procesos reflexivos el instrumento no se puede considerar completo” (p. 500).

Bajo este marco de referencia los estudiantes inician el trabajo con los portafolios de los niños como una oportunidad de enriquecer su formación docente.

### Marco teórico.

El marco que permite dar soporte al desarrollo de este trabajo se sustenta en las reformas de educación básica, las orientaciones que guían los procesos de evaluación que sugieren al docente frente a grupo y la reforma curricular de la educación normal a través de las asignaturas del Plan de Estudios de la LEP.

A partir de la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2009, los términos de competencias y de evaluación formativa, fueron ampliamente discutidos por los docentes en los espacios de capacitación, a la fecha se han consolidado desde el Plan y los Programas de Estudios.

Desde los Programas de Estudio 2011(SEP, 2011), se definen las competencias no solo como la acumulación de conocimientos, sino como la puesta en práctica, es decir, desde la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, para resolver situaciones de la vida cotidiana escolar y extraescolar, se asume la competencia como una unidad indivisible.

En congruencia con este enfoque de competencia, desde el Plan de Estudios 2011 (2011) se asume una perspectiva de la evaluación formativa que tenga como prioridad promover el aprendizaje de los estudiantes, es decir, utilizar las estrategias y los instrumentos de evaluación, para asegurar los aprendizajes.

En 2012 se edita la serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica (SEP, 2012) en la que se clasifica como una técnica para el análisis del desempeño, y se presentan algunas orientaciones conceptuales y metodológicas para la implementación del portafolio, definiéndolo como “un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo, muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar” (pag.46), por lo que el portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones realizados de manera individual o colectiva, que constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, las habilidades y las actitudes.

Como refieren Díaz y Pérez (2010), el portafolio del estudiante no es na estrategia emergente, Celestin Freinet ya lo utilizaba cerca de los años 20 y con ello su definición, sin embargo, se explicita y se da importancia a su uso, a partir de la RIEB en 2009.

Muchos educadores han aportado definiciones del portafolio, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

La National Education Association ( como se citó en Danielson & Abrutyn, 2002) refiere el portafolio como un registro del aprendizaje del alumno, centrado en la reflexión sobre estas tareas, resultado de un trabajo conjunto entre el alumno y el docente, haciendo evidente la evolución en el proceso, orientado a los logros educativos.

Por otra parte, para Servín (2008), el portafolio:

Esta entendida como una recolección de *muestras o evidencias* donde se compilan aquellos trabajos significativos que dan cuenta del hacer. Estos trabajos no necesariamente tienen que ser los



mejores, también se deben recopilar aquellos que de una u otra forma obstaculizaron el trabajo pero que ayudaron a tomar estrategias de mejora. El contenido del portafolio reflejará las áreas fuertes, las débiles los talentos, habilidades y logros en una determinada materia. (p.75)

Rué (2008) lo conceptualiza como “una herramienta a disposición del alumno para procesar su propio aprendizaje” (p. 30) en el entendimiento que el portafolio debe llevar al estudiante a un nivel de procesamiento complejo de sus aprendizajes.

Más recientemente, Díaz, Romero y Heredia (2012) definen que “El portafolio debe ser una invitación a la diversidad, a recuperar la historia individual del conocimiento construido por el autor del mismo y, por ende, debiese privilegiar una mirada cualitativa y una perspectiva única respecto a un estudiante, su trayecto, identidad y producciones” (p.107).

En todas estas concepciones del portafolio, se advierten por lo menos los siguientes aspectos: es una colección de evidencias, se integra de manera voluntaria e intencionadamente, ofrece un espacio de reflexión sobre los logros.

Sin embargo, debido a la poca experiencia en su implementación, se ha pasado por alto el espacio de reflexión que es “uno de los objetivos prioritarios del sistema de evaluación por portafolio es el desarrollo de estas habilidades mediante la guía ajustada de personas más competentes que llevarán al alumno a cotas de conocimiento mayor y más consciente que las que tenía anteriormente” (Barberá, 2005, p.498). Esto define la diferencia en la implementación del portafolio como instrumento o como todo un sistema articulo y premeditado en el buen sentido, orientado hacia un fin y que posiciona al portafolio en una estrategia metodológica.

Con respecto a las fases de desarrollo del portafolio existe un consenso general (Barberá, 2005; SEP, 2012): fase de colección de evidencias, fase de selección de evidencias, fase de reflexión sobre las evidencia y fase de publicación del portafolio.

La primera fase consiste en integrar de manera organizada todas las producciones que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos estableciendo previamente el propósito. En la fase de selección de evidencias se eligen los mejores trabajos con la finalidad de que el alumno pueda demostrar lo que es capaz de hacer y de la mejor manera. En la fase de reflexión el alumno realiza un ejercicio critico en cuanto lo que ha aprendido, sus logros, en este punto resulta necesario hacer algunas preguntas que sirvan como guía para llevar al estudiante a niveles del pensamiento complejo, una alternativa es a través de la bitácora de la Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) (Campirán, 2009) y finalmente en la fase de publicación o presentación a la comunidad escolar a la comunidad en general.

Desde el modelo COL se definen tres submodelos:

Estimulación plurisensorial o entrada de la información que tiene ver con la estimulación de todas las inteligencias.

Orden de pensamiento o proceso, donde se desarrolla la habilidad de procesar la información de manera ordenada a través de siete preguntas.

Niveles de comprensión o salida, donde se desarrollan los niveles pre-reflexivo, reflexivo y experto a partir de la bitácora COL como estrategia.

La bitácora COL consiste en un diario de campo el alumno en el que se desarrollan las habilidades del pensamiento a través de tres niveles, en el primer nivel las preguntas que guían la escritura de este diario son ¿Qué pasó?, ¿Qué sentí?, ¿Qué aprendí?; las preguntas del segundo nivel son ¿Qué propongo?, ¿Qué integro?, ¿Qué invento? Y por en el último nivel, además de las preguntas anteriores se sugiere agregar algunas más con cierta finalidad como por ejemplo ¿Qué quiero lograr?, ¿Qué estoy presuponiendo?, ¿Qué utilidad tiene? (Campiran, 2009).

## Metodología

El estudio realizado por los normalistas, se llevó a cabo en la escuela primaria Centro Escolar 1° de Mayo, con una población de 576 alumnos quienes se encuentran distribuidos en 18 grupos, tres grupos para cada grado. La estrategia de reflexión a partir del portafolio se implementó en el bloque cuatro de la asignatura de español, con dos grupos, uno de segundo y otro de sexto grado, formado por 34 y 31 alumnos, con edades de entre 7 y 8 años y 11 y 12 años respectivamente.

La experiencia se documenta desde una perspectiva cualitativa de corte descriptivo, a partir del análisis que hacen los estudiantes de octavo semestre en su práctica profesional, con los textos explicativos de sus alumnos, donde se advierte el ejercicio reflexivo que les permite construir sus categorías de análisis.

## Desarrollo y Discusión

Con la finalidad de conocer su interés por trabajar con el portafolio, al inicio de la asesoría de tesis se entrevistó a los estudiantes con la siguiente guía de preguntas ¿Por qué decidiste trabajar el portafolio de los niños?, ¿Cómo piensas implementarlo? ¿En qué momentos? ¿Cómo llevaras a cabo el seguimiento? ¿Qué tratamiento piensas darle a la información? durante la entrevista surgieron otras preguntas ¿Qué significa COL? ¿en qué consiste la bitácora COL? ¿Cuál es la finalidad? ¿Qué sentido tienen esas preguntas? ¿Qué define cada uno de los niveles?, a partir de esto definieron una estrategia general tanto de búsqueda de información como de trabajo con los portafolios.

En las sesiones subsecuentes de la asesoría, se trabajó con los estudiantes la recuperación de su experiencia de trabajo y de análisis de la información en las bitácoras de los niños a través de un texto explicativo y apoyados en las siguientes preguntas ¿Qué dificultades enfrentaste en la implementación? ¿Cómo las resolviste? ¿Cómo piensas utilizar la información de las bitácoras de los alumnos? ¿el conocimiento que tienes te resulta suficiente para procesar esta información?, nuevamente realizaron búsquedas de información y realizábamos sesiones de discusión para resolver sus dudas y definir estrategias de trabajo.

A partir de aquí los estudiantes fueron capaces de empezar a construir sus categorías, realizamos dos sesiones de este tipo al término de dos prácticas sociales, en el análisis de las siguientes practicas ellos se condujeron con más autonomía y proponían otras formas de analizar la información.

Los estudiantes recuperaron el proceso de reflexión de sus alumnos a través de la bitácora COL solo al concluir cada una de las prácticas sociales de los bloques cuatro y cinco en segundo grado y bloque cinco en sexto grado, se omitió la fase de selección de evidencias, por lo que la reflexión se llevó a cabo a partir de los productos que integraban en desarrollo de cada una de las tres prácticas sociales del lenguaje trabajadas con los alumnos, en los bloques antes mencionados.

En este sentido se justificó desde lo que plantea Barberá (2005), cuando el estudiante no está habituado a hacer una buena selección de evidencias, el docente puede empezar por sugerirlas hasta llegar al punto de que sea el alumno quien haga una selección discriminante.

Los estudiantes orientaron la reflexión en cada práctica social del lenguaje a partir de las tres preguntas del nivel básico de la bitácora COL ¿Qué pasó?, ¿Qué sentí?, ¿Qué aprendí? Y dos preguntas del nivel experto ¿qué utilidad tiene lo que aprendí? ¿con qué otra cosa puedo relacionar lo que aprendí?

De esta forma, ambos estudiantes recuperaron un breve fragmento del proceso de metacognición de los niños.

## Resultados y Conclusiones

En el acompañamiento de elaboración de tesis se distingue en los estudiantes tres momentos: el planteamiento de su estrategia, la implementación y la recuperación de la experiencia. A la vista de la taxonomía de Marzano y Kendall (en Gallardo, 2009) es posible identificar en los estudiantes, los niveles del sistema de pensamiento que se van poniendo en juego.

### **Fase de definición de la estrategia**

El primer momento y el más importante es del self o motivación interna, en el cual, los estudiantes deciden implementar el portafolio como estrategia de evaluación. En un segundo momento se activa el sistema metacognitivo cuando ellos proponen la bitácora COL como estrategia reflexiva que da cuenta del aprendizaje de los niños. Sin embargo, en la imprecisión de su texto, se hace evidente la falta de claridad en cuanto al sentido de la misma, ya que fueron capaces de recuperar las preguntas – nivel 1 del sistema cognitivo –, pero no el alcance, ni la forma de su implementación y recuperación, esto se afina después de revisar algunas fuentes.

### **Fase de implementación**

Esta fase lleva consigo diferentes momentos de confrontación a través de las diferentes categorías del proceso metacognitivo y de utilización del conocimiento de los estudiantes en un ir y venir a través de las cuatro etapas de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Bodrova, 2004) que implica monitorear el proceso, ajustarlo, incorporarlo y enfrentar un nuevo reto, tanto en la realización de las tareas, en la socialización de los registros en la bitácora COL y tomar decisiones en cuanto a la mejor ayuda necesaria para aquellos alumnos que no pudieron precisar su proceso de metacognición.

### **Fase de recuperación de la estrategia**

En los diferentes momentos de esta recuperación, los estudiantes pusieron en juego sus habilidades de análisis, organizando en tablas la información de las bitácoras de los alumnos, para posteriormente clasificarla en categorías significativas, distinguiendo entre actividades, competencias, aprendizajes esperados, temas, emociones y utilidad del aprendizaje. Al principio de este análisis, se ofrecieron ayudas a los estudiantes en el proceso de identificación de las categorías, se revisaron artículos, se llevaron a cabo sesiones de discusión, posteriormente dieron muestra de haberse apropiado del proceso y trabajar con mayor autonomía al tomar decisiones en cuanto a las categorías identificadas, cómo presentar la información y asumir posturas respecto a la evolución en los procesos metacognitivo de los alumnos.

A modo de conclusión, a partir del desarrollo de estas dos experiencias, es posible recuperar que para los estudiantes significó retos en cuanto a consolidar sus aprendizajes respecto a la evaluación formativa, profundizar en cuanto al manejo del portafolio como estrategia innovadora de evaluación en el aula que permite identificar oportunidades en el aprendizaje de los alumnos y finalmente realizar un ejercicio sistemático de recogida, procesamiento de la información y recuperación de la información, identificando desde sus zonas de desarrollo real y potencial de acuerdo a Vigotsky (Bodrova, 2004) para acercarse a un desempeño cada vez más autónomo.

## Referencias

- Barbera, Elena. (2005). La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35603110/>
- Bodrova, Elena. y Leong, Deborah J. (2004). La zona de desarrollo próximo. En Bodrova, E. & Leong, D. J., (Eds.) *Herramientas de la mente* (pp. 35-47). Recuperado de [www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf)
- Bodrova, Elena. y Leong, Deborah J. (2004). La zona de desarrollo próximo. En Bodrova, E. & Leong, D. J., (Eds.) *Herramientas de la mente* (pp. 45). Recuperado de [www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf)
- Campirán Salazar, Ariel Félix. (1999). *Enseñar a pensar en la Razón Comunicada*. Xalapa, Veracruz, México: Editorial Torres Asociados, UX, UV, TDL.
- Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2002). Introducción. Danielson, C. & Abrutyn, L. (2002). En *Una introducción al uso de portafolios en el aula* (pp. 3-4). México: FCE
- Díaz Barriga, Frida y Pérez Rendon, María Maclovia. (2010). "El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado", *Revista electrónica del observatorio sobre la didáctica de las artes*, año 2010, no.4. recuperado el 20 de enero de 2018 de <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/200760>
- Díaz Barriga, Frida., Romero Martínez, Erick y Heredia Sánchez, Abraham (2012). "Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, año 2012, vol. 14, N° 2, pp. 103 – 117. Recuperado el 26 de diciembre de 2018 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/313>
- Gallardo Córdova, Katherina Edith (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado de [www.cca.org.mx/profesores/congreso\\_recursos/descargas/kathy\\_marzano.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf)
- García Hernández, Esteban (2000). *Algunas aplicaciones del portafolios en el ámbito educativo*. México: Secretaría de Educación y Cultura del estado de Chihuahua. Recuperado de [www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_47/nr\\_507/a\\_7050/7050.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_507/a_7050/7050.pdf)
- Rué, Joan. (2008). "El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje". *Innovación educativa*. N° 169, p.30. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2008/182309/aulinnedu\\_a2008n169aRue.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2008/182309/aulinnedu_a2008n169aRue.pdf)

- SEP (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. *Herramientas para la evaluación en educación básica*, México. Recuperado de [www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- SEP (1993). Plan y programas de estudio de educación básica. Primaria. México: SEP. Recuperado de [educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/.../CM/PPEEBPrimaria.pdf](http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/.../CM/PPEEBPrimaria.pdf)
- SEP (2011 a). Plan de Estudios 2011. Educación básica. Primaria. Sexto grado. México.
- SEP (2011 b). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. educación básica. Primaria. Sexto grado. México. Recuperado de [edu.jalisco.gob.mx/.../sep\\_2011\\_programas\\_de\\_estudio\\_2011.guia\\_para\\_el\\_maestros...](http://edu.jalisco.gob.mx/.../sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestros...)
- Servín Jiménez, Jorge. (2008). Desarrollo de competencias en educación. México: Editorial Bonobos, p. 75.

# REDISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN NORMAL: PERSPECTIVAS DEL TRAYECTO FORMATIVO PRÁCTICA PROFESIONAL

Magali Hernández García  
mhgangel@gmail.com  
Martha Yolanda Monzón Troncoso  
maryolmontron@hotmail.com  
Carina María García Ortiz  
garcia.ortiz.carina@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

## RESUMEN

El Rediseño Curricular de la Educación Normal parte de lo expuesto en la reforma a la Educación Normal 2012, la propuesta no es cambiar toda la estructura de los planes y programas, sino partir de la reforma para reorientar procesos que permitan armonizar el rediseño con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que se pondrá en marcha a partir del ciclo escolar 2018 – 2019 y con lo expuesto en las leyes que reforman a la educación. Para los formadores de docentes el rediseño curricular representa una oportunidad de realizar iniciativas que fortalezcan o reorienten lo establecido en la reforma a la Educación Normal 2012. Esta ponencia comparte una propuesta para fortalecer el trayecto formativo de Práctica Profesional. Se elaboró a partir del trabajo colegiado de una comunidad de aprendizaje integrada por un colectivo docente que ha impartido cursos del trayecto y trabajado colaborativamente para analizar, sistematizar y diseñar propuestas sobre procesos relacionados con la formación inicial de los futuros docentes en relación con la práctica docente. El trabajo consolida lo expresado en reuniones de trabajo colegiado sobre el enfoque del trayecto y los cursos que lo integran.

## Palabras clave

Rediseño curricular, armonización curricular, práctica profesional, investigación-acción, reflexión de la práctica docente.

## Planteamiento del problema

Como parte de las acciones emprendidas para realizar el replanteamiento curricular de la Educación Normal se llevaron a cabo

*Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo en el año 2014. Además, se realizaron más de 200 reuniones y 18 talleres entre autoridades educativas, maestros, expertos y especialistas en la educación normal donde se discutió ampliamente sobre la situación actual y el futuro de la educación normal... (SEP, 2017, p. 2)*



A partir de las reflexiones expresadas en los foros, reuniones y talleres, se perfila una propuesta de Rediseño Curricular a los Planes de Estudio de la Educación Normal, sumado a este proceso se articula el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que se pondrá en marcha a partir del ciclo escolar 2018 – 2019. Una de las grandes aspiraciones del sistema educativo es la articulación de la formación inicial de los futuros maestros con la propuesta curricular de la Educación Básica. Por ello, uno de los principales propósitos de esta reforma es la “armonización del currículo de la Educación Normal con el de la Educación Básica”.

Ante esta aspiración cabe mencionar que la formación inicial de docentes debe estar articulada con los enfoques actuales de la Educación Básica, con una visión amplia, no solo a una reforma de Modelo Educativo, debe brindar una educación que les permita a los futuros docentes adaptarse de manera permanente a las transformaciones del currículo a lo largo de su desempeño profesional.

En esta idea flexible, abierta y amplia de la articulación de reformas curriculares de los planes de estudio de la Educación Básica y Normal, surge un amplio campo de análisis y discusión para realizar propuestas a partir del conocimiento práctico profesional que se construye en la realidad de cada una de las Escuelas Normales que integran el Sistema Educativo Nacional.

En diciembre de 2017, en el Estado de México se realizaron reuniones para dar a conocer los planteamientos del Rediseño Curricular de la Educación Normal, además de abrir un espacio de construcción colegiada para fortalecer y retroalimentar dichos avances. A partir del trabajo colegiado entre docentes de las diferentes escuelas normales que participaron, se realizaron propuestas dirigidas a los trayectos formativos de la malla curricular y los cursos que los integran.

El diseño de propuestas quedó abierto a la participación por Escuela Normal para continuar enriqueciendo el trabajo realizado. La Escuela Normal de Ixtapan de la Sal interesada en la propuesta de rediseño curricular, a través del trabajo colegiado realizó una propuesta sobre el trayecto formativo de Práctica Profesional en relación con las competencias profesionales, con su enfoque y los contenidos (entendidos como los saberes y saberes hacer) de los cursos que lo integran.

## Marco teórico

La propuesta para fortalecer el enfoque y los cursos que integran el trayecto de práctica profesional se fundamenta en tres aspectos de gran trascendencia: práctica docente, reflexión de la práctica docente y la investigación-acción como una metodología que permite mejorar la práctica.

La mirada que se propone sobre la práctica docente en la formación inicial de maestros es amplia, entendida a partir de una postura epistemológica, filosófica, pedagógica, didáctica, teórica y metodológica, superando una visión técnica en donde se concibe la práctica como la aplicación de planes y programas de estudio, mirando al docente como un aplicador de planes o reproductor de actividades de enseñanza en el aula. En este sentido, la práctica docente es entendida como

[...] como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 2012, p. 21).

La práctica docente es social e histórica, se desarrolla en un espacio y en un tiempo determinado, está influida por el contexto social, político, económico y cultural, trasciende el ámbito técnico, pedagógico y didáctico, va más allá del salón de clases, por ello se torna compleja y en una plataforma fructífera para formarse.

De acuerdo con lo establecido en los programas de curso del trayecto de práctica profesional se considera necesario fortalecer la parte metodológica de la reflexión de la práctica a través de una perspectiva teórica que sistematice el proceso durante todo el trayecto, si bien en los cursos se proponen textos sobre la importancia de la reflexión, no hay una propuesta teórica, metodológica e instrumental que oriente el desarrollo de la práctica reflexiva.

La competencia para reflexionar la práctica, se desarrolla a través de un proceso metódico y sistemático, es necesario trascender de una reflexión ocasional a una práctica reflexiva, la reflexión debe convertirse en:

[...] una forma de identidad y satisfacción profesionales [...]. Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica [...] entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro [...] (Perrenoud, 2010, pp. 42-43).

Para ello es necesario generar un camino didáctico, pedagógico, teórico y metodológico que promueva la formación de practicantes reflexivos, la investigación- acción es un proceder investigativo, en este caso sobre la práctica docente, permite su mejoramiento a través de ciclos de acción, los cuales se planean, aplican y analizan tantas veces sea necesario para obtener los resultados deseables.

La investigación-acción es la metodología que más se ajusta al perfil del profesorado como investigador de su intervención en el aula, se trata de un espiral prospectivo y retrospectivo que conlleva la reflexión de la práctica educativa y que “articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación” (Latorre, 2015, p. 27).

Es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (Elliott, 2005, p. 88).

## Metodología

El proceder metodológico para el diseño de la presente contribución al Rediseño curricular a los planes de estudio específicamente de la Licenciatura en Educación Preescolar, fue a través de una comunidad de aprendizaje, entendida como

[...] conjunto de personas organizadas en torno a un proyecto educativo y cultural compartido, mismo que les permite aprender significativamente en el marco de prácticas colaborativas, solidarias, dialógicas y socialmente relevantes, orientadas permanentemente a la transformación y mejora de su contexto social inmediato (SEP, 2010, p. 146).

Los docentes que participaron en el diseño de la propuesta tienen experiencia al impartir cursos del trayecto formativo de práctica profesional y en diferentes momentos han formado parte de esta academia. Participar en este trabajo fue una oportunidad de

concretar propuestas que se han planteado a partir de analizar el impacto que tiene este trayecto en la formación de futuros docentes. Este colectivo se ha consolidado de manera paulatina, presenta rasgos de una comunidad de aprendizaje al aprender del otro y con el otro, al compartir una identidad y un pensamiento colectivo, lo cual les permite trabajar colaborativamente a través de realizar propuestas, replantear procesos y compartir con la comunidad escolar los resultados.

Las comunidades de aprendizaje “apuestan por la transformación, y son ellas mismas, el compromiso de su profesorado, el éxito de su alumnado, y la creación de sentido ...de la comunidad educativa quienes van extendiendo su agujijón utópico y esta nueva forma de hacer educación” (Flecha, citado en Elboj, Puigdemívol, Soler, Gallart y Valls, 2006, p. 7)

Algunos de los beneficios que aporta la integración de una comunidad de aprendizaje son:

- Utilizar el diálogo como eje central del proceso, para lograr mayor interacción y participación.
- Favorecer la responsabilidad compartida, de tal manera que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje.
- Entender el conocimiento como dinámico y el proceso de su construcción, como activo y colaborativo (SEP, 2010, pp. 146-147).

Una de las estrategias fundamentales para la generación y consolidación de las comunidades de aprendizaje es el aprendizaje dialógico y colaborativo, en donde las diferencias de opiniones y argumentos, tienen validez a partir del fundamento que las sostiene y no de la imposición de la cultura escolar.

La propuesta institucional es fortalecer el trabajo colegiado de la academia del trayecto de práctica profesional para consolidarse en una comunidad de aprendizaje que construye conocimiento y realiza innovaciones para mejorar la práctica profesional de los formadores de docentes y de los futuros docentes.

## Desarrollo y Discusión

Al revisar el documento de Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Elementos para los trabajos de armonización curricular con la Educación Básica (documento de trabajo), específicamente en el apartado del trayecto formativo de Práctica

profesional, se identifica que el enfoque del trayecto se mantiene igual al establecido en el documento del trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo (SEP, 2012), por ello la propuesta de reforma a la Educación Normal es considerada como un “rediseño”, parte de la reforma curricular 2012 y hace adecuaciones para armonizar los planes de estudio con los de Educación Básica y con lo estipulado en las leyes que reforman a la educación.

Cabe señalar que se recuperan la secuencialidad, la gradualidad y la profundidad del Plan de Estudios 2012 como aspectos fundamentales de los cursos que integran el trayecto. Las propuestas que se realizaron a nivel institucional parten de analizar las competencias profesionales que integran el perfil de egreso en relación con el trayecto, se fortalece su enfoque y trasciende a particularidades de cada uno de los cursos que lo integran, como resultado de los retos que se han enfrentado al impartir los ocho cursos del trayecto.

En el entendido de la armonización curricular se sugiere incluir en el perfil de egreso una competencia profesional específica sobre la reflexión de la práctica docente relacionada con el indicador 3.1 expresado en el documento de Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica, ciclo escolar 2017-2018, el cual señala que los maestros deben reflexionar sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.

La propuesta surge a partir de analizar el perfil de egreso propuesto en el Plan de Estudios 2012, el cual está organizado en competencias genéricas y profesionales, en las competencias profesionales no se plantea una competencia o unidad de competencia sobre la capacidad para reflexionar la práctica, en las competencias genéricas se identifican algunas competencias relacionadas con la reflexión como: “Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones”, las unidades de competencias; “Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis y Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable” (ACUERDO 650, 2012, p. 35).

Si bien es cierto que las competencias genéricas se favorecen de manera transversal, para el trabajo didáctico, en los programas de curso se enuncian las competencias profesionales a las que contribuye el curso, las genéricas quedan en el entendido de su transversalidad, por ello se sugiere que la reflexión de la práctica sea una competencia

profesional a favorecer de manera específica y prioritaria en el trayecto de práctica profesional.

Se sugiere que el trayecto de práctica profesional se enfoque directamente al análisis y reflexión de la práctica docente a partir de construir una mirada epistemológica, filosófica, pedagógica, teórica y metodológica de la práctica. Con énfasis en los primeros semestres en aspectos pedagógicos, filosóficos y epistemológicos. Es necesario fortalecer la parte metodológica de la reflexión de la práctica a través de una perspectiva teórica que sistematice el proceso durante todo el trayecto. La investigación acción es una herramienta para este proceso y la mejora permanente de la práctica, por tanto se debe ir consolidando desde los primeros semestres, al inicio de la práctica pedagógica y no solo como modalidad de titulación, esta favorece procesos de planeación, intervención, análisis, reflexión, seguimiento y evaluación de la práctica.

En el Plan de Estudios 2012 en los cursos de Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente, Trabajo docente e innovación, Proyectos de intervención socioeducativa y Práctica profesional, se ha observado que se prioriza el desarrollo de la competencia profesional "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica" (ACUERDO 650, 2012, p. 36) y establecen como una de las evidencias de aprendizaje el diseño de planes de clase. Se sugiere considerar un curso de "taller de diseño de situaciones de aprendizaje" a partir de que inician las prácticas de intervención docente, cuya prioridad sea integrar los conocimientos adquiridos en los trayectos de Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje, de esta forma los cursos de práctica profesional se podrán centrar en la sistematización, análisis y reflexión de la práctica docente.

Las bases teórico metodológicas y didácticas que brinda el plan de estudios 2012 sobre planeación didáctica, estrategias metodológicas, modalidades de trabajo docente, procesos de evaluación, uso de recursos y dispositivos adecuados para el aprendizaje son endebles, no hay curso específico que fortalezca estos aspectos. Además, los cursos del trayecto de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria comparten los mismos principios y contenidos. Por ejemplo, en el curso de Estrategias de Trabajo Docente se revisan metodologías de enseñanza situada para nivel superior,

cuando existe una propuesta teórica, metodológica y didáctica para la enseñanza en la Educación Preescolar.

Tomando como base el enfoque del trayecto de Práctica profesional y los planteamientos anteriores, se realiza una propuesta para enriquecer cada uno de los cursos del trayecto, que, de acuerdo a lo expresado en el rediseño curricular, se dominan “Práctica profesional” con una nomenclatura ascendente. Esta propuesta se realiza a partir del curso de Práctica profesional III.

Práctica profesional III: Fortalecer teórica y metodológicamente la narrativa de la práctica como un instrumento para la reflexión. A partir de este semestre incluir el curso paralelo de diseño de situaciones de aprendizaje, enfocado al diseño didáctico y el de práctica profesional a la sistematización, análisis y reflexión de la práctica.

Práctica profesional IV: Incluir un marco teórico metodológico del diario como instrumento de análisis y reflexión de la práctica docente. Centrar el curso de diseño de situaciones de aprendizaje en el tratamiento de metodologías, estrategias y modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Práctica profesional V: El punto de énfasis en este semestre es la investigación-acción a partir del análisis y la reflexión de la práctica docente para su mejoramiento permanente.

Práctica profesional VI: Continuar con la investigación-acción como medio para el fortalecimiento de la práctica docente y el proceso de formación.

Práctica profesional VII: Considerar tres jornadas de práctica con una duración de dos semanas cada una, posibilitando el trabajo transversal de los cursos y el análisis y reflexión a través de la investigación-acción.

Práctica profesional VIII: Alternar la asistencia a la escuela normal reduciendo las jornadas de práctica, considerando tres semanas en la escuela de práctica y una en la escuela normal, para el análisis y la reflexión.

## Resultados y Conclusiones

A partir de la aportación al rediseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar en el trayecto de práctica profesional, se enfatizan las siguientes conclusiones:

- En el entendido de la armonización curricular se sugiere incluir en el perfil de egreso una competencia profesional específica sobre la reflexión de la práctica docente relacionada con el indicador 3.1 expresado en el documento de Perfil, parámetros e

indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica, ciclo escolar 2017 - 2018, el cual señala que los maestros deben reflexionar sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.

- El eje central del trayecto de práctica profesional es la reflexión de la práctica docente, por ello se ha de fortalecer el desarrollo de esta competencia a través de enriquecer el proceder teórico, metodológico y didáctico en los programas de curso.
- La narrativa y el diario de clase son instrumentos que permiten la sistematización, análisis y reflexión de la práctica docente, los programas de curso habrán de poner énfasis en su elaboración, tratamiento y utilización para desarrollar la capacidad de aprender de la práctica.
- La investigación-acción se puede incluir en los programas de curso del trayecto como una estrategia que favorece la mejora permanente de la práctica docente, a través de un proceso continuo de reflexión, acción y transformación.
- Integrar en la malla curricular a partir del tercer semestre, un curso de taller de diseño de situaciones de aprendizaje para que, el de práctica profesional se centre en la sistematización, análisis y reflexión de la práctica docente.
- Reorientar el tiempo y los momentos en que se establecen las jornadas de práctica, cuidando su relación con los cursos de otros trayectos formativos, bajo la idea de que es más importante la calidad y no la cantidad de acercamientos que tienen los estudiantes a las escuelas de educación básica.



## Referencias

- Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. (Publicado el día 20 de agosto de 2012 en el Diario Oficial de la Federación).
- Elliott, John (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Fierro Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (2012). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Flecha, Ramón (2006). En Prólogo. En Elboj Carmen, Ignasi Puidellivol Agudé, Martha Soler Gallart y Rosa Valls Carol. Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación. (pp. 5-7). Barcelona: Graó.
- Latorre, Antonio (2015). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: GRAÖ.
- Perrenoud, Philippe (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: GRAÖ.
- SEP (2012). El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo. México.
- SEP (2010). Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica. México.
- SEP (2017a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. México.
- SEP (2017b). Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Elementos para los trabajos de armonización curricular con la Educación Básica. Documento de trabajo. México.

# CONCEPCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL, FRENTE AL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Gloria Guadalupe Orozco Carbajal  
orozcocarbajal@hotmail.com  
Jorge Mario Soto Moreno  
jomasomo@hotmail.com  
Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

## RESUMEN

La respuesta a la diversidad, en el Nuevo Modelo Educativo, es un desafío que enfrentarán las Escuelas Normales porque exige cambios profundos, entre otros, en las concepciones y actitudes que se tienen acerca del alumno con discapacidad. Por ello se hace necesario, indagar el pensamiento de los futuros docentes de la Educación Especial, para develar sus concepciones, e identificar los cambios pertinentes. Con este fin, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo, interpretativo por su enfoque hermenéutico, en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa con un grupo del quinto semestre, del área intelectual, utilizando un cuestionario con preguntas abiertas. Se elaboraron tres categorías de análisis: concluyendo que la forma en la que históricamente se ha venido conceptualizando al alumno con discapacidad aparece de manera implícita en las concepciones de los futuros docentes de la educación especial, que la atención a la diversidad hace más referencia al déficit que a la diversidad como enriquecimiento, que urgen reflexionar sobre estos hallazgos para generar concepciones más congruentes con las nuevas demandas sociales y que estos cambios se deben ver reflejados en el nuevo perfil de egreso de los docentes en formación inicial.

## Palabras clave

Diversidad, discapacidad, teorías implícitas, educación especial.

## Planteamiento del Problema

En México se ha generado un esfuerzo para atender las recomendaciones internacionales en el Marco de la Educación para Todos. Con la Reforma Integral de la Educación Básica, si bien se consideró la equidad como indicador de la calidad educativa, se incorporó el de atención a la diversidad al destacar la Inclusión, expresada en el principio pedagógico número ocho “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP, 2011, p. 35).

No obstante, las modificaciones curriculares resultaron superficiales, debido a que, los cambios necesarios en la gestión del sistema educativo y en la formación inicial de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa. (SEP, 2017).

De ahí que, El Nuevo Modelo Educativo, al plantear la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, demanda que las escuelas normales formen docentes desde una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural para promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes dónde se valore la diversidad de intereses, capacidades, condiciones económicas y culturales (SEP, 2017). Dónde la plena inclusión de estudiantes con discapacidad supone la preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes en esta condición.

De acuerdo con Blanco (2009), la respuesta a la diversidad, como condición esencial de una educación de calidad para todos, es un desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en el siglo XXI, porque exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización y cultura de las escuelas.

Razón por la cual, los aspectos anteriores se pueden identificar en el Nuevo Modelo Educativo, como parte de los “Principios Pedagógicos de la Labor Docente” (SEP, 2017 p. 86), sin embargo las actitudes y concepciones de los docentes en torno al alumno desde sus diferencias, no cambia por decreto, se requiere de un proceso más o menos consciente de reestructuración y construcción de significados, con base en interacciones y el contraste con otras ideas. (Porlán R. 1997)

Al respecto, Fullan (2002, p.267) ha llegado a manifestar que las concepciones y actitudes del profesorado son, “decisivas para el cambio educativo”. Así, resulta pertinente indagar el pensamiento de los futuros docentes de la Educación Especial, para develar sus concepciones, saber cómo se manifiestan, qué rasgos están presentes y reconocer en qué medida, aquellos referentes que desde lo implícito se han construido, siguen vigentes. Pero además bajo la consideración de que el futuro profesional de la educación especial, se prepara con un programa que data del 2004, con una comprensión desde otras perspectivas, no desde el reconocimiento de la diversidad como posibilidad de enriquecimiento del quehacer pedagógico.

Aunado a lo anterior se encuentra la herencia cultural de la concepción de la discapacidad, lo que la sociedad ha proyectado como prioritario de atención observándose en las prácticas docentes actuales, lo cual impacta de manera implícita en las representaciones que el futuro docente construye del alumno en condición de discapacidad. Debido a que, como lo han explicado Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas se construyen principalmente en entornos sociales mediante

actividades o prácticas culturales. Así, la concepción de la discapacidad y del sujeto que la presenta esta mediada por las experiencias del individuo lo cual no cambia por decreto.

De ahí que, la interrogante: ¿Cómo son las concepciones que están presentes en el docente de educación especial en formación inicial acerca de los alumnos con discapacidad de la educación básica? Estará presente a lo largo de este trabajo, para así llegar a Interpretar esas concepciones a la luz de las demandas del Nuevo Modelo Educativo para identificar los cambios pertinentes que se tendrán que generar para promover prácticas más congruentes.

### Marco Teórico

Para el estudio de las concepciones, Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993, p. 34) sostienen, que se pueden explicar cómo teorías implícitas, definidas como “representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción”. Como lo entiende Pozo (1999) al hablar de representaciones, a manera de concepción, se hace alusión a los significados que el individuo construye en su relación con la realidad, como sistema complejo y su componente implícito radica en que se elaboran sin darse cuenta.

Para ampliar este conocimiento, Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997) explican que el saber profesional, como sustrato de las concepciones, es el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales.

De acuerdo con estos autores, estos cuatro componentes son: Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas. Porlán los explica atendiendo a su carácter explícito o tácito (implícito) o bien desde lo racional y experiencial.

En la Formación Inicial, la cual comprende la preparación para el ejercicio docente, la que se oferta en las escuelas normales, universidades o instituciones de enseñanza superior, es en donde se promueve el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de la enseñanza, los conocimientos y habilidades en términos pedagógicos que se requieren en dicha tarea, los llamados de acuerdo con Porlán *et.al.*, (1997), saberes académicos, los cuales son conscientes y otros de naturaleza inconsciente, como

producto de la práctica pedagógica, ya que sin darse cuenta el futuro docente los interioriza de manera implícita.

De acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), la formación inicial y continua de los docentes es un elemento fundamental, pues los maestros requieren desarrollar capacidades que les permitan orientar el proceso de conformación de comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas de la diversidad.

En ese sentido, es importante que todos los maestros que orientarán el proceso educativo del alumno con discapacidad, puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva. La UNESCO (2015 p. 12) define “la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”.

Puesto que históricamente, las concepciones en torno a la discapacidad y hacia las personas que la presentan han marcado la pauta para el trato y acceso a los diferentes servicios en nuestra sociedad, de acuerdo con Palacios A. (2008) las concepciones y actitudes de que han sido objeto las personas con discapacidad, en el devenir del tiempo, oscilan entre tres perspectivas: Exclusión (modelo de la Prescindencia), Segregación (modelo Rehabilitador) e Integración-Inclusión (Modelo Social). Los que en la actualidad pueden coexistir.

Si bien hoy en día los alumnos con discapacidad ya se encuentran en las escuelas de educación básica, este proceso no ha sido, ni es fácil, incluso todavía existen obstáculos para que lleguen a experimentar una participación plena en este contexto, porque como dice Echeíta (2011, p. 119) “se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas sentirse incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados.” y para llegar a ello, agrega el mismo Echeíta (2011, p. 121), “tendremos que cambiar de perspectiva, pues de lo contrario nuestro avance hacia esa meta será limitado”.

#### Metodología

Esta es una investigación de corte cualitativo, por la naturaleza del objeto de estudio, el contenido de las concepciones de los futuros docentes. En donde, si bien se expresan en una realidad empírica, se construye dentro de una realidad epistémica, en un sujeto cognoscente. Por lo que, al darle sentido a las concepciones se inscribe en un estudio interpretativo por su enfoque hermenéutico. Pues, como advierte Reynaga Obregón (2006

p. 132) “en un principio es un proceso inductivo pero que paulatinamente se hace constructivo y dialéctico, ya que se construye el sentido, no se describe y que además genera diferentes posibilidades de comprensión, construcción e interpretación”.

La investigación se realizó con 22 alumnos de quinto semestre de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa del área intelectual, bajo el criterio de haber cursado varios semestres en su formación profesional pero aún les restaba en sus estudios para concluir la licenciatura. Se consideró el área intelectual debido a que, al no ser una discapacidad física ni sensorial permitiría rescatar con otros elementos el pensamiento de los estudiantes.

El instrumento utilizado fue un cuestionario conformado por diez preguntas abiertas. Para su elaboración, fue necesaria primero una revisión bibliográfica para dilucidar los tópicos sobre los que girarían las interrogantes. Se elaboró un instrumento y se presentó a especialistas para validarlo y determinar la pertinencia de los cuestionamientos. Se aplicó a algunos alumnos de otros grupos a manera de muestreo para su confiabilidad.

Una vez recogida la información, se procedió a realizar un análisis exhaustivo de las respuestas obtenidas, de manera que cada proposición semántica significativa encontrada en el texto fue primero señalada, encontrando algunas constantes como patrones emergentes, estas constantes se registraron a manera de unidades de análisis o unidades semánticas, utilizando algunos marcadores. Ya establecidas las unidades de análisis y su código en relación al contenido, se procedió a agruparlas para reconocer la orientación de las respuestas de los futuros docentes.

#### Desarrollo y Discusión

Para el análisis y discusión de los resultados, en la investigación cualitativa la categorización se convierte en una parte fundamental. De acuerdo con Torres Mesías (2002) este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reunión de la información recolectada. En esta investigación se exponen tres categorías de naturaleza inductiva que expresan las concepciones que han construido los docentes en formación inicial en torno al alumno con discapacidad.

**Categoría:** Deficiencia, limitación o carencia, significados de la discapacidad.

La comprensión de la discapacidad desde una mirada reduccionista, se enfoca en las características del individuo en términos deficitarios (Vargas Dengo, 2012). Con esta categoría se expone lo que aún sigue presente en el pensamiento de los futuros docentes, aquello que es parte de la historia, no obstante su proceso formativo desde otras miradas de la discapacidad.

Y es que, cuando las aspiraciones son a partir del reconocimiento de las diferencias, la claridad del derecho de las personas con discapacidad está presente, pero la forma en que cada individuo la asume, cada futuro profesional de la educación especial le da un significado desde sus referentes, desde sus representaciones implícitas. Una concepción de las diferencias como “déficit o carencia”, orientará sus acciones con el objetivo de “compensar” (Blanco, 2009)

Así cuando el docente en formación inicial expone:

- Son las personas que cuentan con algunas limitaciones. (Suj. 3)
- Es una persona que presenta una dificultad física como cognitiva. (Suj. 7)
- Es un alumno que tiene una limitación. (Suj. 8)
- Es una persona que le hace falta algo en su capacidad de aprender. (Suj. 10)

Las diferencias se convierten en “dificultades de aprendizaje o de participación” debido a la falta de ajuste de la oferta educativa y de la enseñanza a las distintas necesidades de los estudiantes y a la desvalorización de lo que estos aportan al proceso de aprendizaje. (Blanco, 2006)

Desde esas explicaciones los centros de educación especial pueden ser considerados como posibles opciones de escolarización:

- Creo que puede variar, ya que muchas veces dependiendo de la dificultad se requiere de una atención individualizada. (Suj. 15)

Dependiendo que tipo de discapacidad presente pues en algunos casos el alumno no necesita estar en un CAM pero por miedo de como los traten, sus padres no quieren meterlo en una escuela regular, también en algunos casos es necesario que el niño socialice con otros niños. (Suj.16)

Una escuela de educación especial porque la maestra lo observa y lo atiende mejor. (Suj. 21)

Esta concepción de sujeto está en congruencia con la definida en 1985, como sujeto de la educación especial: “Un alumno que, por alguna característica física o psíquica, podía presentar dificultad de diferente naturaleza o grado para progresar con los programas de educación regular” (SEP, 1985. p. 12). Por lo tanto, los apoyos debían ser otorgados en centros de educación especial o de forma individual en aulas especiales de los centros regulares.

Así, también la parte afectiva de las actitudes hacia los alumnos son congruentes con las siguientes expresiones:

- Admiración y alegría. (Suj. 7)
- Lo primero que veo es inocencia, bondad y cariño, a través de sus ojos, que me produce ganas de trabajar con él, ayudar a que se un poco más auto eficientes. (Suj. 11)
- Ternura por su inocencia y asombro por lo que puede llegar a hacer. (Suj. 12)
- Ternura y pienso en como las personas llegan a veces a tratar a una persona con discapacidad de como los excluyen en las escuelas y sociedad. (Suj. 16)

Estas concepciones del sujeto con discapacidad son congruentes con el modelo médico, rehabilitador que generaba la segregación del alumno a la escuela de educación especial como opción. En congruencia con Vigo B., Soriano J., Y Julve C. (2010), quienes sostienen que los docentes en formación inicial en relación a la atención a la diversidad, pueden mostrar referencias al déficit de sus alumnos y escasa alusión a la diversidad como enriquecimiento del quehacer pedagógico.

Sin embargo la comprensión de la discapacidad desde la diversidad, debe avanzar hacia concepciones de reconocimiento de las diferencias como parte de la naturaleza humana y como una posibilidad de enriquecimiento en la comprensión del funcionamiento del ser humano. Así, desde el punto de partida, desde el reconocimiento de las diferencias como limitaciones o deficiencias, queda un camino muy largo por recorrer, frente a los retos que exige el Nuevo Modelo Educativo.

Categoría: De la segregación a la integración, otras miradas de la discapacidad.

En esta categoría, se devela que la formación del futuro docente incide en la conformación de sus concepciones, pues en el plan de estudios 2004, al retomar el



reconocimiento que en los ámbitos internacionales se hace, del derecho que tiene todos los alumnos de recibir educación en los contextos regulares, se alude, a que todos tienen necesidades educativas, no obstante, debido a su condición, el alumno con discapacidad puede presentar Necesidades Educativas Especiales, por lo que requeriría de apoyos específicos para acceder a los contenidos curriculares. Es así como el alumno con discapacidad desde esta mirada genera los siguientes significados:

- Es un ser humano que requiere mayor atención y que se le brinden aprendizajes de manera adecuada para su desarrollo. (Suj. 5)
- Es el alumno que necesita de adecuaciones para poder integrarse e incluirse en todos los ámbitos. (Suj. 11)
- Una persona que necesita apoyo en alguna área específica. (Suj. 12)
- Es una persona que necesita nuestro apoyo como docente de Educación Especial, ya que cuenta con algunas NEE o limitaciones para realizar algunas cosas. (Suj. 14)

Si bien, avanza hacia la importancia y el derecho de los estudiantes con discapacidad de ser parte de la educación formal, lo hace desde la perspectiva del esfuerzo individual, en donde el cambio debe darse en el estudiante, porque él tiene la necesidad especial y no en la escuela. Así, la presencia del alumno con discapacidad en la escuela regular sigue siendo, desde esta perspectiva la mejor opción, pero creando condiciones específicas, para las necesidades especiales.

Estos rasgos se pueden identificar en las expresiones del docente en formación:

- La educación regular porque la mayoría de los padres brindan al niño una maestra sombra el cual tiene mejores avances. (Suj. 1)
- Todo depende de nivel de discapacidad o necesidad que presente el alumno, una escuela regular. (Suj. 2)
- Regular: depende de las NEE y discapacidad del alumno como también si la escuela cuenta con el equipo necesario para atenderlo. (Suj. 7)

- Yo creo que una escuela de educación regular, para que el conviva y aprenda de sus semejantes, pero siempre y cuando lleve una atención individualizada y adaptada a sus NEE. (Suj. 11)

No obstante, la cultura inclusiva se caracteriza por un ambiente de acogida y apoyo, en él, todos los estudiantes pueden tener éxito en su aprendizaje si reciben los recursos y las ayudas necesarias (SEP, 2017).

Para la identificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se parte del diagnóstico, por ello se considera riesgo de etiquetar a la persona con NEE y de bajar con esto las expectativas frente a su futuro desempeño. En ese sentido las expresiones en cuanto a los sentimientos como parte de las actitudes, denotan significados desde las diferencias, pero vistas como emoción, alegría, e incertidumbre, centrados desde la necesidad. Tal como se manifiesta en las siguientes expresiones:

- Emoción al estar con ellos por todos los logros que pueden alcanzar. (Suj. 1)
- Primero que nada inquietud por saber qué necesidad presenta, me interesa saber más de él, conocerlo y en qué manera puedo aportar para su desarrollo. (Suj. 5)
- De conocerlo, saber cómo es, para ver su capacidad, conocer las diferentes discapacidades y cómo es su actitud. (Suj. 3)

Así, con la integración, los estudiantes se incorporan a las escuelas comunes pero se tienen que “asimilar” a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), sus capacidades o situaciones de vida. Los sistemas educativos se mantienen inalterables y las acciones se centran más en la atención individualizada a “los alumnos integrados” (programas, individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.) que en modificar los factores del contexto y de la enseñanza que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos (Blanco, R., 2006).

Categoría: La diversidad, un tema naciente en el discurso del futuro docente.

La formación inicial de los profesionales de la educación especial, en los últimos años ha requerido de la realización de adecuaciones pertinentes para ser congruente con las demandas internacionales, esto debido a que, el Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial (SEP, 2004), si bien establece las bases para un trabajo orientado

a una atención con equidad, requiere de actualizaciones porque al hablar de educación inclusiva implica el reconocimiento de las diferencias individuales y por tanto de la diversidad como condición inherente al ser humano, así, el significado de este avance se ubica en el reconocimiento de la heterogeneidad de la especie humana y por tanto en la aceptación de la diversidad como condición de vida.

Estas ideas empiezan a ventilarse en las concepciones de los futuros docentes:

- Es un alumno con una característica o manera de aprender muy diferente a otros alumnos. (Suj. 4)
- Es un alumno igual a todos pero con una capacidad diferente a nosotros. (Suj. 6)

En este sentido, en el índice de Inclusión, de Booth T. y Ainscow M. (2002, p. 9) conciben la inclusión como:

Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema; dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

Bajo esta consideración, las condiciones del contexto deben de cambiar, incluso se habla de un currículo universal, que tenga la oportunidad de acercarse a las diferencias individuales a partir de su flexibilidad. Estas ideas empiezan a ventilarse en el pensamiento del futuro docente, como se demuestra a continuación, ante la pregunta relacionada con el contexto:

- Una escuela regular porque debe de haber inclusión e igualdad en una escuela pero también tiene que haber apoyo mucho apoyo de la maestra de aula y la maestra regular. (Suj. 4).
- Regular, porque el poder convivir con más personas que no presentan alguna discapacidad le sirve para mayor aprendizaje y conocimiento de distintos contextos. (Suj. 5).
- Para mí una escuela regular para que conviva con el resto de los alumnos que no presentan alguna capacidad lo integre y sea incluido para un mejor aprendizaje de ambos niños. (Suj. 6).

No obstante el reconocimiento de las diferencias, se asimila el movimiento de inclusión al de integración, tal como lo señala Blanco (2009). Pero además las miradas en cuanto a “beneficios” siguen centradas en el alumno con discapacidad y no se reconoce el enriquecimiento de las prácticas que benefician a todo el alumnado. Aun así, los sentimientos también denotan cambios al reconocerlos como semejantes, visto primero como persona, como alumno, como parte de la normalidad desde las variaciones como humanidad, estas miradas se acercan en mucho a los planteamientos actuales, y se manifiestan así:

- Cuando veo algún alumno con discapacidad me es completamente normal como veo a cualquier otra persona. (Suj. 2)
- Cuando no sabes de discapacidad la impresión es de miedo, cuando la conoces se te hace algo normal. (Suj. 3)
- La misma que cualquier otro alumno. (Suj. 4)
- En mi opinión ninguna ya que los mira como cualquier otra persona. (Suj. 8)
- Ninguna, que tienen la misma oportunidad y derecho que nosotros. (Suj. 4)

Sin embargo, es preciso seguir reflexionando porque existen confusiones, incertidumbres e inseguridades en torno a la comprensión de lo que verdaderamente exige una atención desde la diversidad orientada por las premisas de una Educación Inclusiva.

## Resultados y conclusiones

En estos resultados se hace evidente que en las concepciones de los docentes en formación inicial está presente de manera implícita las concepciones que se han venido construyendo a lo largo de la historia, la forma en la que la cultura de la humanidad ha venido conceptualizando al individuo con discapacidad. Así, el cómo el estudiante, futuro docente interpreta su realidad y orienta su quehacer ofrece los elementos que permiten develar sus concepciones.

En sus declaraciones, expresa sus significados, pero no es consciente que en esas declaraciones, de manera implícita está presente el modelo Segregador, al hacer alusión

a las deficiencias y limitaciones de los alumnos con discapacidad. En las concepciones donde se hace evidente el modelo Integrador, las expresiones cambian pero detrás de ellas sigue estando presente la condición de limitación o deficiencia del alumno pero ahora convertida en necesidad. Aunque existen pocas expresiones que hacen alusión a las diferencias, como parte de la diversidad, estas empiezan a cobrar significado, como un paradigma naciente.

A manera de conclusión podemos decir que, las concepciones de los futuros docentes se pueden develar, teniendo marcos referenciales que posibiliten identificar tanto los referentes implícitos como los diferentes saberes. Así, es urgente reflexionar sobre estos hallazgos por las exigencias del Nuevo Modelo Educativo en tanto Educación Inclusiva. Porque aún se está a tiempo de actuar, puesto que las representaciones adquiridas por procesos de aprendizaje implícitos de acuerdo con Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P. Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) pueden cambiar en la medida que se desarrollan procesos de integración jerárquica de las representaciones más simples en teorías que les den nuevos significados lo que abre la posibilidad de incidir desde la formación inicial del docente de educación especial en la promoción de concepciones más inclusivas con respeto a la diversidad, que se vean reflejadas en los rasgos del perfil de egreso del futuro profesional de la Educación Especial o...de la Educación Inclusiva?

## Referencias

- Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy", Ed. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* (REICE) 4(3).
- Blanco, R. (2009). "La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas", en Marchesi, A., Tedesco, J.C., y Coll, C., *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI-Fundación Santillana, *Serie Reformas Educativas*. 48-49.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). "Índice de Inclusión". Santiago de Chile. UNESCO.
- Echeíta, G. (2011). "El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!". *CEE Participación Educativa*. 18 (11), 117-128.
- Fullan, M. (2002). "El significado del cambio educativo". *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-14.
- Palacios, A. (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España. Editorial CINCA.
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). "Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I": Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozo, J.I. (1999). "Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional". *Enseñanza de las ciencias*. 17(3), 513-520.
- Pozo, J. I., (2006). "La Nueva cultura en la sociedad del conocimiento". En J. I. Pozo, N. Scheuer, MP. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Graó, 30-38.
- Reynaga, O. (2006). "*Perspectiva cualitativa de la Investigación en el ámbito educativo*". *La etnografía y la historia de vida*. México. ITESO.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). "*Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*". Madrid, España. Ed. Aprendizaje Visor.
- SEP (1985). "Bases Para una Política de Educación Especial". México. D. F. DGEE.
- SEP (2004) "Plan de Estudios 2004. Licenciatura en educación especial". México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). "Plan de Estudios 2011.Educación Básica". México, D. F. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017), "Nuevo Modelo Educativo, para la educación obligatoria", Cd. de México, Secretaría de Educación Pública.
- Torres Mesías, A. (2002). "Investigar en educación y pedagogía". Pasto, Colombia. Universidad de Nariño.

UNESCO (2015). *“Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo”*. París, UNESCO.

Vargas Dengo, M. (2012) “Miradas Epistemológicas desde distintas perspectivas teóricas sobre discapacidad”. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>

Vigo, A., Soriano, B. y Julve, M., (2010) “Preparando Profesores para la Atención a la Diversidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24, 3), 147-165.

# ARTICULACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO 2017 CON LAS ESCUELAS NORMALES. CASO EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

## Datos de autor

Martín Muñoz Mancilla  
martinmum\_m@yahoo.com.mx  
Emanuel Rodríguez Rodríguez  
rodriguez\_cazador97@hotmail.com  
Enrique Delgado Velázquez  
quique\_dv@gmail.com.mx  
Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México.

## RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en analizar la articulación de la educación básica con la formación de docentes que se desarrolla en las escuelas normales. Para esto se retomó el caso de la educación socioemocional, la cual en el modelo educativo 2017 ha ocupado y lugar relevante y significativo.

Para poder sustentar estas reflexiones y propuestas se analizan a diversos autores, tales como: Aristóteles, Delors, Gardner y Goleman principalmente. Asimismo, se revisaron los planes y programas de estudio 2011 de educación básica y 2012 de educación normal para poder dar cuenta si existía cierta correspondencia; dicha información fue contrastada con los resultados de observaciones, entrevistas y trabajo en grupo focal. Por tanto, la metodología utilizada fue cualitativa.

Entre los resultados encontrados se destaca que desde el acuerdo 592 y en el plan de estudios 2011 se empezaron a integrar elementos relacionados con la educación socioemocional, por tanto, en la reforma 2012 de educación normal se integraron asignaturas, enfoques y contenidos que articulaban ambos niveles educativos; sin embargo, con el fortalecimiento de la educación socioemocional en el nuevo modelo educativo resulta urgente y prioritaria una nueva reforma a la educación normal donde se fortalezca de manera organizada la educación socioemocional.

## Palabras clave

Articulación, Modelo educativo 2017, escuelas normales, educación socioemocional.

## Planteamiento del problema

Para poder iniciar con la exposición de la temática se hace necesario conocer el origen del concepto articulación, el cual proviene de las raíces etimológicas *articulus*, así como *articulatio*, que aluden a: “artejo,” “nudo,” por tanto, el origen de su significado se le relaciona con: relación, concordancia, unión y vinculación. Según la Real Academia de la lengua española (2017), se comprende como la unión de piezas que permite el movimiento



relativo; contradictoriamente, desarticulación alude a la separación, fragmentación, desencajamiento, dislocación, luxación, desmembración y descomposición, entre otros.

Ante esta paradójica connotación conceptual desde el origen etimológico resulta pertinente destacar que, la articulación del sistema educativo ha sido una de las viejas demandas que se han dado en nuestro país, no sólo entre los niveles de educación básica; sino también con las instituciones donde se forman los futuros docentes como ha sido el caso de las escuelas normales.

Ante esta situación problemática se encontraron varios estudios que evidencian la falta de correspondencia entre la educación básica con las escuelas normales, tal es el caso de los estudios de Vera (1979), donde se ilustra la desarticulación que tuvo la reforma 73 de la educación normal que formaba profesores para educación primaria mediante asignaturas cuando en educación básica ya se estaba trabajando por áreas de trabajo.

Ante esta falta de correspondencia, tres años después; es decir, para 1975 se hace una nueva reforma a la carrera de profesor de educación primaria promoviendo la formación por áreas de trabajo y así poder articular de mejor manera la formación de los nuevos maestros con los requerimientos del campo laboral.

Después de tres décadas la educación primaria tiene nuevamente otra reforma educativa; es decir, para 1993 se promovió una nueva reforma a la educación básica; sin embargo, las escuelas normales en esos treinta años tuvieron tres reformas educativas, que fueron: 1973, 1975 y 1984, por lo que estaban trabajando con últimos los planes y programas de estudio.

Ante las constantes reformas a la educación normal, diversos autores, tales como: Noriega Chávez (1999) y Muñoz Mancilla (2013), sustentan que se dieron por la falta de implementación de políticas educativas nacionales e integradoras, dado que algunas reformas únicamente las elaboraban los Estados, e incluso hubo casos que llegaron a ser institucionales.

A decir de la SEP (1997), ante la nueva dinámica internacional donde la globalización, la competitividad y los avances científicos y tecnológicos exigían nuevos retos resultaba necesario retomar políticas internacionales a fin de que los enfoques, contenidos y metodologías fueran similares a las de los países desarrollados. Por tanto, primeramente se estableció el programa de transformación y mejoramiento de las escuelas normales a fin de mejorar estructuralmente a las escuelas normales.

Posteriormente se le otorgó a la SEP la facultad para que fuera la única institución que promoviera y estableciera planes y programas de estudio para todo el territorio nacional, por lo que también sería la institución quien se encargaría de articular los niveles educativos que integran el sistema educativo mexicano.

Dada la dinámica educativa, para el año 2009 y 2011 nuevamente la educación básica tuvo ciertas reformas, siendo uno de los puntos más destacados: la articulación, la cual se sustentó específicamente en el acuerdo 592 y específicamente en el artículo primero, donde se destacó, que: “comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo... congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo” (SEP, 2011a: 4).

Ante esta nueva realidad, y para poder vincular a las escuelas normales con la dinámica de la educación básica. La SEP (2012) emitió el acuerdo 649 donde se pusieron las bases organizativas del nuevo plan de estudios. El cual se caracteriza a grandes rasgos por retomar el modelo de formación por competencias, la flexibilidad curricular, la formación centrada en el aprendizaje y la organización por trayectos formativos.

Ahora bien, en el año 2016 se presentó a revisión el nuevo modelo educativo. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa, el cual fue presentado oficialmente en el año 2017, y donde la educación socioemocional ocupa un lugar relevante y significativo. Por tanto, para reflexionar sobre la manera de articular la educación normal con la educación básica, resulta necesario plantear las siguientes interrogantes, supuesto y propósito.

¿Qué trascendencia tiene la educación socioemocional en el nuevo modelo educativo?  
¿Cómo poder retomar la educación socioemocional en la formación de los nuevos docentes que se desarrollarán en el siglo XXI? ¿De qué manera articular mediante la educación socioemocional a las escuelas normales con las instituciones de educación básica?

Después de haber planteado dichas preguntas, se construyó el siguiente propósito: *“Si bien, la educación socioemocional ocupa un lugar trascendente y significativo en el nuevo modelo educativo 2017; sin embargo, se puede decir que desde la reforma 2011 de la educación primaria se empezaron a integrar algunos elementos para su desarrollo y promoción a fin de lograr una formación integral, de ahí que en la reforma 2012 de la educación normal para poder vincular sus procesos formativos se integraron algunas asignaturas relacionadas con dicha temática. Ante esta nueva realidad resulta necesario*

*que en la nueva reforma a la educación Normal se integren enfoques, asignaturas, contenidos y tutorías relacionadas con la educación socioemocional”.*

Con base a dichas preguntas y supuesto, se propuso lograr el siguiente propósito: Analizar la pertinencia que tiene la educación socioemocional en el modelo educativo 2017 para poder dar cuenta de su articulación con la formación de docentes que se desarrolla en las escuelas normales. Con base a dichas preguntas de investigación, supuesto y propósito se desarrolló la manera de realizar este trabajo, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

### Marco teórico

La educación socioemocional desde sus orígenes etimológicos proviene del latín **educatio** que alude a **educare**, por tanto, se le relaciona con: crianza, educación, cultura, socialización, formación, mediación, entre otros. Emoción proviene del latín **emotio**, **emotionis**, que se relacionan con el verbo moveré, por lo que a la emoción se le vincula con mover y trasladar; es decir, la reacción que produce respecto a su adaptación al medio en el que se desarrolla.

Por tanto, etimológicamente, educación socioemocional alude al proceso formativo de las emociones, de ahí que se llegue a comprender desde la crianza en el hogar, la socialización con sus primeros grupos, la importancia de los de padres de familia (o figuras paternas), hermanos y todos aquellos con quienes convivió los primeros años de vida; es decir, algún tipo de familia.

Una segunda institución que coadyuva en la educación después de la familia sin duda alguna es la escuela, la cual empieza a tener influencia desde que el niño ingresa al sistema educativo y gradualmente se va enriqueciendo y mejorando gracias al desarrollo de los propósitos plasmados en planes y programas de estudio, así como las planeaciones y su desarrollo mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, a decir de Santorini (1994), se educa más con el ejemplo de ahí la trascendencia e importancia del maestro.

Para fundamentar dicho escrito fue necesario analizar a los teóricos que la han abordado, encontrándose que los orígenes de la educación socioemocional se encuentran en Grecia, cuando Aristóteles (1996), destacó que puede obrar por un motivo ulterior o por ninguno, por lo que las palabras, las acciones son influidas por el carácter. A decir de

dicho autor, las nociones referentes a la emoción aluden a las sensaciones de: dolor, placer, creencias y juicios, por lo que se integran a los aspectos de la personalidad.

En la conferencia “Educación para todos,” (1996), se llegó a reconocer una grave crisis generalizada, por lo que se debatió que para superarla y tratar de mejorar el futuro. La educación sería la base y el soporte. Por tanto, la educación sería la llave y el derecho de todos para desarrollar talentos, capacidades, conocimientos y habilidades.

Dicho evento destaca porque en su desarrollo se dieron a conocer los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos o vivir con los demás, y aprender a ser. En los dos últimos se propuso fortalecer la: autonomía, capacidad responsabilidad, el sustento, el conocer y el comprender a los demás.

De ahí que haya sido mediante la difusión de los resultados de este evento como se empezaron a fortalecer y a crear las bases para la educación socioemocional, mediante la adquisición y desarrollo de elementos que promovieron la equidad y con ello la crítica y combate a la exclusión, la discriminación y la violencia.

Otra de las obras significativas para comprender la trascendencia de la educación socioemocional fue la obra escrita por Gardner, (1995) intitulada “*inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*”, en ella dicho autor sustenta a la inteligencia como la implicación de la habilidad para resolver un problema en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

En esta obra, dicho autor diferencia la inteligencia interpersonal e intrapersonal; donde se comprende que en la interpersonal se desarrolla la capacidad para sentir distinciones entre los demás; es decir, la capacidad de comprender a los demás. Mientras que con la intrapersonal se desarrolla el conocimiento de los aspectos internos de una persona; es decir, la capacidad para comprender y actuar de uno mismo.

Finalmente, Goleman (2005). Destaca la inteligencia emocional, como aquella que incluye en el autodomínio, en el celo, en la persistencia, y en la capacidad de motivarse a uno mismo. A decir dicho autor, puede enseñarse a los niños, dándoles mejores posibilidades de utilizar el potencial intelectual.

En ese sentido, la inteligencia emocional se comprende como la capacidad para establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos, y aprovechar el conocimiento para orientar la conducta y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseo de los demás.

## Metodología

Comprendiendo que la formación del investigador y el objeto de estudio convergen para la selección del método y de la estrategia metodológica, en este trabajo se propuso realizar una investigación cualitativa a fin de conocer lo que se dice, se hace y se piensa referente a la temática.

Algunos de los autores en los que se fundamentó el trabajo son: Alvarez Gayaou (2010), Eisner (1998), Taylor y Bogdan (2008), y Paz (2003), quienes sustentan a profundidad las ventajas de utilizar de manera pertinente la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal dentro de los procesos investigativos.

Una de las intenciones fue otorgar voz a los participantes, a fin de hablar de lo que difícilmente se habla, tratar de decir lo que no se ha dicho, y así poder hacer visible lo invisible; por tanto, se elaboraron registros de observaciones, se realizaron entrevistas individuales y trabajo focal, todo ello con la finalidad de comprender e interpretar la trascendencia que está teniendo la educación socioemocional y su articulación en el sistema educativo.

Para dar un mayor soporte teórico al trabajo, también se retomaron elementos de autores, como: Taylor (1973), Taba (1983), Díaz Barriga (1984), y Alicia de Alba (1991), quienes trabajan la teoría curricular, el análisis de planes y programas de estudio, los procesos formativos, así como la vinculación de las necesidades sociales, culturales y laborales.

Asimismo, se revisaron los documentos que dieron sustento a la reforma 2011 de la educación básica y también los que sustentaron la reforma 2012 de la educación normal. Este fue un análisis minucioso a fin de poder conocer cómo se fue articulando la educación socioemocional entre ambos niveles educativos; sin embargo, en el modelo educativo 2017 la educación socioemocional cobró una gran importancia y trascendencia. De ahí que sea uno de los elementos a retomar para la nueva a la educación normal, tal y como se sustenta en el siguiente apartado.

## Desarrollo y discusión

De acuerdo a la revisión de los planes y programas de estudio se puede sustentar que la educación socioemocional en la educación básica en la reforma 2011 tuvo una gran importancia principalmente en la educación preescolar. El campo formativo: Desarrollo

personal y social, promueve la importancia de contribuir a la construcción de las competencias emocionales y sociales del alumno.

Dichas competencias coadyuvan al desarrollo de características esenciales para la construcción de dos competencias para la vida. La primera para el manejo de situaciones y, la segunda, para la convivencia. En estas se destaca el uso inteligente de las emociones para la solución de situaciones conflictivas y toma de decisiones.

En la secundaria se promueve en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Aunado a esto, la carga horaria de esta en las escuelas es muy poca para contribuir al desarrollo integral del alumno, que no sólo se compone por las áreas cognitiva, disciplinar y científica, sino que también comprende lo afectivo, social y ético.

A decir de la SEP (2017), en el Nuevo Modelo educativo, se promueve la educación socioemocional con un enfoque humanista, priorizando el desarrollo personal y social de los estudiantes, con especial énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Se comprenden las habilidades socioemocionales como comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. En este sentido, tienen influencia en como los alumnos desarrollan el aprendizaje y profundicen en el conocimiento de las emociones, y en la forma de regularlas.

Por tanto, la educación socioemocional en el modelo educativo 2017 ha ocupado una gran importancia para su formación y desarrollo de las nuevas generaciones; sin embargo, una de las críticas que persisten para el desarrollo de las reformas, consiste en que a quienes debían de preparar primeramente deberían ser los docentes en servicio y los futuros docentes.

Por ejemplo, en el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2012, las competencias genéricas relacionadas con la educación socioemocional, se encuentran: “usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones,” “colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social,” y “actúa con sentido ético.”

Por su parte en las competencias destacan: “genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica,” “propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación,” y “actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional”.

Las asignaturas que coadyuvan en la formación de dichas competencias son principalmente: desarrollo infantil; atención a la diversidad; formación cívica y ética; así como Atención educativa para la inclusión, las cuales se encuentran distribuidas respectivamente.

De ahí que sea necesario articular la formación docente con el nuevo modelo educativo a fin de que se fortalezca la educación socioemocional dada la nueva desarticulación de los planes de estudio de las escuelas normales con los que se aplican en la educación básica.

## Resultados y conclusiones

Con base al planteamiento de las preguntas de investigación, a la construcción del supuesto y al propósito y después de haber analizado literatura referente a la educación socioemocional, así también después de haber revisado el Acuerdo Número 592 por el que se estableció la articulación de la educación básica, así como el plan y programa 2011 y después de haber analizado los planes y programas de estudio 2012 de la educación normal se pueden resumir los siguientes resultados y conclusiones.

El nuevo modelo educativo integra procesos de aprendizaje de la educación socioemocional, dado que se integra de: conceptos, valores, actitudes y habilidades para construir y manejar emociones; es decir, en su desarrollo se promueve una vinculación entre los contenidos teóricos y la vida práctica. Por su parte las escuelas normales siguen desarrollándose con los planes y programas de estudio 2012, el cual está acorde con el acuerdo 592 y con la reforma 2011 de la educación primaria, de ahí que resulte pertinente y significativo un proceso de reforma a fin de articular ambos niveles educativos.

Se puede inferir la importancia que tiene la asesoría y tutoría en la educación secundaria para el desarrollo de la educación socioemocional, de ahí que las escuelas normales pudieran aprovechar a nivel nacional un programa de tutorías para fortalecer en parte dicha educación socioemocional. Lo que sería pertinente y significativo es que los formadores de docentes tengan voz en este tipo de procesos de reforma y realmente sean tomados en cuenta dado que son los maestros quienes han trabajado en los grupos, con alumnos y en diferentes contextos. De ahí la propuesta que se integre un equipo de maestros y se les comisione para que de manera comprometida y bajo el asesoramiento de expertos logren integrar programas acordes a las necesidades nacionales y articuladas con políticas educativas internacionales.



## Referencias

- Alvarez, G. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1996). *Ética Nicomaquea*. Editorial Porrúa. Colección sepan cuantos. Núm. 70. México. 1996.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de estudios sobre la universidad.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional, sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio. Ediciones UNESCO.
- Diario oficial de la federación del lunes 20 de agosto (2012). Acuerdo Número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. México.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas.
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Editorial Paidós. España.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor. México. 41 edición, 2005.
- Mardones, J. (1987). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. México: Fontamara.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente". En Carrillo, J. *Formación docente. Reflexiones desde diversas perspectivas*. Durango. REDIE.
- Noriega Chávez, M. (1999). *La investigación y la docencia en las escuelas normales*. México: UPN.
- Paz, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGrawHill
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Santorini, (1994). *Nostalgia al maestro artesano*. México: UNAM-CESU.
- SEP (2011a). Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP.
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011 Educación básica*. México: SEP.



SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México. SEP.

Taylor, J. (2008). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

Barcelona: Paidós

Vera, C.R. (1979). Las reformas a la educación normal en el sexenio 1970-1976. México: IPN.

# DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Juan Carlos Madrueño Pinto  
jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Catalina Guadalupe Ortiz Macías  
c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Jesús Ortiz Figueroa  
j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx  
Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

## RESUMEN

Se presenta una contribución al fortalecimiento de la formación inicial de docentes para favorecer la armonización curricular con los Aprendizajes clave para la educación integral en el marco del nuevo modelo educativo (SEP, 2017). La propuesta deriva del reporte parcial de una investigación más amplia, que tiene como objetivo el desarrollo de habilidades socioemocionales de docentes en formación como parte de un Programa de Desarrollo Humano para futuros profesores. Se aplicó una intervención psicopedagógica a un grupo de estudiantes normalistas con problemas de convivencia escolar. El estudio de caso abordado partió de la detección de conflictos interpersonales, comunicación e integración que afectaban el aprendizaje y desempeño académico. A partir del problema se trabajó un proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales mediante la aplicación de la estrategia "Círculo de Aprendizaje Interpersonal" sustentada en la psicología humanista y la educación socioemocional. Se utilizaron observación participante, entrevistas y reportes escritos de aprendizajes. Se observaron y reportaron evidencias de aprendizajes significativos en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales lo que impactó favorablemente en la creación de ambientes de convivencia escolar de respeto, tolerancia, empatía, comprensión y toma de decisiones democráticas, así como escenarios de aprendizajes colaborativos que fortalecen el perfil de egreso del profesorado.

## Palabras clave

Formación inicial docente, habilidades socioemocionales, educación integral, escuela normal, educación básica, educación socioemocional.

## Planteamiento del problema

En la actualidad la formación inicial de docentes de educación básica en el mundo constituye una problemática social y educativa de gran relevancia que enfrenta retos complejos, por lo que se han emprendido una serie de reformas educativas en varios países. En México, en el actual sexenio, se ha instrumentado una reforma educativa promulgada por el Ejecutivo Federal mediante el decreto por el que se reforma el artículo 3o constitucional publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013).

De esta reforma se derivan una serie de instrumentos legales que pretenden regir la educación en México, entre otros encontramos la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013) que regula el ingreso y permanencia de los docentes al sistema educativo. Vinculado a lo anterior está el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que junto con la LGSPD realiza las evaluaciones para el ingreso y permanencia de docentes al Sistema Educativo. Derivado de ello las convocatorias de los concursos de oposición (SEP, 2017) muestran una disminución considerable de las plazas de trabajo que ofertan los sistemas educativos de los estados y esto a su vez ha impactado en la disminución de la matrícula de aspirantes a ingresar y, en consecuencia de la matrícula de estudiantes inscritos y de los docentes egresados de las escuelas normales del país cuya principal misión ha sido la formación inicial de docentes (Medrano, Ángeles y Morales, 2017). Sólo por mencionar una de las dimensiones que conforman la problemática de la formación inicial de docentes.

Estas circunstancias se relacionan directamente con el trabajo de los docentes de educación básica y con las políticas públicas que desde la Secretaría de Educación Pública se han diseñado y aplicado para la formación inicial y el desarrollo profesional de docentes. Situación que ha abonado a la conformación de una problemática muy compleja del proceso de formación inicial de docentes.

De acuerdo con Nóvoa (2009, p. 203) “Existe un diagnóstico extendido que alerta sobre la falta de calidad y pertinencia de la formación inicial y la necesidad de acercarla a las demandas reales de la profesión a partir de enfoques más situacionales, centrados en la práctica reflexiva y de una formación desde dentro de la profesión”. En ese sentido, el proceso de formación inicial de docentes tiene un lugar estratégico en el ámbito educativo tanto en el contexto internacional y nacional, por ello es necesario enfocarse en su desarrollo integral a fin de impactar positivamente en la calidad de vida y el desarrollo humano de la sociedad.

El estudio del proceso de formación inicial de docentes se plantea desde varias dimensiones. Por una parte, tenemos la dimensión profesional, y por otra, la dimensión humana de los futuros docentes de educación básica. Estas dimensiones están explicitadas en las competencias que buscan desarrollar los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación básica emitidas por la Dirección General para Profesionales de la Educación (DGESPE), que se sustenta en el enfoque de formación por competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje (SEP, 2011 y 2017).

Para efectos de este trabajo, la problemática seleccionada impacta directamente en la formación inicial de docentes, destacando la dimensión de habilidades socioemocionales relacionadas con la atención del desarrollo personal y social de los niños de educación básica con los que los futuros profesores trabajarán, y desde luego con el desarrollo socioemocional de los futuros docentes como personas.

Como referentes empíricos, durante el proceso de formación inicial de docentes se han observado una serie de incidentes críticos que indican la necesidad de formar a los futuros docentes de educación básica en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en un sentido más amplio en promover su desarrollo humano integral. Al respecto estudiantes normalistas, formadores de docentes, profesores, directivos, alumnos y padres de familia de educación básica, organismos internacionales (OCDE, UNESCO, UNICEF, etc.), así como medios de comunicación refieren frecuentemente una serie de incidentes críticos en forma de dificultades para prevenir y atender situaciones problemáticas relacionadas con el desarrollo socioemocional de los alumnos como son violencia y acoso escolar, manejo de conflictos, problemas de baja autoestima, problemas de comunicación, inadecuado manejo de emociones, problemas de convivencia escolar, faltas de respeto, violencia física y verbal, y otros similares.

En el mismo orden de ideas, la mayor demanda de atención de los estudiantes normalistas en relación con el programa de tutorías se ubica, por encima de las necesidades de orden académico, en el área de desarrollo personal y social, ya que sus principales requerimientos de atención son primordialmente de naturaleza socioemocional, entre las que destacan: problemas de autoestima, ansiedad, depresión, desintegración familiar, conflictos familiares, falta de orientación psicosexual, problemas de relaciones interpersonales, problemas de comunicación, problemas de convivencia escolar, manejo inadecuado del estrés y la ansiedad, falta de un proyecto de vida y de desarrollo profesional, entre otros.

En el contexto nacional, México ha sido, en los últimos años uno de los países con más altos niveles de violencia escolar, Valadez (2014) informa que "México es el primer lugar de bullying a escala internacional, de acuerdo con cifras de la UNAM y el politécnico, [...] en el nivel básico, entre 60 y 70% ha sufrido violencia". Y continúa el informe:

México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica [...] la OCDE reporta que 40.24 por ciento de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso;

25.35 por ciento haber recibido insultos y amenazas; 17 por ciento haber sido golpeado; y 44.47 por ciento dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, verbal y ahora a través de las redes sociales.

Desafortunadamente la situación continúa en la actualidad, ya que en 2017 se señalaba que “de acuerdo con la OCDE, México es el primer lugar entre los países de la organización en acoso escolar y cerca de 19 millones de estudiantes han reportado violencia en sus escuelas” (Mancera, 2017). Las consecuencias de la falta de habilidades socioemocionales y de la violencia escolar a las que habrán de enfrentarse los profesores de educación básica son graves. De acuerdo con la UNICEF:

La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente (UNICEF, 2017).

Tales son los retos para los que deben ser preparados profesional y personalmente los futuros docentes. En el mismo sentido, se han observado problemas similares en los estudiantes normalistas, como se comentaba líneas arriba, que van desde dificultades para la convivencia armónica, el trabajo colaborativo y en equipo, problemas en las relaciones interpersonales, dificultades en las comunicaciones intragrupal y intergrupales, hasta agresiones verbales y emocionales, así como actitudes de exclusión y descalificación, lo que puede ser considerado como agresión pasiva; por otra parte se pueden observar problemas de baja autoestima, manejo inadecuado de emociones, ansiedad, manejo inadecuado del estrés, depresión y la falta de un proyecto de vida y de desarrollo profesional.

La problemática es de tal magnitud que la SEP estableció un Plan nacional de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar (SEP y SEGOB, 2017) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) para las escuelas de educación básica (SEP, 2016), además del Programa Construye T (SEP, 2014), para alumnos de educación media superior, estos programas están enfocados al desarrollo de habilidades socioemocionales para atender la dimensión socio afectiva de los estudiantes. El PNCE tiene el objetivo de brindarle al docente en servicio estrategias

para desarrollar habilidades socioemocionales en los niños, de tal manera que estén en condiciones de convivir en un mejor ambiente, de sana convivencia, de paz y tranquilidad para que se generen mejores aprendizajes en los niños. Sin embargo, estas iniciativas no contemplan ni aplican programas de intervención o espacios curriculares en la formación inicial de docentes de educación básica para atender esta dimensión formativa.

Es decir, desde esta perspectiva se hace evidente un problema caracterizado por una deficiente formación de habilidades socioemocionales de los docentes durante su formación inicial, situación que cobra mayor relevancia en virtud de que el sistema educativo nacional demanda que los docentes en servicio, y los futuros docentes en formación inicial, atiendan el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos de educación básica, por medio de una educación socioemocional para la cual no están siendo formados, en términos de espacios curriculares explícitos que aborden de manera directa y sistemática estas necesidades de formación profesional y humana.

Puntualizando el problema, actualmente no existe un Programa de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, o de Desarrollo Humano o de Convivencia Escolar de los futuros docentes como personas que sea aplicado en las escuelas normales como encargadas de la formación inicial de los profesores, quienes atenderán a los niños y niñas de educación básica en la dimensión personal y social. Es decir, a los futuros docentes se les demanda, por parte del sistema educativo, que atiendan la dimensión personal y social de sus alumnos y ellos no son atendidos de manera explícita y sistemática a través del currículo con un programa diseñado para atender el desarrollo humano de los futuros docentes.

Lo anterior aun cuando los Planes y programas de estudio de la educación normal señalan que ofrecen una formación profesional con la que "los docentes serán capaces de promover ambientes de aprendizaje incluyentes que favorezcan la convivencia y pondrán en marcha estrategias para fortalecer la educación socioemocional de los educandos" (SEP, 2017, p.5), no de los docentes como personas, y como sabemos: mejores personas son mejores docentes. Además, los mismos documentos establecen que contribuyen al desarrollo personal y social, al favorecer "la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas de la educación socioemocional para su desarrollo en el contexto escolar" (Ibíd., p. 7). Y más adelante al hablar de la descripción general y propósitos de los cursos, mencionan que estos definen la

contribución a la "formación profesional e integral del estudiante en el marco del plan de estudios de la licenciatura" (Ibíd., p.9) A pesar de ello, los tres primeros trayectos formativos (bases teórico-metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; y práctica docente) se centran en el desarrollo de competencias profesionales y no atienden el desarrollo humano de los futuros docentes.

En consonancia con lo anterior, es preocupante que la SEP (2017) elimina, de la nueva propuesta curricular para la educación normal que se aplicará en agosto de 2018, las asignaturas del Sujeto y su formación profesional como docente y la asignatura de Formación cívica y ética del Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria vigente (SEP, 2012), en las que abordaba, de manera transversal, aspectos socioemocionales y de convivencia escolar del docente como persona en formación.

### Marco teórico

Este trabajo se fundamenta en el enfoque de la psicología humanista, en el modelo pedagógico para el desarrollo de competencias (Carrera, Madrigal y Lara, 2015; Perrenoud, 2004; Tobón, 2008), particularmente en el campo de la educación socioemocional y los cuatro pilares de la educación que, según la UNESCO, son aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996). Se sustenta además en el enfoque de desarrollo de la inteligencia emocional y social (Gardner, 1995; Goleman, 1998; Goleman, 2006;). Se enfoca particularmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de docentes relacionadas con aprender a convivir y aprender a ser (Vaello, 2009); en el enfoque de educación emocional (Bisquerra, 2013) y en particular en la estrategia de promoción del desarrollo humano denominada "Círculo de Aprendizaje Interpersonal" o Círculo Mágico" (Basell y Palomares, 1969; Michel, 1999) que se sustentan en el trabajo de "Grupos de encuentro" desde el enfoque centrado en la persona aplicado a la educación (Rogers, 1997).

En este contexto, la Propuesta curricular para la educación básica obligatoria del nuevo modelo educativo (SEP, 2017) y el documento de los Aprendizajes clave para la educación integral incluyen en sus planteamientos centrales buscan atender la dimensión del desarrollo personal y social enfatizando el desarrollo emocional; la formación de habilidades socioemocionales y proyecto de vida; la colaboración y el trabajo en equipo; y la convivencia y ciudadanía. Para lograr estos rasgos del perfil de egreso de la educación básica, la SEP propone apoyarse en el enfoque humanista y en

la educación socioemocional que busca “propiciar que los alumnos aprendan a regular sus emociones ante distintas circunstancias de la vida para relacionarse de manera sana, autónoma y productiva” (SEP, 2017, p. 298). La educación socioemocional propuesta se centra en aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996) y aborda cinco dimensiones que guían el enfoque pedagógico de los aprendizajes clave, estas dimensiones son 1. Autoconocimiento, 2. Autorregulación, 3. Autonomía, 4. Empatía y 5. Colaboración (Ibíd., p. 537-560).

En el mismo orden de ideas, la reforma curricular 2018 de los Planes y programas de estudio de la educación normal (SEP, 2017) que busca la armonización curricular con la educación básica, incluye en sus trayectos formativos entre tres y cuatro asignaturas relacionadas con la educación socioemocional. Para las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria (en este último caso es la única asignatura en que considera esta dimensión formativa) incluye la asignatura Bases neurológicas y psicológicas del desarrollo socioemocional; para la licenciatura en educación preescolar además incluye tres asignaturas de educación socioemocional I, II y III; para la licenciatura en educación primaria dos asignaturas de educación socioemocional I y II; y para el caso de la licenciatura en educación secundaria no incluye ninguna asignatura de educación socioemocional, cuando es el nivel educativo que más lo requiere en virtud de la serie de cambios físicos, cognitivos, sociales y afectivo-emocionales que viven los adolescentes.

En el mismo sentido, los docentes en formación inicial, dentro y fuera de las escuelas normales, requieren vivir una serie de experiencias que les permitan adquirir un conjunto sistemático y organizado de competencias profesionales y competencias para la vida: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les faciliten trabajar con la diversidad de alumnos y contextos que habrán de atender durante su vida profesional.

La formación inicial debe enfocarse en el desarrollo integral de los futuros docentes, como señala el documento base de la Reforma Curricular de Educación Normal: “Lograr una educación que desarrolle todas las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria” (SEP, 2011, p. 8). Por ello es necesario trabajar con los estudiantes normalistas desarrollando competencias para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, particularmente en este trabajo se enfatiza el desarrollo de habilidades socioemocionales como una asignatura pendiente que debe atenderse curricularmente por ser socialmente pertinente.



## Metodología

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 1999) enfocado en la particularidad y complejidad del problema detectado; se enmarcó en el paradigma de investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). Desde el punto de vista metodológico, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Esta clase de datos es muy útil para capturar y entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano (2014, p. 3).

Se utilizaron la observación participante y la entrevista como herramientas para la recolección de información, además se utilizó el análisis documental de reportes escritos de aprendizaje significativo para favorecer el proceso de triangulación, ya que "la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 397).

## Desarrollo y discusión

El estudio de caso se realizó con un grupo de estudiantes normalistas que cursaron la asignatura *Atención Educativa de Adolescentes en Situaciones de Riesgo* en el 5o semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 1999, en una Escuela Normal de Baja California, durante el ciclo escolar 2017-2018.

La investigación inició con la detección, mediante entrevistas y observación participante, de conductas y actitudes que indican conflictos interpersonales que habían llegado a insultos, faltas de respeto, de empatía, comprensión y colaboración para el trabajo en equipo, estas actitudes y conductas derivan de una deficiente formación y desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con el autoconocimiento,

autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Además, varios estudiantes solicitaron apoyo para atender esta problemática que incluso los llevó a valorar la decisión de darse de baja temporal de sus estudios por considerar que los problemas de convivencia escolar del grupo les afectaban en su estado de ánimo y salud socioemocional, generando ansiedad y depresión, lo que estaba repercutiendo en sus aprendizajes y desempeño académico. Al respecto una integrante del grupo reflexionó lo siguiente:

Al inicio de la carrera éramos un grupo unido, solidario, fuerte, existía confianza, éramos muy dinámicos, pero conforme pasaron los semestres nos volvimos apáticos, nada nos parecía bien, de todo nos quejábamos, buscábamos pretextos y culpables a nuestra pérdida de emoción y motivación. En cuarto semestre se desato una situación muy difícil, donde el grupo se dividió, existían chismes, incluso llegaron a los gritos. Era muy difícil para mí levantarme por las mañanas y saber que iría a la escuela solo a recibir malas caras, malos comentarios, a no recibir contestación a los 'buenos días'. Llegando a un punto de ya no querer ir a la escuela, incluso algunos maestros llegaron a cambiar su actitud hacia nosotros ya que no respondíamos a sus actividades. En alguna ocasión me llegue a preguntar, si no te gusta el sistema de la escuela normal ¿Qué haces aun estudiando en la normal? Quizás es un comentario o un pensamiento muy negativo, pero estábamos pasando por un momento muy fuerte.

A partir de la problemática detectada se planteó la siguiente pregunta guía ¿Cómo generar un ambiente de trabajo grupal que construya una convivencia escolar armónica, respetuosa, tolerante y empática que promueva un ambiente de aprendizajes significativos?

Una vez caracterizado el problema de convivencia escolar se procedió a diseñar y aplicar una estrategia de intervención psicopedagógica sustentada en la psicología humanista, particularmente en el Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1996; Rogers, 2001), dicha estrategia se denomina "Círculos de aprendizaje interpersonal" o "Círculo Mágico" (Bessell y Palomares, 1969; Michel, 1999) y forma parte de un programa de trabajo más amplio denominado *Programa de Orientación y Desarrollo Humano* (Madrueno, 2014) que se ha aplicado en ciclos escolares anteriores en la Escuela Normal objeto de estudio, dicho programa tiene como propósito fundamental contribuir al desarrollo armónico e integral de los futuros docentes como personas. Se llevaron a cabo cinco sesiones en las que se trabajó el desarrollo de habilidades

socioemocionales relacionadas con el autoconocimiento, autorregulación, empatía, comprensión, aceptación, respeto, tolerancia, escucha activa y colaboración.

Algunos de los aprendizajes significativos expresados en el grupo y en los reportes escritos por parte de los participantes son los siguientes:

A inicio de semestre comenzamos con una actividad que me ayudó a comprender a las personas que se encuentran a mi alrededor, es decir, que nunca sabemos el porqué del comportamiento de la persona, hasta que conocemos la situación por la que ésta está pasando. Como persona aprendí a ser más tolerante, dentro y fuera del aula, porque es difícil saber por lo que pasan las personas a mi alrededor, así como mis alumnos, y qué mejor que facilitar mi estancia en donde me encuentre, sin crear problema alguno.

En habilidades socioemocionales formé la empatía hacia mis compañeros y hacia mis alumnos, también mantener relaciones positivas, es decir, aunque no estaba acostumbrada a trabajar con mis compañeras de secundaria, siempre mantuvimos una relación positiva para poder llegar a una meta fija.

Otro aprendizaje fue el “círculo mágico”, al principio de la actividad no pensé que funcionaría, pero conforme pasó el tiempo pude percatarme que en realidad funcionó, ya que ahora se vive un clima agradable dentro del aula.

Mi actividad favorita fue la del círculo mágico ya que gracias a eso muchas de las situaciones de conflicto y de riesgo que se presentaban en el grupo fueron solucionadas, fue un espacio de diálogo que favoreció nuestra convivencia.

Considero que comenzando por el círculo mágico fue una excelente actividad que presentó el maestro porque a partir de ahí se generó un ambiente de confianza y de progreso académico para la mayoría de los alumnos del grupo, y de acuerdo a los demás fue muy bueno ya que nos enriqueció nuestros saberes como futuros docentes. Valoro la forma de trabajar del maestro, aplicó muy buenas estrategias para nuestra vida personal y académica.

A través del círculo de aprendizaje interpersonal pude conocer cosas de mis demás compañeros que no conocía, así mismo generar un ambiente de empatía con ellos. Me pude percatar de los distintos objetivos que tenemos como meta, pero también aprendí que todos tenemos un mismo propósito, ser mejor cada día. Considero que este ejercicio nos sirvió de mucho ya que cada persona pudo reconocer las virtudes de la otra, esto es muy significativo ya que otra persona que no son tus amigos reconocen lo bueno que eres en algo, pienso que esto nos ayuda en nuestro desarrollo integral.

Estas reflexiones de los participantes dan cuenta de la efectividad de la estrategia aplicada para atender la problemática de convivencia escolar detectada. En este contexto, el cuarto trayecto formativo de los Planes y programas de estudio de la Educación Normal 2018, denominado cursos optativos, ofrece una ventana de oportunidad para abordar el desarrollo socioemocional del docente en formación inicial. Al respecto estos planes señalan:

El trayecto de cursos optativos, se constituye en un espacio que potencia y diversifica el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes, de este modo, colocan en el centro las necesidades de formación y problemáticas personales de los estudiantes y/o del contexto donde se circunscribe la Escuela Normal (SEP, 2017, p.16).

Este planteamiento, relacionado con la autonomía curricular de los Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica (SEP, 2017, p. 109), posibilita la creación de un Programa de Desarrollo Humano para la formación inicial de docentes, con el propósito de trabajar la armonización y articulación curricular. Además, las mallas curriculares no contemplan espacios curriculares explícitos en los que se promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales de los futuros docentes como personas, por lo que se justifica el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención o cursos optativos que atiendan este vacío curricular en la formación inicial de docentes.

## Resultados y conclusión

Al concluir la intervención psicopedagógica y a lo largo del semestre escolar se observaron cambios en las actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones de los integrantes del grupo. En general se reportaron aprendizajes significativos en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales, los estudiantes reportaron sentirse aceptados, comprendidos, escuchados y se mostraban solidarios, empáticos, considerados, compasivos, afectuosos, respetuosos, dispuestos al trabajo colaborativo y al apoyo mutuo. Se generó un ambiente grupal que promovió una convivencia escolar armónica, respetuosa, tolerante y democrática que contribuyó al logro de aprendizajes significativos en relación con los propósitos y contenidos de la asignatura y en relación a la comprensión vivencial de la importancia de la convivencia escolar sana para generar ambientes de aprendizaje. Estos cambios se mantuvieron a lo largo del semestre escolar y se evidenciaron en los reportes finales de evaluación acerca de los aprendizajes

generados en el desarrollo de la asignatura. Este estudio de caso a partir de una problemática de convivencia escolar y la aplicación de una intervención psicopedagógica enfocada al desarrollo de habilidades socioemocionales demuestran la importancia y necesidad de desarrollar de manera sistemática propuestas de acciones y programas centrados en atender el desarrollo humano de los docentes durante su formación inicial, puesto que antes de ser profesores, somos personas.

Es de vital importancia la atención de los futuros docentes como sujetos en proceso de autoconstrucción, se requiere atender tanto las necesidades de desarrollo profesional como de desarrollo humano. La construcción de la identidad profesional, como parte de la formación integral, implica procesos socioemocionales, interpersonales e intrapersonales relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional como son el autoconocimiento, el autoconcepto y la autoestima, así como competencias para la vida; dimensiones que facilitan el desarrollo personal, social y académico del docente como persona con la responsabilidad social de educar y de investigar el fenómeno educativo para generar propuestas de solución ante la problemática social de este sector.

La situación compleja de la formación inicial de docentes representa retos y desafíos de gran perspectiva y profundidad para las escuelas normales de México, por ende, se hace necesario realizar más investigaciones en torno a estos procesos formativos, en particular al proceso de desarrollo de habilidades socioemocionales, como objeto de estudio emergente, y sus implicaciones para la práctica docente en el contexto de las reformas curriculares actuales. La intencionalidad de este estudio de caso es generar propuestas de intervención educativa y la sistematización de estas prácticas docentes para fortalecer la formación inicial de los profesores de educación básica a través de una formación integral de los futuros docentes e impactar favorablemente la calidad de la educación.

En conclusión, se propone, con base en el ámbito de la autonomía curricular de los Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017), su armonización y articulación con los nuevos Planes y programas de estudio de la Educación Normal (SEP, 2017, p.16), diseñar, ejecutar y evaluar un Programa de Desarrollo Humano, aplicado a la formación inicial de docentes, mediante cursos optativos que busquen potenciar el desarrollo personal y social de manera holística, con énfasis en la educación socioemocional, bajo el principio de que mejores personas son mejores docentes, lo que impactará favorablemente la educación integral de los niños y niñas de México.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bisquerra, R. (coord.). (2013). *Educación emocional*. Bilbao: Desclée.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Gardner, H. (1995). (1a. Edición). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. México: Editorial Planeta.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Madrueno, P. J.C. (2014). *Propuesta de Curso de Orientación y Desarrollo Humano I y II*. Propuesta presentada en el marco de los Foros de Consulta Nacional para la revisión del modelo educativo, convocados por la SEP.
- Mancera, M.A. (2017). *México primer lugar en bullying: OCDE*. México: Eje central. Recuperado de <http://www.ejecentral.com.mx/mexico-primer-lugar-en-bullying-ocde/>.
- Medrano, C.V., Ángeles, M.E. y Morales, H. M.A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- Michel, B. S. (1999). *En busca de la comunidad. La facilitación de procesos de integración y crecimiento personal en la organización*. México: Librería Yussim.
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. *Revista de Educación*. Recuperado en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Rogers, C. (1997). (9a. Reimpresión). *Grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu editores.
- Rogers, C. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2a. Edición). Madrid: Morata.
- SEP (2011). *Reforma curricular de Educación Normal*. México: SEP.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: SEP.
- SEP (2016 a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.

- SEP (2017). Plan y programas de estudio de la educación normal. Elementos para la armonización curricular con la educación básica. México: SEP.
- SEP (2017 a). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SEGOB (2017). Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar. México: SEP.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Guadalajara, México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de [dip.una.edu.ve/mpe/020diseñocurricular/lecturas/lecturas/...II/La\\_Formacion.pdf](http://dip.una.edu.ve/mpe/020diseñocurricular/lecturas/lecturas/...II/La_Formacion.pdf).
- UNICEF (2017). Violencia y maltrato. México: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion\\_6932.htm](https://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm).
- Vaello Orts, J. (2009) El profesor emocionalmente competente. España: Graó.
- Valadez, B. (23/05/2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. México: Diario Milenio.com recuperado de [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html).

# LITERATURA JUVENIL, UN VEHÍCULO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Belem Reséndiz Núñez  
belemresendiz@hotmail.com  
Jorge Ramírez Condado  
jcondado\_3@hotmail.com  
Armando Balcázar Orozco  
Jarim2006@yahoo.com  
Escuela Normal Superior de México.

## RESUMEN

Este trabajo describe una propuesta de intervención sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora con alumnos de la asignatura de español en educación secundaria. La literatura juvenil es una herramienta didáctica fundamental para la comprensión lectora en este nivel educativo. En este sentido, damos cuenta de esta propuesta de intervención con los conceptos teóricos básicos que los docentes de esta asignatura deben tener presentes en el proceso de conocimiento de la literatura juvenil y los niveles de comprensión lectora, sobre todo, porque la literatura juvenil debe valorarse en su justa dimensión por los docentes de español. Esta propuesta de intervención presenta sus momentos específicos en el antes y durante su proceso de instrumentación y evaluación en el salón de clases.

## Palabras clave

Literatura juvenil, comprensión lectora, procesos cognitivos, propuesta de intervención.

## Literatura juvenil

Resulta por demás complicado caracterizar el término literatura juvenil, ya que comúnmente así se denomina a las producciones escritas *ex profeso* para un público joven y las cuales toman en cuenta sus intereses, contextos y problemáticas actuales. La gran mayoría de las veces se le ha encasillado como una literatura de poca o nula calidad literaria, menospreciada generalmente por el canon literario, a excepción, de los grandes "clásicos de la literatura juvenil", tal como lo enuncia Fernández: "La mayoría de estas obras juveniles no resisten una comparación seria con la narrativa para adultos; es más, ni siquiera merecerían la atención de los editores por su escaso interés y calidad literaria" (1995, p. 5). No obstante, en años recientes, las editoriales han puesto la mira en este tipo



de producción literaria debido a que el público joven viene exigiendo para sí una literatura que le sea significativa y trascendente.

El lector joven es un ser en transición entre la etapa infantil y la adultez; es un lector en formación, heterogéneo, inestable, curioso, lleno de dudas y miedos. Por tanto, la literatura dirigida a este público debe abordar diversas temáticas, ser dinámica, convertirse en un espejo de sus miedos y aspiraciones, sin soslayar la calidad literaria de una novela, de un cuento o de un poema. No debemos menospreciar a los adolescentes actuales al presentarles una literatura carente de una estética literaria de calidad, por el contrario, es nuestra obligación como docentes presentarles obras con una gran calidad, pero que al mismo tiempo les sea significativa, con el fin de formar y fortalecer el hábito lector que hace tanta falta en este país.

Este nuevo público joven recurre a la lectura por placer a partir de los comentarios compartidos por su círculo social, casi siempre un compañero o un amigo, rara vez lo hace a partir de sugerencias o imposiciones por parte de un docente. Lo anterior se debe a que las recomendaciones entre pares son más significativas que las de un adulto con autoridad sobre ellos. Sin embargo, casi siempre, los adultos son los iniciadores de la lectura en los niños y, por ende, en los jóvenes. Es en este punto donde los llamados “clásicos juveniles” cobran mayor relevancia y significado en la historia lectora del público joven, son estas lecturas iniciáticas las que llegan a ellos, algunas veces, a través de su contexto familiar y, la mayoría de las veces, por medio de la escuela. Títulos como *Colmillo blanco* de Jack London, *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain, *Veinte mil leguas de viaje submarino* de Julio Verne, *El corsario negro* de Emilio Salgari, *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, entre muchos otros, se convierten en el vehículo por medio del cual los adolescentes establecen sus primeros contactos con el fascinante mundo de la lectura, sin embargo, no todos los jóvenes han tenido esta posibilidad, por lo tanto, se requiere que en la escuela secundaria, en particular, los docentes incorporen textos literarios con tramas que partan de su mundo de significaciones, con un lenguaje más cercano a ellos y así lograr que se despierte su capacidad imaginativa, constreñida por los medios de comunicación a los que están expuestos cotidianamente.

Por lo antes mencionado, consideramos que la literatura juvenil es un medio idóneo para fomentar la lectura y sus procesos de comprensión en los adolescentes mexicanos,

ya que sus temáticas, léxico, contextos y soportes<sup>1</sup> contribuyen a la formación de lectores competentes.

A partir de las graves deficiencias de nuestro país en cuanto a comprensión lectora se refiere en alumnos de educación básica, sobre todo a nivel secundaria de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las políticas educativas, a partir de los dos últimos decenios, han intentado subsanar esta problemática con diferentes estrategias. Es por ello que, sobre todo en el marco del Nuevo Modelo Educativo 2017, se ha incorporado el concepto de Literatura Juvenil (LJ).

Como tal, el concepto de LJ es ambiguo ya que desde hace siglos se ha escrito para el público infantil y juvenil, aunque sin esa denominación. Actualmente se ha tratado de definir el término de LJ desde diferentes perspectivas, por ejemplo, Montesinos (2003) la considera como: “[...] el acervo de lecturas más próximas e inteligibles para el lector adolescente, permite, de manera más sencilla, el progresivo fortalecimiento del hábito lector” (p. 2). En este tenor, la LJ debe ser una literatura experiencial, en el sentido de que este tipo de literatura influye en la manera de ver la vida por parte de los jóvenes, por tanto, tiene que mostrar los conflictos propios de la juventud, o bien, hablar con su propio léxico para lograr una identificación con el público al que está destinada. De esta manera, como afirma Cubells (1989) la LJ debe abordar problemas específicos de los adolescentes.

Este tipo de literatura debe propiciar un diálogo entre el lector y el texto para ayudar a fortalecer la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la percepción estética de los adolescentes. Desde nuestro punto de vista, consideramos que la LJ debe estar exenta de prejuicios morales, que lejos de ayudar a su comprensión y empatía, ahuyentan al público al cual va dirigida. La literatura, sea del género que sea, no tiene que ser un medio de adoctrinamiento axiológico, religioso o de cualquier índole. Toda literatura debe generar por sí misma percepciones estéticas; el significado que cada lector le otorgue a ellas es individual y no debe ser un medio para adoctrinar en cualquier sentido al lector. Emili Teixidor coincide con lo antes mencionado cuando afirma que la “LJ ha de huir de la disyuntiva de la ‘literatura de valores o el valor de la literatura’, pues en la Literatura Juvenil caben todos los temas siempre que sean tratados con verdad y sin crudeza, y siempre, obvio es decirlo, que esté escrita con rigor y calidad” (2002, p. 24). Por otra parte, según Montesinos, “La literatura juvenil es una escritura de obras cada vez más polisémicas,

---

alejadas de los tabúes temáticos que la constriñen y la barnizan con una pátina ejemplarizante” (2003, p. 4). Esta libertad temática es frecuentemente olvidada por los docentes de secundaria en su afán de enfatizar valores morales en los textos literarios, sin considerar la diversidad cultural y social de los educandos, dejando a un lado la calidad estética: “cargar la enseñanza de la literatura con elementos de formación moral y cívica es olvidar que buena parte de la historia de la literatura está constituida por textos subversivos de los valores de su época” (Merino, 1994 p. 25).

Como se mencionó anteriormente, la LJ, si se aleja de la moralina y las temáticas por encargo, puede convertirse en un medio idóneo para la formación de los jóvenes en el conocimiento y uso de las competencias lingüísticas básicas, puesto que, a través de ellas, los adolescentes pueden mejorar la competencia comunicativa y la competencia literaria, es decir, los procesos de lectura y escritura creativas.

Otro punto importante para reflexionar es de qué manera la LJ y la tecnología se han hermanado en las sociedades actuales. No es nuevo que los jóvenes del siglo XXI tengan como centro de su vida social y escolar la tecnología, considerada ésta como eje rector de su desarrollo social. Por tanto, los nuevos recursos tecnológicos son un factor preponderante que incide para que los adolescentes se alejen de la lectura. Como señala Rius: “Leer es una actividad individual poco atractiva en una etapa donde una de las prioridades es el grupo, hablar, compartir, socializar” (2014, p. 18). Las redes sociales, para el público joven, son de vital importancia para su desarrollo psicoemocional, esto ha hecho que dejen de lado la lectura para sumergirse en los canales digitales. Por lo anterior, la recomendación de textos entre pares, sea por medios electrónicos o de forma personal, cobra un papel preponderante en la lectura de la denominada LJ. El constante contacto con los canales digitales ha hecho que los adolescentes actuales lean de diferente manera los textos literarios. J. Rovira (2007) discute la forma en la que las tecnologías han cambiado la forma de leer de las generaciones actuales. El cambio se ha dado en varios niveles: uno ocurre a nivel neurológico, pues el cerebro está acostumbrado a estímulos audiovisuales que se suceden de forma muy veloz y, por lo tanto, el efecto que tiene leer una novela tradicional en este cerebro produce menos emoción e interés que en un cerebro menos influido por la tecnología sin descartar que existen obras “tradicionales” que tienen un fuerte impacto en lectores de cualquier época y edad.

En lugar de considerar esto como una desventaja para los nuevos lectores, el docente actual necesita enfocarse en comprender cómo piensan, entienden y, sobre todo, cómo

sienten sus jóvenes lectores. Comprender a fondo esta nueva realidad supone un reto, pero al mismo tiempo representa un gran potencial para la lectura de la LJ en las aulas mexicanas a nivel secundaria.

Martos García (2009) presenta un acercamiento a este fenómeno cultural al recordar cómo las sagas y la *fan fiction* se abren en el marco de las nuevas tecnologías e incorporan libros, cine, televisión, juegos, *avatars*, blogs y hasta libros de acompañamiento que expanden la cosmovisión de los jóvenes y les permite ampliar sus márgenes de referencia socioculturales. El adolescente disfruta leer las historias en distintos medios de comunicación y en diversos soportes, mientras lo hace se enfrenta a varias modalidades de lectura, lo que lo convierte en un lector dinámico y social, gracias a los entornos multimedia que favorecen la interactividad y las nuevas maneras de expresión.

Por su parte, Lluch (2008) habla sobre cómo la necesidad de estimular un cerebro acostumbrado a otros estímulos está transformando la LJ moderna, tal es el caso de las dos últimas entregas de *Harry Potter* o de *El señor de los anillos*, donde se recrean con palabras otros recursos provenientes tanto del cine y de otros medios digitales.

Por todo lo anterior, es indispensable que el docente incorpore no solo una LJ de calidad dentro de las aulas escolares, sino también vincule los recursos digitales apropiados para que los lectores jóvenes no sólo disfruten los textos, sino también fortalezcan sus competencias lectoras y literarias.

### Procesos de comprensión lectora

Para lo anterior expuesto, es importante primero precisar el concepto de competencia lectora que regirá todas nuestras reflexiones. Una competencia lectora es: “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Como puede observarse, la consolidación, desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora requiere de un periodo de tiempo más extenso, puesto que implica que todos los niveles de comprensión se lleven a cabo.

En este sentido, Isabel Solé (2004) indica que la competencia lectora está sustentada en tres ejes que ayudan a los alumnos a su consolidación:

1. Aprender a leer.
2. Leer para aprender a lo largo de toda la vida, en cualquier contexto escolar y no escolar.
3. Disfrutar de la lectura con el propósito que sea una compañera de vida.

Los tres ejes mencionados por Solé, si son desarrollados a lo largo de un periodo escolar, permitirían el logro de los estándares curriculares del Español plasmados en los Planes de estudio vigentes, puesto que supone una lectura crítica y reflexiva. Es por ello que la propuesta de esta autora resulta viable para su aplicación en las aulas mexicanas.

La competencia lectora está estructurada en cuatro niveles para que pueda ser desarrollada:

1. Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de las letras, palabras, frases y estructuras textuales.
2. Nivel funcional: la lectura responde a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
3. Nivel instrumental: enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de los otros.
4. Nivel epistémico o de lectura crítica: la lectura se utiliza para pensar. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras, leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento (Solé, 2011, p. 51).

La propuesta de niveles que brinda Solé puede vincularse con los procesos de comprensión lectora que propone Antonio González Fernández (2010), quien plantea seis puntos para el desarrollo de la comprensión lectora. A continuación, se enuncian de manera breve cada uno de ellos:

- a) Movimientos oculares: estos permiten al lector vislumbrar la totalidad del texto que se pretende comprender, de esta forma se accede a la memoria icónica y verbal. La primera guarda en la memoria información detallada del texto durante un periodo corto de tiempo, mientras que la segunda, vincula los conocimientos nuevos con los previamente adquiridos y permite el acceso al léxico de cada persona.
- b) Acceso al léxico: este punto vincula la información obtenida por la memoria icónica con los saberes previos, para de esta forma darle significado a las palabras que el lector va decodificando a lo largo del texto: “La representación léxica contiene, en fin, toda

aquella información relevante sobre una determinada palabra y que no se puede predecir partiendo de reglas generales; es decir, todo lo que implica saber una palabra” (González, 2010, p. 19).

- c) Análisis sintáctico: hace referencia a las relaciones que existen entre las palabras que conforman el texto con el fin de determinar el mensaje que se quiere transmitir. Este proceso se realiza de forma inconsciente y de manera muy veloz, lo que en ocasiones, propicia algunos errores de comprensión en los lectores menos competentes.
- d) Interpretación semántica: en este nivel se desentrañan las relaciones conceptuales de las palabras que se entretajan en el nivel anterior. Es en este punto en donde el lector crea representaciones mentales de lo que está leyendo. Los conceptos generados por cada individuo dependen de saberes previos, circunstancias anímicas y contextos en los cuales se encuentre situado el lector; todo lo anterior se conjuga para dotar de significado las palabras.
- e) Realización de inferencias: consiste en generar información nueva a partir del entramado textual, esto se lleva a cabo a través de inferencias que el lector debe implementar durante el proceso lector.
- f) Representación mental del texto (modelo mental o modelo de situación): hace referencia a la elaboración de un esquema mental del texto, mismo que se va generando conforme se avanza en la lectura, en donde se vincula la información nueva con la que ya se procesó:

El modelo mental de trabajo contiene información relevante para la situación que se está describiendo y, además, se va actualizando con datos nuevos a medida que se avanza en el texto, esta continua actualización del modelo mental no se lleva a cabo de forma automática, sino que exige al lector un considerable esfuerzo (González, 2010, p. 25).

La propuesta enunciada por Solé y la expuesta por González Fernández serán los ejes rectores de este trabajo. Sin embargo, es importante aclarar que los textos que se proponen para la lectura en esta propuesta de intervención, son únicamente narrativos, ya que, por su estructura y temática, son más atractivos para los jóvenes de segundo grado de secundaria. De esta manera no sólo se consolidará y fortalecerá la competencia lectora, sino también la competencia literaria. Daniel Cassany propone que la competencia literaria: “incluye las habilidades propias de la comprensión lectora, pero va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por

la relación obra lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor” (1998 p.488). El siguiente cuadro resume las características de la competencia literaria, según Daniel Cassany:

Habilidades	Procedimientos	Conceptos	Actitudes
<b>Lingüísticas</b>	Leer Escuchar Hablar Escribir	Tradición literaria: historia, autores, obras, corrientes Géneros y subgéneros Recursos estilísticos	Sensibilidad Búsqueda de placer Criterio propio Visión amplia: activa, productiva y participativa. Capacidad de reflexión
<b>Cognitivas</b>	Interpretar Analizar Relacionar Valorar Comparar		
<b>Perfil del alumno con competencia literaria desarrollada</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.</li> <li>✓ Conoce autores, obras, épocas, etc.</li> <li>✓ Sabe leer e interpretar un hecho literario.</li> <li>✓ Conoce referentes culturales.</li> <li>✓ Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses</li> <li>✓ Disfruta con la literatura.</li> </ul>			

Al respecto, favorecer el desarrollo de la competencia literaria permitirá que los alumnos lleven a la práctica una serie de actividades mentales importantes en su desarrollo académico. Eric Corcoran (1990) indica que durante la lectura de textos estéticos se llevan a cabo cuatro actividades mentales importantes:

1. **Figuración e imaginación:** los lectores representan mentalmente escenas del libro, tal y como si ellos estuvieran ahí.
2. **Previsión y retrospección:** consiste en la elaboración de hipótesis por parte del lector sobre lo que podrá ocurrir dentro de la narración del relato, o bien, elabora reflexiones sobre el texto.
3. **Participación y construcción:** los lectores crean empatía con alguno de los personajes, lo que permite la vinculación emocional con el texto.
4. **Valoración y evaluación:** el lector crea juicios de valor sobre el texto leído.

Estas cuatro actividades pueden llevarse simultáneamente con la consolidación y fortalecimiento de las competencias de lectura y la competencia literaria, lo que favorece en mayor medida el desarrollo de un pensamiento analítico, reflexivo y crítico de los estudiantes de secundaria.

### **Propuesta de intervención**

La propuesta de intervención que presentamos se implementó durante el ciclo escolar 2016-2017 en la Escuela Secundaria Técnica no. 70, “Esteban Baca Calderón”, en alumnos de segundo grado, previa revisión de los programas de estudio vigentes para la educación secundaria y la aplicación de un diagnóstico sobre comprensión lectora.

Los criterios de selección de las novelas juveniles que consideramos apropiadas para este proyecto fueron los siguientes:

- La temática: que los temas presentes en cada texto fueran significativos para un público joven; por ello se buscaron narraciones cuyos protagonistas fueran de edades semejantes a los estudiantes, o bien, que pudieran relacionarse con su propio contexto: violencia, guerra, amistad y lealtad.
- La extensión de cada material: los textos narrativos debían ser breves de tal forma que pudieran ser leídos en su totalidad durante un bimestre, con el fin de comentarlos y analizarlos a profundidad durante las sesiones en clase.

Es importante mencionar que los libros deben ser leídos por los alumnos desde sus hogares y su análisis y comentarios grupales tienen que ser realizados dentro del salón de clase. A continuación, describimos en forma detallada cada una de las estrategias realizadas.

### **Estrategia 1: “El viaje entre la guerra”**

#### **Recursos**

- *El viaje de Parvana* de Deborah Ellis.
- Imágenes sobre la guerra en Medio Oriente.
- Colores
- Pegamento
- Computadora



## Metodología

1. Una vez realizada la lectura y con el fin de activar los referentes previos de los alumnos, los docentes preguntaron en plenaria lo siguiente:
  - ¿Cómo creen que vive un niño durante la guerra?
  - ¿Han visto en las noticias imágenes de los niños en Siria?
  - ¿Qué opinan de la vida que llevan esos jóvenes en países en guerra?
  - ¿Cómo se sentirían ellos en el lugar de los personajes Parvana, Hassan o Asif?
2. Con base en las respuestas de los educandos, se organizó un debate sobre los efectos de la guerra, el sufrimiento de los personajes y sus consecuencias, con el fin de generar la empatía entre el contenido del texto y los alumnos.
3. Los alumnos construyeron una línea del tiempo para secuenciar las acciones de la trama del relato.
4. Los estudiantes escribieron un texto argumentativo en donde expusieron si el libro refleja la realidad actual, su sentir ante los acontecimientos que viven los protagonistas y si les gustó o no el texto.
5. Como producto final de la estrategia, elaboraron un muro en Facebook de Parvana, personaje principal de la historia, en donde redactaron en cada publicación la historia general de la novela y recurriendo a su creatividad, usaron también imágenes y emoticones. Se eligió este recurso tecnológico, ya que se buscaba vincular su mundo de significaciones con la ficción literaria.

## Evaluación

Los productos se evaluaron con una escala estimativa con los siguientes indicadores:

- a) Relata la trama general del relato en cada publicación.
- b) Tiene el formato de un muro de Facebook.
- c) Las publicaciones están escritas en primera persona.
- d) Usa imágenes alusivas al relato.
- e) Presenta creatividad en su elaboración.
- f) Hace uso de la ortografía adecuada.

## Estrategia 2: “La última princesa”

### Recursos

- *Copo de algodón* de María García Esperón.
- Colores.
- Pegamento.
- Imágenes sobre la Conquista.
- Papel bond.
- Computadora (opcional).

### Metodología

1. Los docentes, mediante una lluvia de ideas, activaron los referentes previos de los alumnos, con base en los siguientes puntos de reflexión:
  - a) ¿Cómo fue la Conquista de México?
  - b) ¿Quiénes invadieron Tenochtitlán?
  - c) ¿Qué diferencias había entre la cultura española y la mexicana?
  - d) ¿Qué hubieras sentido tú en el lugar de los conquistados?
2. Los estudiantes construyeron un mapa radial en donde ubicaron los acontecimientos más sobresalientes del libro.
3. Los docentes presentaron en el pizarrón diversas imágenes alusivas a los personajes principales de la novela. Los estudiantes eligieron la imagen que más llamó su atención y describieron por escrito la escena que más les impactó y argumentaron el porqué de su elección.
4. Los trabajos fueron socializados durante la clase.
5. Como producto final, los alumnos realizaron una historieta con las siguientes características:
  - El nombre debía hacer alusión a la temática de la novela.
  - Su estructura tenía que ser la de una historieta (globos, viñetas, imágenes, etc.).
  - En el texto sintetizarían el contenido de la historia.
  - La historieta debía mostrar su creatividad.

## Evaluación

La evaluación se realizó mediante una escala estimativa con los siguientes indicadores:

- La historieta aglutina el resumen de la trama de la novela.
- La historieta tiene la estructura requerida.
- Hace uso de imágenes alusivas a la historia.
- Es creativa.
- Hace uso de la ortografía.

### Estrategia 3: “No existen los cuentos de hadas”

#### Recursos

- *Adiós a los cuentos de hadas* de Elizabeth Cruz Madrid.
- Colores.
- Pegamento.
- Computadora (opcional).

#### Metodología

1. Los docentes, mediante una lluvia de ideas, detonaron los referentes previos de los alumnos, con base en los siguientes puntos de reflexión:
  - a) ¿Qué son los cuentos de hadas?
  - b) ¿Cuáles cuentos de hadas conoces?
  - c) ¿Qué caracteriza a los cuentos de hadas?
  - d) ¿Los cuentos de hadas tienen relación con la vida cotidiana?
  - e) Explica cómo son los finales de los cuentos de hadas.
2. Los estudiantes construyeron una línea del tiempo en donde colocaron los acontecimientos más sobresalientes del libro, con el fin de consolidar la comprensión lectora de la trama de la novela.
3. Los docentes explicaron las características de una revista y los artículos que la conforman.
4. Los jóvenes elaboraron una revista, en donde en cada artículo describieron los episodios más sobresalientes de la novela. Cabe aclarar que cada artículo requería seguir la estructura de un texto periodístico.

## Evaluación

La evaluación se realizó mediante una escala estimativa con los siguientes indicadores:

- La revista contiene un artículo por episodio sobresaliente.
- Los artículos tienen la estructura de un texto periodístico.
- Cada artículo sintetiza el contenido de los episodios más importantes.
- Contiene imágenes que respaldan la trama de cada texto.
- La revista debe reflejar la creatividad de los alumnos.
- Hace uso adecuado de la ortografía.

## Conclusiones

Para implementar una propuesta didáctica en torno a la comprensión lectora es de vital importancia realizarla bajo una metodología de trabajo sistemática y con un aparato crítico sustancial por parte del docente que oriente las acciones dentro del aula.

La elección de los textos que se trabajaron a lo largo del periodo destinado a la propuesta, tenían que ser pertinentes y basarse en el mundo de significaciones e intereses de los alumnos; de esta manera la motivación de los alumnos por las actividades sería la adecuada para la realización de las mismas, y así poder alcanzar los propósitos planteados al inicio. Por ello, afirmamos que la LJ es un vehículo idóneo para la motivación a la lectura.

El uso de textos narrativos como iniciación al desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora fue acertado, ya que este tipo de textos resultan más cercanos al mundo de significaciones y a los conocimientos previos de los alumnos; además de ser más interesantes para ellos, puesto que narran una historia.

Los productos para evidenciar la comprensión lectora deben fomentar la creatividad y la libertad de expresión además de poner en práctica las competencias relacionadas con la escritura. De esta forma se desarrollan holísticamente las competencias comunicativas.

El papel del docente como mediador es crucial en el desarrollo de cada una de las estrategias, porque de esta manera el educando identifica un propósito claro en su proceso de comprensión lectora, además de involucrar los diversos procesos cognitivos.



## Referencias

- Cairney, H. (2011). Enseñanza de la comprensión lectora. Barcelona: Morata.
- Cubells, F. (1989). Por una literatura auténticamente juvenil en Ortega, Emilio. 100 Gran Angular. Madrid: SM.
- Cassany, D.; *et. al.*, (1998). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cruz, E. (2016). Adiós a los cuentos de hadas. México: El Naranjo.
- González, A. (2010). Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.
- Ellis, D. (2006). El viaje de Parvana. México: Castillo.
- Fernández, V. (1995). ¿Existe la literatura infantil? Consejo de Literatura Infantil y Juvenil, no. 4, p. 5-33.
- García, M. (2015). Copo de algodón. México: El Naranjo.
- Lluch, G. (2008). Un nuevo lector juvenil: De Perdidos a Harry Potter, pasando por los foros y el YouTube en CLIJ. No. 221, p. 7-22.
- Martos, A. (2009). Sagas y fan-fiction, escritura literaria y cultura juvenil. Lenguaje y textos en CLIJ. No. 29, p. 167-175.
- Merino, J. (1994): El escritor y la literatura infantil, CLIJ, nº 63, pp.18-25.
- Montesinos, J. (2003). Necesidad y definición de la literatura juvenil en CLIJ, no. 4, pp. 28-36.
- Moreno, V. (1995). Jóvenes y lectura. Consejo de Literatura Infantil y Juvenil, 72, 30-36.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje en Revista Iberoamericana de Educación. Barcelona: OEI. Disponible en: <file:///C:/Users/belem/Downloads/rie59a02.pdf>
- Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en A. Badia. T. Mauri y C. Monereo. Las prácticas psicopedagógicas en educación formal. Barcelona: UOC.
- Teixidor, E. (2002): Algo más sobre 'ese tipo de literatura' que es la LIJ, CLIJ, nº 156, pp.22-27.

---

<sup>1</sup> Por soporte se entiende en este contexto la accesibilidad para leer una gran diversidad de textos en medios electrónicos y/o impresos.

# FORMADORES DE DOCENTES REUNIDOS EN RED: ANÁLISIS DE SU PRODUCCIÓN ACADÉMICA

## Datos de autor

Gloria Castro López  
castrolopezgio@gmail.com  
Efrén Viramontes Anaya  
efren8000@gmail.com  
Valentín Félix Salazar  
vale600828@gmail.com  
Red Nacional de Formación Docente, (RENAFOD).

## RESUMEN

El presente trabajo se deriva de la revisión de la producción académica de formadores de docentes integrados en cuerpos académicos, principalmente de escuelas normales, de los estados de Chihuahua, Durango y Sinaloa, miembros fundadores de la Red Nacional de Formación Docente AC (RENAFOD). La metodología utilizada consistió en el análisis de textos académicos elaborados con el propósito de difundir las preocupaciones en materia de formación docente en los últimos años en esta región del país materializadas en dos libros. Los resultados se presentan en cuatro categorías fundamentales: 1) tipos de textos elaborados, 2) temáticas y preocupaciones sobre formación docente, 3) marcos explicativos de las temáticas o problemáticas y, 4) propuestas y/o alternativas para la mejora de la formación docente en sus dimensiones institucional, estatal o nacional. Los resultados indican una tendencia hacia los textos tipo ensayo que abordan principalmente temas relacionados con la formación docente inicial entre ellos: procesos de formación, práctica docente formativa, evaluación, formación en temas emergentes como: valores y formación ciudadana, además de enfatizar en los diferentes actores educativos (docentes, directivos y alumnos) y en las distintas reformas, principalmente, de la educación normal.

## Palabras clave

Educación Normal, Cuerpos Académicos, Redes, Producción Académica, Alternativas de Mejora.

## Planteamiento del problema

El esquema Promep, ahora Prodep, como política de fortalecimiento de la educación superior, se aplica a la educación normal en el 2009. Poco a poco los formadores de docentes se han ido integrando en cuerpos académicos para realizar de forma equilibrada las actividades de enseñanza, investigación, producción de conocimiento, gestión académica, entre otras. La estadística actual de Prodep (2018), da cuenta del registro de cuerpos académicos en educación normal de la siguiente manera: 167 en formación, 28 en consolidación y 1 consolidado, aunque este último pertenece a un Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Para los cuerpos académicos de educación normal que lograron su registro no ha sido fácil avanzar en los niveles de consolidación puesto que el 85.20% permanecen en el nivel inicial y sólo el 14.28% han avanzado al segundo nivel que es el de CAEC. Son muchas las razones de tal situación, pero es posible resaltar que los formadores de docentes históricamente se han centrado en la enseñanza y han descuidado la investigación, actividad de la cual se deriva la publicación de los diversos productos académicos necesarios para las evaluaciones favorables tanto del reconocimiento al perfil Prodep, el logro de niveles más altos en la evaluación de los CA, e incluso el acceso al Sistema Nacional de Investigadores.

Una estrategia a la que han acudido algunos cuerpos de escuelas normales para avanzar principalmente en la publicación de sus productos académicos ha sido la integración de redes. En el caso de la región noroeste del país se ha integrado como asociación civil en 2015, la Red Nacional de Formación Docente con cuerpos académicos de escuelas normales y de centros de actualización del magisterio de los estados de Chihuahua, Durango y Sinaloa.

Es importante reconocer que el trabajo colaborativo entre los integrantes de la red no ha fluido con la celeridad que se imaginaba inicialmente, pero aún así ha sido posible la concreción de dos libros con productos académicos de los distintos cuerpos que integran la red. En este sentido, es de suma importancia preguntarse ¿Qué caracteriza a los productos académicos elaborados y que preocupaciones se identifican en sus planteamientos respecto a la formación docente? Derivado de todo lo anterior, se plantea como propósito del presente reporte parcial un análisis de la producción académica de la red y la valoración del tipo de textos elaborados, las principales temáticas y/o preocupaciones sobre formación docente, los marcos explicativos que sustentan la producción e identificar las propuestas o alternativas de mejora que se señalan para generar mejores condiciones tanto para la vida académica de los cuerpos como para las propias escuelas normales participantes principalmente como objetos de estudio.



## Marco referencial

### Cuerpos Académicos en Educación Normal

Los cuerpos académicos para las escuelas normales públicas son:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden programas educativos (PE) en uno o varios tipos. (2017, p. 85).

Respecto a los niveles o grados en la consolidación de los cuerpos académicos Prodep considera tres para todos los subsistemas: en Formación (CAEF), en Consolidación (CAEC) y Consolidado (CAC). En el caso de las escuelas normales la mayoría de los equipos registrados en Prodep tienen el nivel inicial, es decir, son CAEF. Es importante resaltar que, en el caso del subsistema de Educación Normal, en un CAC la mayoría de sus integrantes “[...] cuentan con posgrados (especialidad, maestría o doctorado) que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en el ámbito educativo y en la formación de docentes preferentemente” (2016, p. 109).

Derivado de lo anterior puede decirse que el logro de los grados mínimo y preferente es el antecedente necesario para las actividades de investigación y producción académica de los integrantes de los cuerpos académicos. Se requieren verdaderos ejercicios de trabajo colaborativo y gestión académica para generar condiciones adecuadas para el desarrollo de cada uno de los cuerpos académicos.

### Redes Académicas

Según Contreras y otros (2012), “las redes académicas representan un medio de comunicación, con una estructura compleja, en la que cada nodo de la red es un usuario del sistema”.

Reynaga y Farfán (2004) hacen referencia a la Red Académica como:

[...] un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, una madeja compleja en la que se sinergizan –a través de interacciones entre vínculos- dinamismos, intereses, fuerza, energías y puntos de apoyo y encuentro (nodos), con el propósito principal de dialogar, encontrar respuestas,

construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema [...] (p. 1-2).

El programa *Prodep* hasta 2016, planteaba dos tipos de redes: Redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos y Redes de cooperación académica; sin embargo, en las Reglas de Operación *Prodep* para el ejercicio 2018, aparecen las Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) y las Redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos (PROFIDES Y RECREA).

En el caso de la RENAFOD, se constituyó como una Asociación Civil que aglutina cuerpos académicos de cualquier nivel de consolidación perteneciente a alguna institución formadora de docentes del noroeste de México, con la intención principal de desarrollar proyectos de investigación y publicaciones académicas conjuntas, entre otras actividades. De igual manera, representa un espacio de trabajo colaborativo entre cuerpos académicos antes de la publicación de las convocatorias para la integración de Redes PROFIDES o RECREA con cuerpos académicos de universidades públicas.

### **Producción Académica**

Para la Universidad del Rosario (2006), la producción académica se define como “la divulgación en medios de carácter académico con reconocimiento nacional o internacional de los resultados de procesos de investigación, docencia o extensión, en forma impresa, virtual o electrónica” (Decreto Rectoral 946 de 2006).

En el caso de Carrillo-Vargas (2014), en un estudio sobre competencias del universitario, considera que existe una competencia que implica “Generar nueva información, es decir, convertir el conocimiento resultante en un nuevo documento de cualquier tipo, codificarlo adecuadamente y situarlo en el círculo de los medios para su difusión y consulta” (p. 7).

Prodep (s/f) define producción académica como la “lista de productos que el profesor captura en su currículum individual” (p. 12) y menciona 17 tipos diferentes: Artículo de difusión y divulgación, Artículo arbitrado, Artículo en revista indexada, Asesoría, Capítulo de libro, Consultoría, Informe técnico, Libro, Manual de operación, Material de apoyo, Material didáctico, Memorias, Memorias en extenso, Productividad innovadora, Producción artística, Prototipo y, otra.

Es importante resaltar que para Prodep los productos válidos para la obtención del reconocimiento al perfil deseable para todos los subsistemas son: Libros, Capítulos de libros, Artículos indizados, Artículos arbitrados, Propiedad intelectual, Modelos de utilidad, Transferencia de tecnología, Desarrollo de infraestructura, Patentes, Prototipos, Informes técnicos y Diseño de herramientas (para el área de Ingeniería y Tecnología) (2016, p. 106). En el caso del subsistema de educación normal sólo incluyen como productos específicos las memorias arbitradas en congresos. Sin embargo, para el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores las publicaciones en memorias de congresos no son de los productos que se seleccionan para la evaluación.

### **Perspectiva y desarrollo del proceso metodológico**

Para este trabajo se optó por la perspectiva cualitativa del análisis de contenidos. En el sentido tradicional, el análisis de contenido se ha entendido como una técnica o método de investigación de naturaleza cuantitativa. De acuerdo con Bardín (1996, p. 3), son diversas y variadas las técnicas que integran al análisis de contenido y que en su conjunto tienden a explicar y sistematizar una serie de mensajes provenientes de diferentes fuentes tales como textos escritos, sonidos e imágenes con el propósito lograr deducciones lógicas (Andréu, 1998). Una primera definición de análisis de contenido la encontramos en Berelson (1952, p. 18) quien sostiene que el análisis de contenido es:

una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación". Según esta definición el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La "objetividad" se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación (Andréu, 1998, p. 2).

En el desarrollo histórico de esta técnica o metodología, se han incorporado otros rasgos más de orden cualitativos, que tienen que ver con la descripción, la interpretación y la inferencia, reconociéndose lo subjetivo, lo latente, lo oculto, dentro de los mensajes de los textos escritos, en ellos:

Desaparecen por tanto los requisitos de que los análisis de contenido sean "cuantitativos" y "manifiestos" admitiéndose de esta manera la posibilidad de que dichos análisis puedan ser "cualitativos" haciendo referencia al contenido "latente" de los textos". Además, se añade un nuevo elemento muy importante: la inferencia (Andréu, 1998, p. 3).

En ese sentido, la definición del análisis de contenido cualitativo que se asume para este trabajo es la que plantea Mayring (2000), quien sostiene que:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (Mayring, 2000, párrafo 4; citado por Cáceres, 2003).

Para la realización de este trabajo se siguió la ruta o una serie de pasos los pasos que plantea Mayring (2000), iniciando con la selección de un modelo de comunicación, seguido de un pre-análisis, la definición de unidades de análisis, elaboración de reglas de análisis, elaboración de códigos, definición de categorías y finalmente una síntesis.

## **Resultados y conclusiones**

Se realizó un análisis de los dos productos más importantes de la Red Nacional de Formación docente, el libro 1, Miradas y reflexiones sobre la formación docente, que se editó en el año 2015 y el libro 2, a editarse en 2018, con el título, Reformas, procesos y actores educativos.

### **Tipos de textos elaborados: ensayos y reportes de investigación**

La producción académica que se integra en el libro 1 es derivada casi en su totalidad de la investigación documental realizada por los cuerpos académicos puesto que gran parte está relacionada con sus LGAC integrándose como fundamento teórico o como parte del estado del arte de sus objetos de interés. En el caso de la producción del libro 2 ésta aumenta a 9 capítulos y se presentan 3 reportes de investigación, aunque le tendencia siguen siendo los ensayos reflexivos, relacionados con las reformas de educación normal, con procesos vinculados con la formación docente y, finalmente, los relacionados con los actores educativos tales como los docentes, directivos y estudiantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de contribuciones de los libros de la RENAFOD

<b>LIBRO</b>	<b>CAPÍTULO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DE CONTRIBUCIÓN</b>	<b>DERIVADO DE</b>
1	I	Perspectivas y tendencias en enfoques y modelos de la formación docente	Ensayo	Investigación documental
	II	El sistema de formación docente desde las teorías de sistemas	Ensayo	Investigación documental
	III	Imaginario sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial	Ensayo	Investigación de campo
	IV	La relación teoría-práctica planteada en el currículum explícito del plan 1997 y revelada en el currículum vivido de los egresados de las escuelas normales	Ensayo	Investigación documental
	V	Implicaciones de formación docente en el contexto de la reforma de la educación normal	Ensayo	Investigación documental
	VI	Apuntes para una fundamentación teórica en la didáctica del texto académico	Ensayo	Investigación documental
	VII	Los valores en la formación docente	Ensayo	Investigación documental
2	I	Escenarios en la implementación de las reformas educativas en México: Las formadoras de docentes	Ensayo	Investigación documental
	II	Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio exploratorio desde los profesores de la Escuela Normal de Sinaloa	Reporte de investigación	Investigación de campo
	III	La evaluación y sus implicaciones en la formación docente inicial	Reporte de investigación	Investigación de campo
	IV	El voucher, una mirada de la tendencia de la política educativa en México	Ensayo	Investigación documental
	V	Es tiempo de una ciudadanía práxica	Ensayo	Investigación documental
	VI	El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México	Ensayo	Investigación documental y de campo
	VII	El liderazgo en la formación docente	Ensayo	Investigación documental
	VIII	Competencias profesionales en la educación inicial	Reporte de investigación	Investigación de campo
	IX	Las habilidades intelectuales en la elaboración del documento recepcional de los alumnos de la ENEES	Ensayo	Investigación documental

Elaboración propia.

## Temáticas y preocupaciones en la producción de los cuerpos académicos

Los cuerpos académicos que participaron con las contribuciones académicas para integrar las dos obras de la red pertenecen principalmente a escuelas normales (estatales, rurales y de especialización) y sólo participa un CA de un centro de actualización del estado de Durango; sin embargo, todas las temáticas giran sobre la formación docente inicial. Ver Tabla 2, a continuación.

**Tabla 2. Temáticas y preocupaciones de los CA**

<b>LIBRO</b>	<b>CAPÍTULO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TEMAS PRINCIPALES</b>
<b>1</b>	I	Perspectivas y tendencias en enfoques y modelos de la formación docente	Enfoques de formación docente
	II	El sistema de formación docente desde las teorías de sistemas	Estructura oficial de formación docente
	III	Imaginarios sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial	Creencias de formación docente
	IV	La relación teoría-práctica planteada en el currículum explícito del plan 1997 y revelada en el currículum vivido de los egresados de las escuelas normales	Relación teoría-práctica en la formación docente
	V	Implicaciones de formación docente en el contexto de la reforma de la educación normal	Reforma educativa y formación docente
	VI	Apuntes para una fundamentación teórica en la didáctica del texto académico	El texto académico en la formación docente
	VII	Los valores en la formación docente	Los valores y la formación docente
<b>2</b>	I	Escenarios en la implementación de las reformas educativas en México: Las formadoras de docentes	Globalización y reformas de la educación normal
	II	Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio exploratorio desde los profesores de la Escuela Normal de Sinaloa	Investigación educativa y cuerpos académicos en las escuelas normales
	III	La evaluación y sus implicaciones en la formación docente inicial	Implicaciones de la evaluación de competencias docentes
	IV	El voucher, una mirada de la tendencia de la política educativa en México	Calidad educativa como política nacional e internacional
	V	Es tiempo de una ciudadanía práxica	Formación de la ciudadanía y educación normal
	VI	El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México	Perfil profesional de los docentes de escuelas normales
	VII	El liderazgo en la formación docente	Liderazgo (estilos y modelos) y formación docente
	VIII	Competencias profesionales en la educación inicial	Competencias genéricas y profesionales del Plan 2012
	IX	Las habilidades intelectuales en la elaboración del documento recepcional de los alumnos de la ENEES	Rasgos del perfil de egreso Plan 2004

Elaboración propia.

Es importante resaltar que, al analizar las temáticas de la producción de los cuerpos académicos, en el caso de los ensayos del libro 1 la temática general es la formación docente con énfasis en algunos elementos importantes como los enfoques, sistemas, creencias, lenguaje, valores y evaluación. En el libro 2, los capítulos se organizan partiendo de la idea de los escenarios de las reformas educativas, se continúa con el análisis de algunos procesos fundamentales en la formación docente tales como la investigación, la calidad educativa, la evaluación educativa y la formación ciudadana y en la última parte del texto se presentan los temas que tienen relación con los actores educativos, entre ellos, los docentes, los directivos y los alumnos.

La gran mayoría de los capítulos toman como objeto de análisis la reforma educativa de la educación normal del 2012, a excepción de la publicación de una normal de especialización del estado de Sinaloa, quienes trabajan todavía con un plan muy remoto del 2004 y todavía con la denominación de educación especial sin enfatizar la formación docente en la inclusión educativa.

### **Marcos explicativos de las temáticas o problemáticas**

Un análisis en este sentido es de suma importancia porque permite identificar los enfoques y referencias conceptuales desde los cuales se han abordado las problemáticas abordadas por los diferentes cuerpos académicos integrantes de la red. Es importante resaltar que tales enfoques son muy variados y conservan estrecha relación con los propios marcos teóricos implícitos en las LGAC de cada uno de los CAs que participaron. La tabla 3, muestra una síntesis de tales planteamientos.

Tabla 3. Marcos explicativos implícitas en las temáticas

LIBRO	CAPÍTULO	TÍTULO	MARCO EXPLICATIVO	EXPLICACIÓN
1	I	Perspectivas y tendencias en enfoques y modelos de la formación docente	Enfoques y modelos de formación docente de Ferry (1990), Pérez Gómez (1996), Davini (1995), Diaz Barriga y Rigo (2000), De Lella (2003), Vezub (2007), Martin y Cervi (2006), Figueroa (1996), Loya (2008) y Moreno (2013 <sup>a b</sup> ).	Se hace una revisión de los modelos, enfoques y perspectivas de la formación docente para concluir en una propuesta concreta pero compleja: Hermenéutica crítica reconstructiva
			Hermenéutica crítica reconstructiva de Habermas (2008), además de Shön (1992), Dewey (1938-2000), Carr (2000), Elliot (2000), Morin (1998), Vigotsky (1991) y Figueroa (2009).	
	II	El sistema de formación docente desde las teorías de sistemas	Teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1990).	Se realiza el análisis de las teorías de sistemas más importantes, así como de la formación docente y el sistema de la formación docente, adoptando la teoría de los sistemas sociales de Luhmann para explicar el Sistema de formación de docentes del estado de Durango.
			Sistemas autopoieticos	
			Formación docente (Navía, 2005; Hernández, 2003; Messina, 1999; Ortiz Jiménez, 2003) y (Arnaut, 2004)	
	III	Imaginarios sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial	En la formación docente Villant (2006) Anzandúa (2004), Yuren (2005)	El análisis de los imaginarios sociales en la formación docente, sus aciertos y desaciertos para promover una mejor formación docente
			Imaginarios sociales en la formación docente: Mier (2007), Castoriadis (2006)	
IV	La relación teoría-práctica planteada en el currículum explícito del plan 1997 y revelada en el currículum vivo de los egresados de las escuelas normales	Definición del campo de la formación Bourdieu (1997)	Se reflexiona y analiza la relación entre la teoría y la práctica en el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria y cómo influye en los resultados del trabajo docente.	
		Formación docente: Gadamer, Honore (1980), Imberón (2002), Medina (s/f) y Rosas (2000)	Se identifica la existencia de situaciones que alejan la tarea práctica de la reflexión teórica.	
			Se plantea fortalecer el perfil profesional del docente, desde el ejercicio de la reflexión de la práctica	
V	Implicaciones de formación docente en el contexto de la reforma de la educación normal	Enfoque realista de formación inicial (Korthagen, 2010)	Las realidades, circunstancias y factores están vinculados con la necesidad de conseguir eficacia en las acciones de reforma de la educación normal.	
		Reforma estructural del sistema (Ávalos 2006, Tomlinson 2005, Vosniaudou 2006 y Bransford, 2000)	Los autores señalan la importancia del la forma y el contenido de la enseñanza, en la formación de los formadores de docentes y la transformación de los modelos de gestión de las escuelas formadoras de docentes	
VI	Apuntes para una fundamentación teórica en la didáctica del texto académico	Se sustenta principalmente en la semiótica social	La pedagogía, la didáctica y la formación docente tienen que ver con el lenguaje	
		Los sustentos principales son los aportes de teóricos Wittgenstein (1889-1951), Van Dijk (2001) y Halliday (1979).	Se rescata la importancia del uso del lenguaje y la ética en los procesos reflexivos y prácticos de construcción de significados en los textos académicos.	
			Se ofrece una interesante aportación en búsqueda de la comprensión del modelo necesario para crear texto académico mediante una filosofía del lenguaje	
VII	Los valores en la formación docente	Sustentan una visión sociológica de la escuela, lo que les permitió concebirla como institución política involucrada en la reproducción de los valores sociales, económicos y culturales.	Presentan los resultados de una revisión de la producción en investigación acerca de los valores y la formación docente en el mundo iberoamericano.	
			La formación de los docentes y de cualquier persona es la formación de la identidad humana, históricamente determinada entre la esencia y la existencia.	



2	I	Escenarios en la implementación de las reformas educativas en México: Las formadoras de docentes	La globalización y el neoliberalismo como escenario en el que se han implementado las actuales reformas educativas (Vargas Rivera, 2005).	La formación docente se inscribe en la línea de políticas educativas que están alineadas a las demandas del mercado laboral por lo que su prioridad en la eficacia y la eficiencia.
	II	Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio	Formación docente con énfasis en la investigación educativa (Juárez y Plascencia, 2004). Binomio investigación docencia (Molina, 2010)	El mundo globalizado y la sociedad de la información y del conocimiento imponen y exigen la formación de recursos humanos de alta calidad.
	III	La evaluación y sus implicaciones en la formación docente inicial	La evaluación puede favorecer el nivel de desempeño académico de los estudiantes normalistas (Popham, 1990, Estévez, 1997). Evaluación auténtica (Díaz, 2005)	La evaluación es un proceso que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos, avances y limitantes de los estudiantes
	IV	El voucher, una mirada de la tendencia de la política educativa en México	Recomendación de la OCDE para la reducción de las desigualdades entre las escuelas. Voucher escolar (West, 1998).	La finalidad de otorgar los voucher selectivos sería para que las escuelas públicas se fortalezcan
	V	Es tiempo de una ciudadanía práxica	Enfoques conceptuales de ciudadanía (Olvera, 2008, Marshall, 1998, Bustos, 2013, Cortina, 1997) Ciudadanía práxica en la Teoría Comunitarista de la Filosofía Política de Taylor y Walzar	Capacidad de los ciudadanos de autogobernarse
	VI	El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México	El perfil real o docente real (Torres, 1998) Perfil deseable del docente de las escuelas normales establecido por Dgespe (2007) Perfil de los docentes propuesto por Prodep (2009)	Se acuña el término de perfil profesional necesario como el conjunto de rasgos característicos que necesita desarrollar una persona al término de un proceso formativo
	VII	El liderazgo en la formación docente	Modelo conceptual de liderazgo (Pariente, 2010) Del liderazgo transformacional (Bass, 1985) al liderazgo distribuido (Angelle, 2010)	El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y habilidades
	VIII	Competencias profesionales en la educación inicial	Perrenoud (1997), Zabalza (2003), Tobon (2006) Plan 2012 de LEPRI	Las normalistas deben desarrollar las competencias profesionales durante su formación inicial
	IX	Las habilidades intelectuales en la elaboración del documento recepcional de los alumnos de la	Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación especial. Concepto de competencia (Perrenaud, 2004)	La necesidad de elaborar un ensayo científico que exprese pensamientos y reflexiones, saber, teoría y ciencia en una relación muy estrecha con la práctica docente

Elaboración propia.

## Propuestas y/o alternativas para la mejora de la formación docente

En este apartado se resalta la capacidad de los formadores de docentes integrados en cuerpos académicos de proponer alternativas de mejora no sólo a nivel institucional sino a nivel estatal y nacional.

**Tabla 4. Propuestas para mejora de la formación docente en la producción académica de los CA**

<i>LIBRO</i>	<i>CAPÍTULO</i>	<i>TÍTULO</i>	<i>PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DOCENTE</i>
1	I	Perspectivas y tendencias en enfoques y modelos de la formación docente	Propuesta de un modelo de formación docente hermenéutico con enfoque crítico-reconstruccionista, en el que estudiantes de docencia estructuran un proyecto individual de formación docente y sean acompañados en su desarrollo por los catedráticos de las instituciones formadoras de docentes
	II	El sistema de formación docente desde las teorías de sistemas	Propone un análisis complejo del sistema de instituciones formadoras de docentes, como principio de una incidencia más acertada en la formación docente en las instituciones que conforman dicho sistema. La autopoiesis se destaca como elemento consciente de un sistema organizativo vivo
	III	Imaginarios sociales y creencias pedagógicas. Sus implicaciones en los procesos de formación docente inicial	Las reformas educativas y los cambios curriculares en los planes y programas de estudio de una institución se acompañan de propuestas explícitas e implícitas de cambio en las concepciones, imaginarios y creencias de los actores educativos. Los cambios no son suficientes, se debe asumir la importancia de explicitar los imaginarios sociales y creencias pedagógicas que obstruyen la formación docente inicial, esto se puede lograr fortaleciendo la intervención docente del formador, mediante las diversas opciones de formación continua sugeridas, además de incorporar a sus prácticas, estrategias dialógicas que favorezca el pensamiento ético y crítico.
	IV	La relación teoría-práctica planteada en el currículum explícito del plan 1997 y revelada en el currículum vivido de los egresados de las escuelas normales	Contribuye a analizar los alcances y limitaciones del enfoque de un plan de estudios y sus circunstancias de operación.
	V	Implicaciones de formación docente en el contexto de la reforma de la educación normal	Se propone la transformación de los modelos de gestión de las escuelas formadoras de docentes y la atención a la forma y el contenido de las propuestas curriculares innovadoras para que sean exitosas.
	VI	Apuntes para una fundamentación teórica en la didáctica del texto académico	Se propone en análisis del lenguaje y el desarrollo de éste como parte sustancial de la comunicación y de la formación académica de los docentes.
	VII	Los valores en la formación docente	El compromiso de la escuela normal es la formación de maestros socialmente responsables y comprometidos con su entorno.

2	I	Escenarios en la implementación de las reformas educativas en México: Las formadoras de docentes	Formar profesionales de la educación que pudieran desenvolverse adecuadamente en un escenario de orientación neoliberal, para que tanto ellos, como individuos y profesionales, y las instituciones deban transitar hacia lógicas centradas en la persona como ser humano
	II	Investigación educativa y cuerpos académicos. Un estudio exploratorio desde los profesores de la Escuela Normal de Sinaloa	La docencia y la investigación pueden ir de la mano. Es necesario que las instituciones enfrenten una serie de limitantes que les impiden crecer, evolucionar, innovar, crear nuevo conocimiento y contribuir de manera eficiente en la formación de nuevo capital humano en investigación educativa
	III	La evaluación y sus implicaciones en la formación docente inicial	Hacer un análisis minucioso de los resultados de la evaluación para poder dar seguimiento y reformular condiciones, indicadores, productos, situaciones y estrategias que favorezcan el avance y logro en los aprendizajes de los estudiantes
	IV	El voucher, una mirada de la tendencia de la política educativa en México	La implementación de este modelo arrojaría resultados positivos si se enfocara a beneficiar a las personas más desfavorecidas.
	V	Es tiempo de una ciudadanía práxica	No sólo a las instituciones educativas les corresponde asumir la responsabilidad de ser las encargadas de promover la ciudadanía práxica, sino que debe ser en conjunto con las otras instituciones sociales mediante acciones que permitan a los ciudadanos en la solución de problemas y de las injusticias vividas en la sociedad actual.
	VI	El perfil profesional necesario de los docentes de las escuelas normales de México	Se estructura una propuesta del perfil docente de las instituciones normalistas que consta de cinco ámbitos o campos: el académico-disciplinar, el básico-general, el humanístico, el de competencia didáctica y el científico
	VII	El liderazgo en la formación docente	Las instituciones formadoras de docentes debieran entrar en la dinámica del liderazgo distribuido con el fin de modificar su cultura institucional, así como la práctica del trabajo colegiado
	VIII	Competencias profesionales en la educación inicial	La formación del profesorado debe concebirse como un proceso donde el normalista sea habilitado como profesional de la educación innovador y autónomo
	IX	Las habilidades intelectuales en la elaboración del documento recepcional de los alumnos de la ENEES	La propuesta emitida por Dgespe para la elaboración del documento recepcional adolece de cierto nivel de científicismo y se propone el documento "Disposiciones para la elaboración del documento recepcional y normal de titulación de los pasantes (ENEES 2011)

Elaboración propia.

## Conclusiones

Es importante resaltar que la mayoría de las aportaciones académicas reflexionan desde el formato de ensayo, exponiendo generalidades de sus objetos de estudio, examinando elementos cruciales de la formación docente desde las líneas de investigación de cada uno de los cuerpos académicos y concluyendo con la presentación de propuestas muy concretas relacionadas con los tópicos tratados. De igual manera, un logro importante que se manifiesta es la capacidad para trabajar colaborativamente entre los formadores de docentes a dos niveles; primero, entre los miembros que integran cada uno de los cuerpos académicos y segundo, entre los cuerpos académicos que integran la red.

Estos dos libros han representado una oportunidad de visibilidad y desarrollo de los cuerpos académicos de la región Noroeste de la República Mexicana, pero sobre todo del normalismo en general, toda vez que la producción académica es una muestra del talento y la preparación de los docentes de las escuelas normales. También representa la existencia de preocupación por ganar los espacios perdidos en el ámbito académico-científico, en el campo de la formación docente, ya que la producción nacional e internacional es muy limitada y por lo general la mayoría de los autores no son maestros formadores de docentes.

La variedad de temáticas que atienden los cuerpos académicos de la red en estos dos libros representa también a una gran cantidad de líneas temáticas de investigación desarrolladas por los Cuerpos Académicos de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes de México.

Los espacios de poder académico en el campo de la formación docente que otros tiempos era exclusivo de las Instituciones Universitarias, se empiezan a compartir con los académicos de las escuelas normales, no como una dádiva, sino como una conquista lograda dentro de las adversidades que tienen las instituciones de profesionales de la educación en México. Son espacios que se van ganando mediante el esfuerzo, preparación y el talento. Aun así, todavía falta mucho por hacer para que los docentes de las escuelas normales figuren no como consumidores de la teoría en el campo de la formación docente, sino como productores de la misma.

## Referencias

- Andréu, Abela J. (1998). Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo. Análisis Longitudinal Escala de Cantril. Ed. Universidad de Granada.
- Bardin, Laurence. (1996 2ª e). Análisis de contenido. Akal.
- Cáceres Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas, revista de la escuela de psicología, facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso, vol. II / 2003 (pp. 53 - 82).
- Contreras, H. Salvador y otros (2012). Redes académicas de investigación. Disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/322/288>
- DO-SEP (2016). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017.
- DO-SEP (2017). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2018.
- Reynaga, Sonia y Farfán, Pedro E. (2004). Redes Académicas...Potencialidades Académicas. Disponible en: [http://www.anuies.mx/media/docs/89\\_2\\_1\\_1012161230Reynaga\\_Obregon\\_y\\_Farfan\\_Flores\\_Redес\\_Academicas.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfan_Flores_Redес_Academicas.pdf)
- SEP-SES-DSA-PRODEP (s/f) Módulo de captura de curriculum y solicitudes PTC. Versión para PTC.
- Universidad del Rosario. Producción Académica. Universidad del Rosario. Bogotá D.C. Colombia. Reduperado de: (<http://www.urosario.edu.co/Profesores/preguntas-frecuentes/ur/Produccion/#.WnpN1-jOXIU>).
- Viramontes, A. Efrén, Barraza, B. Laurencia y Félix, S. Valentín (2015). Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores. Ediciones del Lirio, México.

# EVOLUCIÓN DE LAS NORMALES ANTE PRODEP: ESCUELAS, PROFESORES Y CUERPOS ACADÉMICOS

María Guadalupe Siqueiros Quintana  
enesmarilu@gmail.com  
José Ángel Vera Noriega  
jose.vera@unison.mx  
Gloria del Carmen Mungarro Robles  
munrob05@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora  
"Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".  
Universidad de Sonora

## RESUMEN

Desde casi una década, las escuelas normales de México participan en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Esto ha generado una serie de exigencias y cambios en dichas instituciones para poder responder a este programa. ¿Cuáles son estos cambios y en qué medida afectan su gobernabilidad? ¿Cuál ha sido la respuesta de las normales a los indicadores que evalúa este programa en cuanto a las escuelas, profesores (de tiempo completo -PTC, con posgrado y perfil deseable) y cuerpos académicos reconocidos? En este estudio se responde a estas interrogantes, no sin antes presentar un estado del conocimiento sobre lo que se ha estudiado acerca de la participación de las escuelas normales en el PRODEP. Los resultados de este estudio demuestran que los datos van en aumento, pero a un ritmo muy lento. Se reflexiona sobre esto y respecto de la posibilidad de continuar incrementando las cifras. Se recomiendan estudios que analicen los efectos de estos indicadores para conocer si se ha incrementado la calidad de la educación.

## Palabras clave

Escuelas normales, Perfil Deseable, Cuerpos Académicos, PRODEP.

## Introducción

A partir de 1984, las escuelas normales empezaron a ofertar el grado de licenciatura y desde entonces se podrían considerar como Instituciones de Educación Superior (IES); sin embargo, no habían sido contempladas en las políticas nacionales que se generan para estas instituciones. Actualmente, las instituciones formadoras de docentes se encuentran en una situación emergente en cuanto a abrir sus funciones en el desarrollo de la Investigación, ya que es reciente su incorporación a programas de apoyos encaminados a fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.

En este sentido, las universidades llevan un camino de avances, dificultades y logros en la investigación desde 1996, derivado del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y

el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE). Por lo tanto, es necesario conocer qué resultados se están dando con este programa en las escuelas normales, específicamente con la creación de los cuerpos académicos.

El objetivo de este estudio es describir la evolución de la cantidad de escuelas normales, profesores con perfil deseable y cuerpos académicos que han sido reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior (PRODEP, antes PROMEP). El análisis abarca la recopilación de los datos durante cinco años (2012 a 2017) de implementación de este programa. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cuántas escuelas han participado en el PRODEP? ¿Cuáles han sido los porcentajes de Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las escuelas normales que cuentan con posgrado y perfil deseable? ¿Cuántos cuerpos académicos han sido reconocidos por PRODEP desde 2012? Los datos duros asociados a las respuestas deben ser examinados a la luz de las estrategias de política académica que se han implementado y financiado particularmente con el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

## Investigaciones sobre el PRODEP o cuerpos académicos en las escuelas normales

Para una visión más completa de este objeto de estudio, primeramente, se realiza un estado del conocimiento sobre lo que se ha estudiado sobre el PRODEP o los cuerpos académicos en las escuelas normales de México. Esto, con la intención de conocer qué se sabe del tema, qué se ha estudiado, quiénes lo han estudiado, desde qué perspectivas teóricas se han sustentado y qué metodología e instrumentos han utilizado. A partir de esta revisión, se plantean los avances y vacíos existentes en el estudio del tema en cuestión.

Debido a la apertura de incorporar cuerpos académicos en las escuelas normales a partir de 2009, solo se consideraron las publicaciones de esa fecha a la actualidad. La búsqueda de investigaciones se realizó en bases de datos como Dialnet, Scielo y Redalyc. Las palabras clave utilizadas fueron PRODEP, cuerpos académicos, perfil deseable y formación docente; todo esto, en el contexto de las escuelas normales. Se encontraron 16 documentos en revistas (63%) y congresos (37%). Los tipos de producciones que se han realizado y publicado con relación al tema son investigaciones documentales y de campo (75%) y ensayos (25%).

El contexto específico que se ha analizado en estas investigaciones se ha llevado a cabo en el estado de México (33%), Nuevo León (8.3%), Sonora (8.3%), Tlaxcala (8.3%) y Puebla (8.3%). El resto de los estudios abarcó más de un estado. Por ejemplo, Cruz, Guzmán, Loya y Rivera (2013) estudiaron ocho escuelas normales que representan las zonas sureste, centro sur, centro y norte del país; Bringas, Pérez y Vázquez (2015) consultaron bases de datos sobre las 255 normales del país durante cinco ciclos escolares desde 2009 a 2014; y Cruz y Perdomo (2016) presentan datos sobre los logros de un red de cuerpos académicos pertenecientes a cuatro estados de la república: Aguascalientes, Michoacán, Veracruz y Chihuahua.

### Perspectivas teóricas en las que se han sustentado

De los doce documentos referidos a investigaciones documentales y de campo, solo la mitad de ellos presenta posturas teóricas definidas; el resto solo sustenta sus investigaciones en lo que plantean las políticas públicas y en una diversidad de autores. Por ejemplo, Chapa, González y Ovalle (2012) citan a una variedad de autores (Kent; Suárez y López; Acosta; y Lobato y de la Garza) que cuestionan el origen y autor del concepto de cuerpos académicos.

Alfaro (2011) se basa en una diversidad de conceptos que utiliza en su investigación, tales como resiliencia de Martínez y Vásquez, competencias de Perrenoud, redes de colaboración de Luna y Velasco, y cuerpos académicos como celda dual de Clark. Mendoza (2014) cita a Moreno y Bayardo al referirse a la formación para la investigación, y a Zuluaga, quien sustenta que las normales se deben vincular con procesos de investigación.

Ortega y Hernández (2016) retoman el concepto de “comunidades epistémicas”, de Maldonado y el de “comunidades de aprendizaje”, de Elgob. Por su parte, Cruz (2013) plantea los procesos de cambio de la formación de docentes, desde la teoría de la complejidad de Morín, y hace referencia al concepto de competencia propuesto por Perrenoud. Por último, Cruz y Perdomo (2016), al estudiar la red de colaboración, retoman la definición que dan Vaillant y Marcelo.

Al revisar estas investigaciones y los fundamentos teóricos que le dan sustento, se percibe, por un lado, una carencia o escasa revisión de la teoría que ayude a explicar o seguir aportando al conocimiento; por otro lado, aquellos trabajos que sí presentan un



claro respaldo teórico dan cuenta de la diversidad de posturas con las que se puede abordar este objeto de estudio.

### Perspectivas metodológicas e instrumentos utilizados

En siete documentos (58%) se utilizó el enfoque cualitativo; en cuatro (33%), el cuantitativo; y solo en uno (8.3%), el mixto. Dentro de los cualitativos, el 44% utilizó el método biográfico narrativo y reportó el uso de instrumentos como relatorías de las sesiones de trabajo, diarios de campo y notas del investigador (Cruz *et al*, 2013), así como observación y análisis de documento en la experiencia de una plataforma Google Groups como red de colaboración (Alfaro, 2011); el 28% usó el método de investigación-acción por medio de la revisión de relatorías, bitácoras, documentos legales, mensajerías (Cruz y Perdomo, 2016), observación, entrevista, diarios de campo, notas del investigador y expediente (Cruz, 2013); y el otro 28% utilizó el método fenomenológico por medio de entrevistas a tres sujetos claves (Yañez, Mungarro y Figueroa, 2014), entrevista a profundidad y encuesta a un grupo de docentes (Ortega y Hernández, 2016).

En cuanto a los cuatro estudios cuantitativos, tres de ellos utilizaron la consulta a fuentes de información estadística como bases de datos de las escuelas e información pública de la página de PRODEP, como fuentes principales. Solo un estudio utilizó la encuesta para analizar los datos que proporcionó un grupo de 20 docentes (Velázquez, Reyes y González, 2011).

Con la revisión de las metodologías utilizadas para estudiar y abordar este tema, se concluye que los paradigmas con los que se han investigado han sido principalmente el interpretativo y positivista. Así mismo, la mayoría han sido estudios derivados de las consultas a documentos como principal fuente de información.

### Desarrollo y discusión

Hasta aquí, es importante definir qué se sabe con relación al tema. Según estas investigaciones analizadas, ¿quiénes han estudiado más el tema? ¿Cuáles son las conclusiones que se pueden arrojar como punto de partida para continuar el estudio? ¿Qué preguntas y respuestas se tienen con relación al objeto de estudio? A continuación se mencionan algunas cuestiones abordadas.

Uno de los autores que más ha estudiado la temática es la doctora Karina Alejandra Cruz Pallares, investigadora en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profesor Luis Urías Belderrain (IBYCENECH). Sus aportaciones (junto con sus colaboradores) han ido en función de analizar las condiciones de varias escuelas normales al responder a este programa y reconocer diferencias por el contexto geográfico, político e institucional (Cruz, Guzmán, Loya, y Rivera, 2013; y Cruz y Perdomo, 2016). Otro aporte de esta autora se refiere a los principales obstáculos que ha encontrado: la multiplicidad de funciones y comisiones, poco tiempo para la investigación y carencia de financiamiento. Además, concluye que una de las principales dificultades a las que se han enfrentado los docentes es al acceso y manejo de la plataforma del PRODEP, lo cual genera la necesidad de asesoría externa (Cruz, 2013).

Otros dos autores que han estado colaborando de manera interinstitucional para estudiar el tema son el doctor Jorge Pérez Mejía, investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y la doctora María del Rosario Bringas Benavides, del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Estos autores, al analizar algunos datos de los indicadores de PRODEP, critican este programa por no considerar las condiciones reales de estas instituciones formadoras de docentes para que se les otorguen los recursos que necesitan; en cambio, tienen que competir por ellos con otros subsistemas que llevan años y experiencia de ventaja (Bringas, Pérez y Vázquez, 2015). Al comparar tres escuelas normales de diferentes sistemas (federal, estatal y privada), encuentran que las desventajas se intensifican para las privadas (Pérez, Bringas y González, 2017).

En este sentido y retomando el análisis de todas las investigaciones revisadas, se puede concluir que las variables con mayor impacto en la conformación, permanencia y consolidación de cuerpos académicos son el trabajo colaborativo, habilitación académica, financiamiento, producción científica y asesoría externa (Yáñez et al., 2014; Mendoza, 2014; Cruz, 2013 y Bringas et al, 2015). Entre las condiciones favorables, se menciona el compromiso de los maestros por la escuela y la formación docente (Cruz, 2013; y Ortega y Hernández, 2016); sin embargo, Mendoza (2014) señala que eso no es suficiente para desarrollar la investigación. Según Vera (2011), una de las principales condiciones que limitan la investigación en las escuelas normales es su modelo organizativo y de contratación; esto estaría relacionado con las pocas horas de descarga en la investigación

y el perfil de maestro que se contrata con escasas o deficientes competencias investigativas (Prieto, 2015 y Palacios, 2015).

La red de colaboración estudiada por Cruz y Perdomo (2016) es la que ha mostrado grandes avances en la investigación educativa, ya que promueve la organización y participación en eventos de difusión del conocimiento y plantean intenciones de participar en convocatorias próximas de CONACYT para conseguir recursos.

## Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo longitudinal. El objeto de estudio son las escuelas normales públicas en México que han participado en el PRODEP. Los años que se analizan comprenden el periodo del 2012 al 2017. Se analizan tres principales variables: 1) Escuelas: cantidad de escuelas normales que han participado en cada año, 2) Docentes: número de PTC, con posgrado y con reconocimiento a perfil deseable, que son requerimientos indispensables para ser miembro de un CA, y 3) Cuerpos académicos: cantidad total y por nivel de consolidación por año.

Para obtener la información se consultaron los informes trimestrales de cada fin de año realizados por el PRODEP, los cuales se encuentran en la página web de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU). Esto permitió obtener una perspectiva de su evolución y estado actual de las características de los docentes y los cuerpos académicos de las escuelas normales del país.

## Resultados

Según el PRODEP, desde 2009 se ha extendido la convocatoria para participar en este programa a más de 250 escuelas normales. Sin embargo, los datos que se reportan de la cantidad de escuelas que han participado (ver Tabla 1) corresponden a un porcentaje que va desde el 10 al 30% (aproximadamente) del total de las escuelas normales.

Tabla 1. Escuelas normales que han participado en el PRODEP por año

Año	Escuelas Normales
<b>2012</b>	28
<b>2013</b>	40
<b>2014</b>	33
<b>2015</b>	84
<b>2016</b>	80
<b>2017</b>	98

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años del 2012 al 2017.

Ciertamente, aunque los datos van en aumento, se observa que es un ritmo muy lento. Con esto se confirma lo que mencionan Ortega y Hernández (2016) y Bringas et al. (2016) al referir que el proceso de incorporación de CA para las escuelas normales ha sido lento.

Otro indicador reportado por PRODEP es la cantidad de PTC, con posgrado y con perfil deseable vigente. Al analizar los datos de los profesores con posgrado, se observa un ligero incremento en el porcentaje de estos en cada año (ver Tabla 2). En cinco años se observa que solo ha aumentado aproximadamente un 3% proporcionalmente a la cantidad de PTC que ha incrementado cada año.

Tabla 2. Porcentaje de PTC con posgrado en relación al total de PTC

Año	Total PTC	PTC con Posgrado	Porcentaje
<b>2013</b>	4773	2840	59.5%
<b>2014</b>	4975	2963	59.56%
<b>2015</b>	5102	3080	60.37%
<b>2016</b>	5221	3188	61.06%

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años del 2012 al 2017. Nota: El informe de 2017 no reporta el total de PTC; por eso no se incluye en esta tabla.

En cuanto a los profesores con perfil deseable vigente reconocidos por PRODEP, también se ha mostrado un incremento. Estos datos indican la respuesta que se está teniendo de los profesores y de las normales a las que pertenecen. En cinco años, se observa un incremento del 9% proporcional a la cantidad de profesores de tiempo completo con posgrado (ver Tabla 3).

**Tabla 3. Porcentaje de profesores con perfil deseable vigente en relación a PTC con posgrado**

<b>Año</b>	<b>PTC con posgrado</b>	<b>Con Perfil Deseable Vigente</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>2012</b>	2691	139	5.2%
<b>2013</b>	2773	150	5.4%
<b>2014</b>	2963	210	7.1%
<b>2015</b>	3081	285	9.3%
<b>2016</b>	3135	410	13.1%
<b>2017</b>	3293	473	14.3%

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años del 2012 al 2016.

Con estos datos se puede inferir que las normales están generando estrategias que coadyuvan al incremento de estos indicadores. Claro está que una de las principales motivaciones de los profesores y de la misma institución es que al obtener e incrementar este tipo de indicadores es un buen referente para las posibilidades de obtener más recursos que se destine a generar mejores condiciones para la investigación.

Entre los programas de financiamiento que consideran estos aspectos se encuentran principalmente el PRODEP, el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y los programas de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PROFEN). La pregunta para reflexionar es si al contar con más profesores con posgrado y perfil deseable se genera automáticamente una mejor calidad en la educación.

Por último, otro indicador a analizar es el de cuerpos académicos. Un cuerpo académico (CA) se define por el PRODEP como el conjunto de PTC que comparten objetivos, metas y una o más Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y atienden programas educativos de su especialidad (SEP, 2016). El registro de CA se realiza

anualmente y establece tres grados de consolidación: en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) y consolidado (CAC), por lo que los criterios para cada nivel son diferentes. En el caso del CAEF, por lo menos una persona tiene perfil deseable y por lo menos una cuenta con posgrado. Para CAEC, la mitad debe cumplir con posgrado y contar con productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento. Y para un CAC, la mayoría de sus integrantes cuentan con posgrados, que los capacitan para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento. Los dos primeros niveles tienen vigencia y deben evaluarse cada tres años, mientras que el último, cada 5 años.

Los datos obtenidos indican que los cuerpos académicos de las escuelas normales reconocidos por PRODEP también han ido en aumento. En cuanto a sus grados de consolidación, no hubo tal incremento cada año para los cuerpos académicos en consolidación (CAEC), es decir, en los años 2013 y 2014 se mantuvo la misma cantidad de CAEC (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Cantidad de cuerpos académicos en cada nivel de consolidación**

<b>Año</b>	<b>CAEF</b>	<b>CAEC</b>	<b>CAC</b>	<b>Porcentaje que ha cambiado de CAEF a CAEC</b>
<b>2012</b>	63	2	0	3.2%
<b>2013</b>	84	3	0	3.5%
<b>2014</b>	88	3	0	3.4%
<b>2015</b>	136	9	0	6.6%
<b>2016</b>	163	16	0	9.8%
<b>2017</b>	199	28	1	14.07%

Fuente: Elaboración propia con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP) de los años del 2012 al 2017.

Después de ocho años de implementarse este programa, se ha logrado un cuerpo académico consolidado para una de las escuelas normales que han estado participando. Este cuerpo académico, según datos encontrados en la página oficial PROMEP (SEP, s. f.), pertenece al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del

Estado de Chiapas; está integrado por tres docentes y tienen inscrita la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) titulada Redes de conocimiento y aprendizaje.

Este avance brinda más posibilidades de continuar explorando los efectos que tiene el lograr cuerpos académicos que avancen de niveles. Por ejemplo, convendría tener un mayor acercamiento a este cuerpo académico y conocer los factores que han ayudado para su consolidación, pero más oportuno sería analizar cómo impacta este CA en la institución, no solo en lo económico sino principalmente en lo académico.

## Conclusiones

Después de tener un primer acercamiento a lo que se ha investigado sobre los cuerpos académicos en las escuelas normales, resulta apremiante continuar con la construcción del conocimiento de este objeto de estudio. La revisión de documentos da cuenta de que no se ha considerado claramente un sustento teórico adecuado y los paradigmas con los que se han investigado han sido principalmente el interpretativo y positivista.

Por lo tanto, la agenda pendiente apunta a la necesidad de considerar una clara postura teórica al tratar de estudiar el tema. Se sugiere un enfoque metodológico derivado de un paradigma sociocrítico que ayude a comprender y entender la situación que se deriva de la práctica de investigación, tan importante en el desarrollo, formación y desempeño de los profesores de las escuelas normales.

En este sentido, es importante tomar en cuenta la percepción y opinión de los actores que están viviendo este proceso para analizar los factores que están incidiendo en la formación y producción de los cuerpos académicos y analizar el impacto o los efectos de este tipo de políticas públicas en el interior de las instituciones.

Hace falta una visión más de política académica que considere el PROFEN y su unión en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, las políticas desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el cambio en los planes de estudio enfatizando la investigación, la introducción de la tesis de investigación, el aumento de docentes con posgrado y otras variables que se promueven desde el Servicio Profesional Docente.

Al realizar los análisis de los datos consultados, se observa que durante los cinco años estudiados ha habido un incremento constante en los indicadores que se evalúan en el PRODEP. Han aumentado las escuelas que participan y cada año ha habido incremento de profesores de tiempo completo con posgrado y con perfil deseable vigente. Se reitera la importancia de dar seguimiento a estas cifras pero, sobre todo, de indagar en los efectos que estas tienen y no asumir o dar por hecho que con estos datos se ha mejorado la calidad educativa en las escuelas normales.



## Referencias

- Alfaro, J. A. (2011). Google groups: un entorno para la conformación de cuerpos académicos: el caso de la red de colaboración normalista del Estado de México. *XII Encuentro Internacional Virtual Educa*. Ciudad de México. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/2116.pdf>
- Bringas, M. del R.; Pérez, J., y Vázquez, Lilia. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! - *Dialnet*. In AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 1(1), 199–210. Cádiz, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142038>
- Chapa, M.; González, I., y Ovalle, F. (2012). CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. *Primer Congreso Internacional de Educación. Chihuahua*, Chih. Recuperado de [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_06/a6p7.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf)
- Cruz, K. A. (2013). Cuerpos Académicos de la IByCENECH: oportunidad para la formación de investigadores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–8. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0933.pdf>
- Cruz, K. A.; Guzmán, S. A.; Loya, A., y Rivera, S. A. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México Resumen. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (enero junio) ISSN 2007-2619). Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/219/214>
- Cruz, K.A. y Perdomo, K. C. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6). Recuperado de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105/148>
- Juárez, H. D. (2012). La Integración de Cuerpos Académicos. Un reto en las Escuelas Normales. *Investigación Educativa Duranguense*, *Dialnet*. 12(ISSN-e 2007-039X,), 45–49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025672>
- Marín, H., Ríos, C. M., y Hernández, V. I. (2009). Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/1187-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1187-F.pdf)

- Mendoza, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. *Ra-Ximhai*, 10 10 (Julio-Diciembre), 221–240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134015>> ISSN 1665-0441
- Ortega, C., y Hernández, Antonio. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai*, 12(ISSN 1665-0441), 295–303. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Palacios, Á. M. (2015). La formación de profesores investigadores en las escuelas normales públicas: caso Colima. *CERTUS. Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, 17. Recuperado de <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/formacion.html>
- Pérez, J.; Bringas, M. del R., y González, R. M. (2017). La formación de docentes en México. Un análisis comparado entre lo público y lo privado. In VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab083.pdf>
- Prieto, Mayra (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, 17, 31–43. Recuperado de <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/investigacion.html>
- SEP. (s.f.) Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- SEP. (2016) Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2017. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas\\_de\\_Operacion\\_PACTEN\\_2017.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas_de_Operacion_PACTEN_2017.pdf)
- Velázquez, H.; Reyes, B., y González, L. (2011). Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, Nuevo León*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0126.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf)
- Yáñez, A. I.; Mungarro, J. E. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

# LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA ENSEÑAR LA FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Roxana Sánchez Lorandi  
rox0035@gmail.com  
Moisés Cruz Ventura  
profr.mcv@gmail.com  
Jorge Bastida Muños  
jbastida63@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

## RESUMEN

El proyecto de intervención para la mejora de la práctica docente y aprendizaje de los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria, centra la atención en el empleo de dos organizadores gráficos, vitales estos en la didáctica, por contribuir en el desarrollo cognitivo orientado al procesamiento sistemático, interrelacionado y jerarquizado de la información y conocimiento de las ciencias que coadyuva en la formación científica básica de los alumnos. Lo anterior, contribuye de manera significativa en la formación científica básica de los alumnos al apropiarse de conocimientos curriculares del actual plan y programas de estudios y de la práctica de los mismos en su cotidianidad, al mismo tiempo incidir, en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. En este proceder, se trata de que la enseñanza y el aprendizaje recupere procesos reflexivos, interculturales, humanista, incluyentes, contextualizados y mediados por el docente para concretar las competencias para la formación científica básica marcadas en el plan y programas de estudio.

## Palabras clave

Formación científica básica, organizadores gráficos e investigación-acción.

## Planteamiento del problema

Reconocer que existen problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación primaria, es también dar cuenta del limitado logro de las competencias en el campo curricular llamado: exploración y comprensión del mundo natural y social, en el cual se ubica la asignatura de Ciencias Naturales en los grados de 3º a 6º grados. Sin embargo, cabe mencionar que desde el primer ciclo de educación primaria: 1º y 2º grados, en repetidas ocasiones se aprecian problemas de esta índole, sin embargo, suelen ser ignorados por los docentes, toda vez que le dan mayor importancia

a la lectura, escritura y matemáticas, este tipo de actuar de los docentes continua en los siguientes grados, lo cual se agudiza en los últimos dos grados de educación primaria, los cuales son importantes para concretar los estándares del tercer periodo de la educación básica y, de manera particular, el perfil de egreso de la educación primaria determinado por los estándares que deben alcanzar.

Al tener presente que existen problemas en la enseñanza (proceder pedagógico de los docentes) y aprendizaje (desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal de los alumnos) de las Ciencias Naturales en educación primaria y, de manera particular en el tercer ciclo: 5º y 6º grados, es menester señalar que, en algunos de los casos es porque en grados precedidos posiblemente no existió solidez en el desarrollo de los contenidos curriculares al tratar de capitalizar el contexto y limitaciones al mediar la experiencia pedagógica de los docentes, pero también, porque no se activaron, fortalecieron o capitalizar los aprendizajes previos de los alumnos, por otro lado, por la falta de estrategias didácticas de los docentes que permitiesen potenciar su papel en el aula en congruencia con el enfoque que marca el programa de Ciencias Naturales.

Lo anterior trae como consecuencia limitaciones en la formación y desarrollo de las bases de la pedagógica, científicidad, racionalidad ecologista y método científico para generar ciencia a temprana edad en los alumnos. También a no tener mucho interés en las ciencias en un futuro no lejano y optar regularmente por el aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales consideran que son fáciles o de menor complejidad cognitiva. Esto se aprecia por un lado, a la poca iniciativa de los docentes y, por otro, a limitadas diversificación de estrategias didácticas para despertar procesos de aprendizajes novedosos en los alumnos y generar pautas para que aprendan contenidos de forma interesantes, creativos y motivadores, los cuales sean asumidos como parte de la vida de los alumnos; en donde la observación, experimentación, comprobación, verificación, racionalización científica, biodiversidad, medio ambiente, principalmente, sean elementos clave en la enseñanza y aprendizaje, evitando los cuestionarios, los dictados, las copias, los resúmenes, los dibujos, las maquetas o láminas mecanizadas, que de poco sirven en los intereses de los alumnos y aprendizajes duraderos.

Muchos docentes y alumnos de educación primaria (y hasta los padres de familia) se conforman al reconocer una calificación aprobatoria sin percatarse con objetividad lo que realmente han aprendido y mucho menos, si las competencias científicas básicas son desarrolladas, pues al tener un número como calificación de lo supuestamente aprendido,

se dice que se cuenta con los elementos para aprobar o acreditar un grado, las preguntas que surgen al respecto son problematizadoras y punto de partida para la reflexión y búsqueda de nuevas miradas: ¿realmente se adquirió la competencia esperada en el programa? ¿Esa formación será suficiente para que los alumnos tengan el interés por seguir aprendiendo ciencias naturales y hacer frente a los diferentes retos que demanda el medio ambiente, el método científico o la tecnología? ¿Existe la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes y valores congruentes con la formación científica básica? En este caso, se considera que el número de una calificación es un referente aproximado de lo que sabe el alumno, el cual regularmente estará en discusión porque existen diversos criterios para valorar lo que se ha enseñado y aprendido en torno a las ciencias.

Derivado de los procesos de evaluación en ciencias, los docentes y alumnos no pueden seguir con las mismas formas de enseñar y aprender es necesario cortar la cadena del tradicionalismo pedagógico para darle un lugar verdaderamente importante a las ciencias, además, pues así lo requiere nuestra sociedad actual, toda vez que después de la asignatura de español y matemáticas, pareciera que todo pasa a tercer término. Esa falta de consistencia y equilibrio entre las asignaturas, tanto por las horas destinadas como por el contenido curricular y cultura de los docentes, alumnos y padres de familia, no siempre le dan el lugar que le corresponde a la asignatura de Ciencias Naturales, pues, no suele ser significativa si suben o bajan de calificación o si aprenden mucho o poco, porque quizás tienen creencias de que las Ciencias Naturales no son tan importantes como el español y matemáticas; error grave que se sigue cometiendo, el cual no debe ser porque la sociedad avanza de forma integral, en donde las ciencias tiene un lugar importante para su desarrollo en nuestra sociedad y fundamental tener una actitud científica ante este panorama.

Por lo anterior es fundamental investigar para encontrar nuevas rutas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales que permitan la mediación pedagógica bajo procesos del constructivismo y un aprendizaje significativo que contribuya a las competencias, la cual implica diseñar y desarrollar nuevas estrategias didácticas, que abone de forma natural e interesante para la comprensión y aplicación de contenidos, los cuales no sean para el examen o la calificación, sino para la vida, en donde los alumnos de 5º y 6º grados tengan un nuevo despertar cognitivo y personal, con ello, se trata de educar en ciencias para la vida y la ciudadanía, en congruencia a lo que menciona la SEP y organismos nacionales e internacionales.

Para atender la problemática detectada, se valora a conciencia el problema y la estrategia más adecuada, con la finalidad de impulsar un pronóstico pedagógico: el empleo de los organizadores gráficos como estrategia didáctica para lograr el desarrollo de las competencias en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales que contribuya en la formación científica básica de los alumnos.

Los organizadores gráficos se han estimado como una posibilidad real ante la problemática, porque orientan y definen el proceso de enseñanza y de aprendizaje con grandes ventajas, pues permiten la mediación pedagógica, el constructivismo y el aprendizaje significativo, en ellos, se tienen un gran potencial visual, cognitivo y recreativo que se vincula y median la adquisición de competencias en educación primaria. Derivado de lo anterior se hace el siguiente planteamiento a investigar:

¿Cómo fortalecer la formación científica básica en alumnos de 5º y 6º a través del empleo de organizadores gráficos que den cuenta del proceso de desarrollo de las competencias científicas básicas señaladas por la asignatura de Ciencias Naturales?

Dicho planteamiento se investigó con base al siguiente objetivo general:

Fortalecer la formación científica básica en los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria al implementar situaciones de aprendizaje significativas mediadas pedagógicamente que provoquen explicaciones desde la perspectiva científica y se expresen a través de organizadores gráficos.

## Marco Teórico

### **La formación científica básica en educación primaria**

El campo de formación de interés para la presente investigación es el denominado: Exploración y comprensión del mundo natural y social del cual se deriva la asignatura de Ciencias Naturales en educación primaria, la cual tiene cuatro horas semanales para el desarrollo del contenido curricular para los grados de cuarto, quinto y sexto grados.

Para lograr las competencias que marca el plan de estudio, a efecto de desarrollar la formación científica básica, es importante considerar los estándares señalados en el Plan de Estudios 2011, porque son referentes que dan cuenta a los logros alcanzados y medibles. Los estándares curriculares presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares.

En congruencia con el objeto de estudio de la presente investigación, en el plan de estudio se pueden observar tres aspectos importantes, el primero refiere a la transformación de la práctica educativa del docente al centrar la atención en los aprendizajes de los alumnos para que aprendan, el segundo señala el logro de los aprendizajes de los alumnos en términos de competencias y el tercero enfatiza que los dos aspectos precedentes deben contribuir en la mejora de la calidad educativa a través de saberes que vayan más allá de las evaluaciones para lograr el perfil de egreso esperado al resaltar la formación científica básica de los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria.

La valoración de los aprendizajes esperados señalados en la asignatura de ciencias naturales, contribuyen en el logro de los estándares curriculares, los cuales dan cuenta de lo alcanzado por los alumnos de quinto y sexto grados, quienes se ubican en el tercer periodo escolar que abarca de los 11 a 12 años de edad.

Los Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia que le provean de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Se presentan en cuatro categorías:

- Conocimiento científico
- Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología
- Habilidades asociadas a la ciencia
- Actitudes asociadas a la ciencia (SEP, 2011, p. 85).

El desarrollo de estas categorías tiene la intención de favorecer que cada alumno y alumna logre desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes entorno a la ciencia, pues cada estándar tiene propósitos y temas específicos que promueven la formación científica básica.

### **Los organizadores gráficos en el PEA de las Ciencias Naturales**

Esta categoría de análisis se logra desarrollar a través de las siguientes subcategorías:

- El procesamiento de la información como base de los organizadores gráficos
- Los organizadores gráficos

Cada una de las subcategorías tienen un proceso de construcción que yace a partir del cúmulo de información asociada al constructivismo y del aprendizaje significativo, por ser potenciadores de conocimiento asociado a un contexto y práctica educativa vinculada al enfoque de las ciencias para la educación básica, lo que conlleva al saber aprender.



aprende hace y aprender a ser; bases fundamentales de las competencias, mismas que contribuyen a la formación básica de los alumnos de 5º y 6º de educación primaria.

### **El procesamiento de la información como base de los organizadores gráficos**

Para atender lo relacionada esta subcategoría, es necesario tener en cuenta las aportaciones de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información, cuales vinieron a revolucionar la forma de entender las aportaciones de la psicología educativa al configurar al mismo tiempo una nueva pedagogía; es decir, una manera distinta de enseñar y aprender haciendo a través de la capacidad capitalizada de los alumnos al proveerlos de nuevas herramientas para representar y construir el conocimiento, dejando a un lado, el legajo del conductismo.

Ausbel por ser uno de los mayores representantes de la psicología cognitiva, resalta la explicación de los fenómenos educativos a través del aprendizaje significativo, el cual ha sido base para dotar a los organizadores gráficos en potenciales para construir y significar el conocimiento que se aprende. Por su parte Novak y Buzán han puesto sin duda alguna, una nueva forma de sistematizar y representar el conocimiento significativo a través los organizadores gráficos: mapas conceptuales el primero y mapas mentales el segundo.

El aprendizaje deja de ser entendido como la aparición de nuevas respuestas, como el cambio de la conducta observada, para pasar a referirse fundamentalmente al cambio de conocimiento, al cambio a las ideas, en las representaciones, en las estructuras mentales del alumno. Este cambio deja de ser entendido exclusivamente como la formación de nuevas asociaciones para poder abarcar también cambios de naturaleza más reconstructivas que permita reconstruir las estructuras de conocimiento que posee el alumno (Villa, p. 359).

Es importante enfatizar que las reconstrucciones suelen representarse a través de diversas formas, en donde los organizadores gráficos son una real posibilidad.

La descripción de estas representaciones (utilizando conceptos como esquemas, imágenes mentales, reglas, estrategias, etc.) y de la manera en la que se opera con ellas constituiría el objeto fundamental del análisis teórico desde esta perspectiva, promoviéndose verificar empíricamente tanto su existencia como aquello que se predica sobre ellas: su estructura, los procesos y transformaciones a las que se ven sometidas, las relaciones que se establecen entre representaciones y comportamientos (Villa, p. 310).



Para que exista una definición es importante representar la información recogida un primer procesamiento, lo que conlleva a una transformación, con base a esto, la mente y el sistema cognitivo hacen una nueva manipulación de la información, para ser presentada ante una nueva naturaleza. A esto Villa lo señala en los siguientes términos:

Puede ser de diferentes tipos o formatos. En este sentido la psicología cognitiva parece haberse movido por medio de contraposiciones entre tipos de representación /o entre tipos de procesamientos), estableciendo diferencias entre lo proporcional y la imagen, lo declarativo y lo procedimental, lo implícito y explícito, etc.

Las representaciones (el conocimiento) pueden presentar niveles dispares de abstracción y organización, desde unidades pequeñas y elementales, muy ligadas a la entrada perceptiva que ayudan a reconocer letras, hasta otras organizadas como totalidades y con un alto nivel de elaboración como los esquemas de conocimientos sobre determinada situación, los conceptos, las estrategias para resolver un problema, etc (Villa, p.313).

Con ambos procesamientos, desde la cognición, es importante reconocer que la mente trabaja y procesa la información según los referentes que tenga de lo que capta y/o asimila de lo que pretende organizar y representar.

Al respecto Pozo (2009) citado en Villa, señala en términos generales desde el enfoque cognitivo de la psicología que el conocimiento de la ciencia puede organizarse y representarse mediante el procesamiento de la información. En donde la información debe desarrollarse de forma gradual, de modo que los alumnos a partir de las representaciones generales tengan un acercamiento de lo que puede ser el conocimiento a adquirir o fortalecer. En este proceso, es necesario que la asociación de ideas se lleve desde las diversas abstracciones que pudiesen dar para que, al relacionarlas con lo concreto, se formen esquemas, mismas que orienten y definan las rutas organizadas de la información.

El conocimiento en repetidas ocasiones suele ser producto de una primera información, la cual al procesarse bajo diversas etapas se traduce en contenido cultural sólido del PEA. Esto no es ajeno a lo que sucede con las Ciencias Naturales, al retomar conocimiento empírico en primer momento, para racionalizarlo mediante el método científico o procesos asociados a la ciencia, como la experimentación y la práctica del conocimiento.

Para una mejor apropiación del conocimiento; el procesamiento es una de las bases que da lugar a los organizadores gráficos al ilustrar y presentar un conjunto de saberes

bajo una estructura visual de fácil acceso, por lo visual y atractivo que pueden parecer a los alumnos.

### **Los organizadores gráficos**

Muchas son las investigaciones educativas que se encuentran sobre el diseño y uso de los organizadores gráficos en el campo de la educación. Algunos abordan este tema de manera muy genérica por la forma de cómo definen y dicen que deben emplearse los organizadores gráficos, otros más, escriben sin delimitar a cuántos y cuáles se refieren, mientras que algunos, hacen limitaciones al abordar uno de los organizadores como componente sustantivo que permite el aprendizaje significativo, tal es caso de los mapas mentales, mapas conceptuales, esquemas conceptuales, principalmente. Hay que mencionar, además, que los organizadores gráficos han logrado un reconocimiento teórico y práctico valioso en el PEA, al tenerlos presente como una posibilidad que capitaliza o potencia el desarrollo y adquisición de saberes de un tema.

Para la presente investigación, es necesario tener presente en primer momento lo que significan los organizadores gráficos y el alcance de estos, al determinar cuántos y cuáles se consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el tercer ciclo de educación primaria.

Desde el punto de vista de Rioseco y Liliani (1997) se hace énfasis en que los organizadores gráficos son “un esquema que tiene como propósito guiar al niño y a la niña en los pasos a seguir para lograr que aprenda un tipo de procesos fiable que lo lleve a desarrollar las destrezas de comparación, clasificación, etc.” (p.37), ésta perspectiva contribuye para tener un proceso general de lo que los organizadores gráficos tienen como finalidad, lo cual ayuda a reconocer lo que son en el hecho educativo.

Otra aportación significativa es la de Cantú, Flores y Roque (2015) al señalar que “los organizadores gráficos son excelentes herramientas para guiar a pensar. Con ellos, los estudiantes pueden organizar la información e identificar en ella diferentes tipos de relaciones” (p.74).

Una perspectiva que viene a configurar nueva información con respecto a los organizadores gráficos, la hace Agustín Campos Arenas (2014) en su libro “Mapas conceptuales, mapas mentales: y otras formas de representación del conocimiento”, en donde resalta lo siguiente:

El organizador gráfico es una representación esquemática que presenta las relaciones jerárquicas y paralelas entre los conceptos amplios e inclusivos, y los detalles específicos. A diferencia de los propuestos por Ausbel, los organizadores gráficos se diseñan en el mismo nivel de lectura del nuevo material y no a nivel más alto y genérico de abstracción. El resultado es una configuración que permite a los alumnos tener un sentido de estructura conceptual y organizacional del contenido (p. 30).

Los organizadores gráficos son representaciones visuales que permiten sistematizar la información de un tema, al incluir elementos lingüísticos y no lingüísticos; los primeros permiten darles vida a los objetos de conocimiento a través de las palabras o frases, mientras que los segundos se apoyan de imágenes o representaciones icónicas o pictográficas.

El diseño y empleo de uno u otro organizador gráfico, depende de la naturaleza del tema y fines de quien lo elabora; considerando el escenario, los tiempos, las circunstancias o la proyección que pretende compartir.

El uso de los organizadores gráficos proporciona una serie de ventajas. Por un lado, favorecen en el proceso de aprendizaje de los alumnos, que puede visualizar como se relacionan las ideas y se enlazan unas respecto a otras, y eso favorece el modo en que recibe la información, interpreta, resuelve problemas, diseña planes, etc. Por otro lado, mejora la comprensión, en que los estudiantes reproducen en sus propias palabras lo que han aprendido y, el hacer suya la información al transformarla, interiorizan mayor los conceptos estudiados (Fernández, 2014, p.88).

Algunos organizadores gráficos resultan ser más laboriosos que otros en su diseño, toda vez que deben incluir un proceso que permite atender el origen de los mismo, a efecto de no tergiversar lo que en esencia es y representa o hacer combinaciones que pueden confundir a quien lo diseña o quien se lo presentan.

Los organizadores gráficos que se consideran para fines de este proyecto de intervención son: los mapas mentales y los mapas conceptuales, por establecer puentes entre los aprendizajes previos, los nuevos y los sucesivos. Dichos organizadores gráficos resultan ser esenciales, representativos y significativos para el proceso enseñanza y aprendizaje de los contenidos de las Ciencias Naturales en el tercer ciclo de educación primaria, por incluir las bases que representan el contenido en su conjunto de los temas

que posibilitan la formación científica básica de los alumnos en 5º y 6º grados de educación primaria.

## Metodología

Para concretar el proceso metodológico fue importante tener en cuenta la naturaleza del paradigma cualitativo, toda vez que éste permite vislumbrar la forma de cómo se debe relacionar el investigador con la realidad y los sujetos que viven un problema, desde esa perspectiva Kemmis (1992), Elliot (1993), Latorre (2007) y Mc Kernan (2006), señalan que en la investigación-acción es necesario reconocer la dinámica del lugar y los sujetos que la conforman con la finalidad de comprenderla la problemática que se diagnostica para poder mejorarla.

El diseño de la investigación radica en la organización general del plan de trabajo que se realiza a partir de los principios de la investigación-acción participativa, para ello, se presenta la organización general de trabajo en el que se circunscribe el proceso de la investigación: diagnóstico, argumentación, metodología, plan de acción para la mejora y evaluación.

El proceso de la investigación-acción a partir del diagnóstico del objeto de estudio y la fundamentación del mismo a través de categorías de análisis que explican el objeto de estudio (Calixto, 2009), dieron las pautas para diseñar las estrategias que permitirán la mejora del problema. El camino a seguir responde a metodologías investigativa y pedagógica son congruentes con la estructura curricular del plan y programas de estudios vigentes para la educación básica y, de manera particular, con el enfoque, competencias, aprendizajes esperados y proyectos de la asignatura de ciencias naturales correspondiente a 5º y 6º grados de educación primaria.

La estrategia que se desarrolla se caracteriza por ser cíclica (Latorre, 2004), toda vez que el plan de intervención docente de lleva a la práctica una y otra vez en el mismo orden en el que se estructura: organización, estrategia de intervención, diseño de actividades, reflexión de la intervención y evaluación de la intervención. En este proceso, se desarrollan ciclos de reflexión de la práctica docente.

Los ciclos de reflexión permiten reflexionar lo que se emprende, toda vez que se analiza, valora y se vuelve a realizar lo emprendido, pero con mayor profundidad, tratando siempre de mejorar lo hecho en la primera intervención docente.

El plan de intervención se espera llevarlo a cabo mediante dos procesos pedagógicos, en colaboración con los docentes de 5º y 6º grados de cuatro escuelas primarias de la Zona Escolar No. 069 de Toluca, Estado de México, quienes son parte de la presente investigación. El periodo contemplado para cada plan de acción es de dos semanas.

**Figura 1. Plan General de Intervención para la mejora de la práctica docente**

Organización de la acción	Estrategia de intervención	Diseño de Actividades	Reflexión de la intervención	Evaluación de la intervención
Se debe tener en cuenta la estructura curricular del programa de ciencias naturales de quinto y sexto grado para que a partir de ello se diseñe la planeación didáctica, considerando, el eje temático, la competencia, el contenido y los aprendizajes esperados.	Los organizadores gráficos en la enseñanza de ciencias naturales. Se emplearán mapas conceptuales y mentales para el desarrollo de los contenidos a efecto de generar una nueva forma de potenciar y mediar pedagógicamente el proceso educativo.	Desarrollo de proyectos didácticos que permitan atender un proceso de mediación pedagógica e interculturalidad para atender con equidad, democracia, ritmos y estilos de aprendizaje a todos los alumnos en pro de la formación científica básica.	Análisis y reflexión crítica de los procesos desarrollados: alcances y limitaciones, teniendo como referencias las intenciones del plan de acción y los procesos emprendidos. En este proceso se desarrollan los ciclos de reflexión que permitan valorar la forma en cómo se desarrolla la formación científica básica de los alumnos con la intervención de los maestros de 5º y 6º grados de educación primaria.	Valoración de los logros en apego a las competencias, propósitos y procesos desarrollados para reconocer el nivel de logro que permita la mejora en torno a la formación científica básica. A partir de la evaluación se vuelve a organizar la nueva acción y continuar con un nuevo plan de acción para la mejora.

**Fuente:** Adaptada de Kemmis y McTaggart, McKernan y Latorre. Con el plan de intervención se inicia con la organización general del proceso de mejora en la formación científica básica en 5º y 6º grados de educación primaria.

## Desarrollo y discusión

De manera colaborativa se resalta que los docentes de hoy en día, requieren de mejores y mayores procesos pedagógicos que diversifiquen el hacer cotidiano en las aulas, en donde el centro de atención se traduzca en el binomio alumno-contenido para la vida. En ese tenor, es necesario contar con una nueva actitud, reflexión y comprensión del conocimiento científico para situarlo en el contexto de los alumnos; dominio de procesos y competencias pedagógicas para ser dinámicos con las estrategias de enseñanza y

lograr los aprendizajes que por ética y compromisos social el docente debe desplegar en el aula, a efecto de lograr la formación científica básica en los alumnos.

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe hoy en día, responder a propósitos que permitan reconocer la ciencia como una actividad humana en constante construcción, cuyos productos se capitalicen en el aula, considerando la cultura del contexto para significar y apropiarse de la ciencia. Esto, en congruencia con las cuatro categorías que definen los estándares: conocimiento científico, aplicaciones conocimiento científicos, habilidades asociadas a la ciencia y actitudes asociadas a la ciencia. Estos son referentes implícitos en los estándares permiten un nivel de logro progresivo que, en los últimos grados de educación primaria se pretende concretar un vocabulario básico que les permita a los alumnos interpretar y representar fenómenos naturales en distintos contextos.

Para tratar de alcanzar tal intención en la asignatura de Ciencias Naturales, los organizadores gráficos representan una oportunidad en donde se define el papel del docente y los alumnos con flexibilidad, compromiso, nueva actitud y nuevas rutas de orden psicopedagógico que contribuya en la formación científica básica; es por ello, que en esta propuesta se abordan dos: los mapas conceptuales y mapas mentales; mismos que representan una modesta aportación con base a experiencias propias en colaboración con otros docentes que desde su conocimiento y experiencias tratan de dar cuenta de la forma en cómo se fortalece la formación científica básica de los alumnos.

Sin duda alguna, el empleo de dos organizadores gráficos, no son los únicos y tal vez, para otros colegas (ajenos a esta investigación), tampoco los mejores, pero, son los que se han seleccionado porque representan desde el punto de vista de los colegas que apoyaron esta investigación y propio, mayores posibilidades para enseñar y aprender Ciencias Naturales de forma significativa, al mismo tiempo, contribuir en la formación científica básica de los alumnos, mediante la apropiación, significación y reflexión sistemática de los diversos aprendizajes esperados que marcan los programas de la asignatura de Ciencias Naturales de 5º y 6º grados de educación primaria.

## Resultados y conclusiones

Elaborar la investigación fue un proceso complejo que implicó conocer un objeto de estudio en apego a una metodología cualitativa, la cual permitió establecer las etapas a desarrollar para indagar sobre la forma en cómo se debió conocer desde el punto de vista de la teoría y el trabajo de campo la formación científica básica de los alumnos. El

desarrollo de cada una de las etapas sobrepasó el hecho de cumplir con un esquema, porque conllevó al aprendizaje sistemático complejo al poner en práctica la forma en cómo hacer una investigación-acción para atender una problemática, además de atenderla para la mejora de la misma a través de la intervención docente basada en una estrategia didáctica que configuró la organización, sistematización y representación del conocimiento de forma creativa a través de los organizadores gráficos.

Fue importante reconocer que la formación científica básica de los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria está permeada por muchos procesos que el docente debe tener en cuenta, por un lado, los principios que definen las competencias: lo conceptual, procedimental y actitudinal y por otro, la actitud de los agentes educativos frente al conocimiento; la interculturalidad que diversifica la forma de pensar, interactuar y convivir dentro y fuera del aula; así como la mediación pedagógica y procesos del constructivismo que el docente debe propiciar para que se generen rutas de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente de aprendizaje propicio para la asignatura de Ciencias Naturales.

En la investigación-acción participativa desarrollada, el problema, siempre fue el referente que permitió la búsqueda de información teórica y práctica, pues atender todo lo posible en relación con la formación científica básica, fue un reto que como docente se estableció para que se tuvieran otros resultados a raíz de la estrategia que se implementó en cada uno de los proyectos didácticos que definen el plan de intervención; al suponer que la enseñanza a través de los organizadores gráficos podía posibilitar al docente, al mediar pedagógicamente los contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales, lo cual estaría contribuyendo en el desarrollo de la competencia científica.

Al emplear los organizadores gráficos como estrategia didáctica de los proyectos, lograron representar de forma significativa y contextualizada el conocimiento científico y práctico derivado de los aprendizajes esperados recuperado del programa de la asignatura de Ciencias Naturales, los cuales favorecieron para cumplir con los objetivos de la investigación, al reconocer que la estrategia desarrollada fue viable para la transformación de la práctica docente y fortalecimiento de forma creativa, sistemática y cognitiva la formación científica básica de los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria, con ello, se ha logrado gradualmente los objetivos de la investigación al fortalecer y mejorar la formación científica de los alumnos. Resaltando que el docente es el motor que debe implementar en su cotidianidad con los alumnos y su contexto sociocultural, estrategias, TIC y actividades significativas ante el contenido curricular-científico, el cual

debe potenciar a partir de las habilidades asociadas con la ciencia que tienen los alumnos, a efecto de partir con actitudes favorables que permitan capitalizar lo que saben con lo nuevo por aprender.



## Referencias

- Buzán, T. (2004). El libro de los mapas mentales. España: Urano.
- Calixto, R. (2009). El diagnóstico escolar. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente. México: Castellanos Editores.
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las Ciencias. Recuperado de <http://www2.uah.es/jmc/an11.pdf>
- Cantú, L., Flores, M. y Roque, M. (2015). Competencia comunicativa. Habilidades para interacción del profesorado en el siglo XXI. México: Grupo Editorial Patria.
- Fernández, E. (2014). Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos de formación profesional para el empleo. Uso de las TIC y otras herramientas educativas. España: Ideas propias.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. Argentina: CLACSO.
- Flores-Camacho, F. (2012). La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México. México: INEE.
- García-Córdoba. (2008). La problematización. México: ISCEEM.
- Latorre, F. (2007). Metodología de la investigación acción. México: Graó.
- Latour, B. (1992). Ciencia en acción. España: Labor.
- Meirieu, P. (2009). Aprender, sí. Pero ¿Cómo? España: Octaedro.
- McKernan, J. (2006). La investigación acción como proceso de cambio educativo. España: Morata
- Ontoria, A. (1996). Los mapas conceptuales. Una técnica para aprender. España: Narcea.
- Oré, L. (2014). Mapas mentales. Herramientas para potenciar nuestra creatividad. Recuperado de [www.mapasmentales.org](http://www.mapasmentales.org)
- Perrenoud, F. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva. El oficio de enseñar. España: Graó.
- Pozo, I. (1990). Estrategias de aprendizaje. España: Alianza.
- Pozo, I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. España: Santillana.
- Rioseco, R. y Liliani, M. (1997). Pensamos y aprendemos lenguaje y comunicación. Chile: Andrés Bello.
- Ruiz, F. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias. En revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia. Vol. 3. Núm. 2. Julio-Diciembre 2007. pp. 41-60.

SEP. (2011). Plan y programas de estudio 2011. México: SEP.

Villa. (s/a). Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Recuperado de [http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_06\\_proc\\_info.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_06_proc_info.pdf)

# ESTÁNDARES PARA LA MEJORA DE LA GESTIÓN ESCOLAR DEL BINE PUEBLA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA SUPERVISIÓN 003

Sandra Aguilera Arriaga  
sandragora16@gmail.com  
José Carlos Bernabé Corona Campillo  
jbc corona@gmail.com  
Ameth Rueda Girón  
net\_install@hotmail.com  
Andrés García Castillo  
andrgrcs@gmail.com  
Institución: Supervisión de Escuelas Normales Zona 003 de SEP Puebla.

## RESUMEN

Los objetivos de la propuesta de intervención son promover la articulación de procesos internos de autoevaluación para disminuir las asimetrías de calidad entre programas educativos del Benemérito Instituto Normal de Puebla; y propiciar la toma de decisiones informada para mejorar los procesos de calidad en la formación inicial y realizar un acompañamiento pertinente desde la supervisión escolar. El marco teórico está sustentado en la investigación y directrices del INEE (2015), concepto de gestión escolar de PEC (2010), Antúnez S. (2004) y Casasús (1999); la formación de docentes desde el pensar (Ducoing, 2014); las comunidades de práctica y los aprendizajes situados (Lave, J. 1991) y la revisión de las versiones 2014 y 2018-2019 de las guías PACTEN. La metodología del proyecto de intervención fue la primera acción con la construcción de los Estándares de Gestión para la Escuela Normal que contienen 3 dimensiones, 28 estándares y 207 indicadores para elaborar diagnósticos. El diseño de la indagación fue cuantitativo y como técnica la encuesta a 138 directivos, docentes y estudiantes. Los resultados parciales muestran los beneficios de los EGEN para la participación de los agentes educativos identificando avances y problemas prioritarios, la toma de decisiones informada por los análisis detallados por estándares y dimensiones.

## Palabras clave

Autoevaluación institucional, gestión escolar, formación inicial, estándares, intervención educativa.

## Planteamiento del problema

Al analizar los resultados que obtienen los estudiantes egresados de las instituciones formadoras de docentes, son preocupantes porque muestran que el 64.6% de los que presentan examen para ingresar a servicio profesional docente no tienen las competencias, ni los conocimientos suficientes para un buen desempeño docente (INEE, 2015, p.158).

Al revisar las Directrices que el INEE (2015) emitió para mejorar la formación inicial en las Escuelas Normales (EN) se pueden identificar los principales problemas y debilidades que tienen las instituciones. Para fines de esta ponencia señalaremos los problemas que se derivan de las Directrices 2 y 3. La directriz 2 tiene el propósito de “Construir un referente común de normas, perfiles, objetivos y políticas institucionales y académicas para las instituciones dedicadas a la formación inicial de docentes que permitan integrar, ampliar y mejorar la oferta educativa disponible.” (INEE, 2015, pág.23).

Uno de los problemas actuales de las EN es que es indispensable contar con un sistema de formación inicial pertinente que responda a las necesidades de la diversidad contextual, lingüística y cultural, que forme a docentes idóneos para desempeñarse con calidad en la educación básica. Se requiere también de un marco común que articule la formación que se desarrolla en las EN y otras Instituciones de Educación Superior (IES). En los programas educativos que hay en cada una de las EN de Puebla hay grandes asimetrías en el funcionamiento, actividades académicas y el logro del perfil idóneo para el ingreso al Servicio Profesional Docente. Es necesario también alcanzar una mayor coordinación entre las EN, la entidad y la federación.

Por otra parte, la directriz No. 3 destaca la falta de diagnósticos, estudios e investigaciones sobre los diversos componentes y funcionamiento (p, 49); una debilidad en los procesos de evaluación interna (p. 55) y, en general, una falta de información sobre las prácticas de docentes y directivos, así como sobre los avances del proyecto institucional y los factores internos y externos que lo favorecen o lo obstaculizan.

En Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE, de la zona escolar 003, si bien ha logrado avances, todavía tiene áreas de oportunidad que hay que atender porque, aunque se han hecho autoevaluaciones el momento de la construcción del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN) y se participa en las evaluaciones externas de CIEES e ISO; sin embargo, todavía no tienen el impacto esperado en la calidad de la formación inicial que se imparte. De las reflexiones anteriores se deriva esta propuesta de intervención educativa que hoy presentamos. Nuestro fin es promover el trabajo colegiado y la corresponsabilidad al interior de la institución, al mismo tiempo que se obtiene la información necesaria para poder realizar un acompañamiento profesional y de calidad desde la supervisión para contribuir con la mejora de la formación inicial de los estudiantes.

## Marco teórico

La formación de docentes no debe pensarse como un *hacer* sino como una *praxis* en la que existen sujetos pensantes que toman decisiones para ejercer su libertad como sujeto que despliega acciones, que es autor y actor de sus actos y que se abre a los otros (Ducoing, 2014, p.10). Es una práctica en la que existen saberes que “son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos” (Mercado, 1994) y es en las comunidades de práctica, en las que participan, donde establecen relaciones y logran aprendizajes situados (Lave, 1987 y 1991, citado en Mercado, 2002, pág. 16). Los aprendizajes situados significan que “el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive” (Lave. J. y Ettiene, W. 1991), y están en estrecha vinculación con el entorno que los rodea. De ahí que se considere que hay un complemento entre la teoría y la práctica, pero tiene un peso muy importante señalar que se aprende a partir de la práctica, de las experiencias, y no solamente en la escuela.

En concordancia con lo anterior, nos aproximamos a uno de los programas que en educación básica puso el énfasis en la gestión escolar, nos referimos al Programa Escuelas de Calidad. Desde esta experiencia mexicana se le concibe como “El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión, los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela; entran en juego también el entendimiento de sus objetivos y la identidad que tienen como colectivo; la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, Programa Escuelas de Calidad, 2010, pág. 60).

Al respecto Antúnez (2004) nos dice que la gestión escolar es el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en diversas áreas de actividad de la organización. Estas acciones sobrepasan el ámbito de la simple administración material de la escuela. Abarca las tareas del diseño y organización del currículo de la escuela, la toma de decisiones en sus órganos de gobierno, la motivación del equipo de profesores, la resolución de conflictos. Todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias, pueden intervenir en la gestión de la escuela (pág. 169). Es decir, generar y establecer ambientes dialógicos y empáticos donde sea posible el trabajo colaborativo y la disposición para relacionarse con los demás para lograr aprendizajes situados.

Del mismo modo, planteamos que es necesario comprender lo que es un estándar y recurrimos al PEC (2010) que dice que: “es un parámetro que sirve para reconocer los asuntos clave necesarios de cambiar, ajustar o potenciar, para favorecer las decisiones del colectivo a formular acciones para que en el mediano o largo plazo le permita alcanzar a cada uno de ellos y estimulen su interés por seguir mejorando su hacer cotidiano y desarrollar innovaciones.”

Por otra parte, entendemos que la intervención educativa es un conjunto de acciones intencionales donde existen sujetos, un lenguaje propositivo, se actúa en orden para lograr un acontecimiento futuro y donde los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 2011, págs. 284 y 285).

Otro de los conceptos fundamentales en este trabajo es la autoevaluación institucional que implica la generación de procesos *participativos, coherentes, válidos y continuos* (Ministerio de Educación de Colombia (s.f)) que se llevan a cabo en las instituciones y con los principales actores educativos. Ahora bien, la autoevaluación, según el PACTEN 2018 y 2019 “consiste en reflexionar sobre los avances, áreas de oportunidad y generar un diagnóstico acerca de la situación educativa y de gestión tanto a nivel estatal como de cada escuela normal” (pág. 2). En este caso los estándares fueron útiles para obtener el diagnóstico de cada uno de los 6 programas del BINE y lograr una buena participación de directivos, docentes y estudiantes.

## Metodología

El diseño del estudio se sustenta en el paradigma cuantitativo. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento que se aplicó fue el cuestionario.

La propuesta de intervención se dividió en dos grandes etapas: I) La primera destinada a la identificación, definición y construcción de los Estándares de Gestión para la Escuela Normal (EGEN), a través de la revisión de la literatura, análisis de los resultados de las evaluaciones externas (INEE, ISO, CIEES) y el diálogo sobre la experiencia de acompañamiento desde la supervisión; II) La segunda etapa fue destinada al diseño y aplicación del diagnóstico para la identificación del nivel del logro de los EGEN

En la etapa I, de construcción de los EGEN, se identificaron dos líneas de indagación: una, referente a los rasgos de la EN a la que aspiramos (anexos de las guías PEFEN 1.0, 2.0 y 3.0) y, la otra, relacionada con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el Plan Estratégico de Transformación Escolar y los Estándares de Gestión para la

Educación Básica (módulos I, II y III) del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Como producto de la revisión de la literatura se definieron los conceptos, las características principales de la gestión educativa y estratégica, se analizó la organización operativa de las EN desde el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

Después del este análisis se construyeron, con esas bases teóricas y metodológicas, los Estándares de Gestión para la Escuela Normal (EGEN) organizados en las siguientes dimensiones: a) Capacidad académica; b) Competitividad académica; y c) Procesos administrativos, con 28 estándares y 207 indicadores que, por cuestiones de espacio no describimos en este trabajo. Las tres dimensiones de los EGEN están alineadas al PACTEN, al Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN), al Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) y a las metas compromiso establecidas por las EN.

**Cuadro 1- Organización y estructura de los Estándares de Gestión  
para la Escuela Normal**

ESTÁNDARES DE GESTIÓN PARA LA ESCUELA NORMAL			
DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR			
Capacidad académica		Competitividad académica	Procesos administrativos
Directivos	Docentes	Desempeño de la Escuela Normal	Organización
<b>1. Perfil deseable</b>	9. Perfil deseable	18. Asignaturas regionales y optativas	24. Sistema de gestión de la calidad
<b>2. Certificados en el dominio de una lengua y el uso de las TIC</b>	10. Certificados en el dominio de una lengua y el uso de las TIC	19. Organización y acompañamiento para el desarrollo de las prácticas profesionales en las escuelas de educación básica.	25. Normatividad administrativa y académica
<b>3. Evaluados en sus desempeños</b>	11. Formación continua	20. Evaluaciones internas y externas	26. Sistema de información

<b>4. Formación continua</b>	12. Superación profesional	21. Programas institucionales	27. Transparencia y rendición de cuentas
<b>5. Superación profesional</b>	13. Vida académica	22. Acreditación de programas educativos	28. Infraestructura
<b>6. Participación en eventos académicos</b>	14. Tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso	23. Vida académica	
<b>7. Proporcionan asesoría pedagógica</b>	15. Evaluación y seguimiento al desempeño docente		
<b>8. Realizan seguimiento y evaluación al desempeño docente</b>	16. Cuerpos académicos		
	17. Grupos colegiados de investigación educativa		

En la etapa II se incluyeron en la participación docentes, directivos y estudiantes de las 11 Escuelas Normales públicas. Esta etapa se desarrolló de la siguiente manera: a) Diseño del instrumento; b) Presentación de la propuesta de intervención a directivos, docentes y estudiantes de las 11 EN públicas; c) Piloteo y validación del instrumento; d) Capacitación de los participantes en la aplicación del cuestionario y en el procesamiento de la información; e) Aplicación del cuestionario; f) Procesamiento e interpretación de la información; g) Presentación de los resultados.

La aplicación de cuestionarios se realizó por muestreos estratificados representativos integrándose el tamaño de la muestra por 23 personas, como se ilustra a continuación:



**Cuadro 2- Participantes del BINE por programa educativo**

Estrato	Cantidad	Observaciones
<b>Director de Programa Educativo</b>	1	
<b>Subdirector de Programa Educativo</b>	2	Académico y Administrativo
<b>Jefe de área substantiva</b>	3	Docencia, Investigación y Extensión
<b>Coordinador de Programas Institucionales</b>	5	Cada uno de los PI
<b>Coordinador de la academia de grado</b>	4	Uno por semestre
<b>Alumnos por grado y género</b>	8	Un par por semestre

**Total: 23**

### Resultados y conclusiones

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” es una de las 11 escuelas normales públicas del estado de Puebla donde se forman a los maestros para la educación básica, desde hace más de 130 años. Ofrece 6 programas de licenciaturas en educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria con modalidad telesecundaria y en educación física. Tiene 3 programas de posgrado. La matrícula total es de 1,726 estudiantes y una planta de 223 docentes. La encuesta de los EGEN se aplicó en los 6 programas educativos y participaron en total: 138 personas entre estudiantes, docentes y personal directivo.

Las dimensiones analizadas son tres. La primera de ellas es la Capacidad Académica y, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), tiene que ver con impulsar y avanzar en la creación de Cuerpos Académicos (CA) en actividades de investigación y vinculación del programa educativo, con las líneas de generación y aplicación del conocimiento; con la habilitación de docentes y directivos; con el acompañamiento de los

programas de tutoría, asesoría, trayectoria escolar. Es decir, es la dimensión que se refiere a los procesos académicos.

La dimensión Competitividad Académica, (SEP, 2014, págs. 10-13) se refiere a mejorar y garantizar la calidad de programas y servicios académicos que ofrece la Escuela Normal. Asimismo, se relaciona con el objetivo de propiciar las condiciones para impulsar la innovación educativa como estrategia para mejorar las tres dimensiones en la institución. Es la dimensión que permite conocer el desempeño de la Escuela Normal en conjunto porque aquí se autoevalúan los procesos académicos y el impacto de los programas en la calidad de la formación docente inicial.

La dimensión de Procesos Administrativos incluye la normatividad que posibilita el fortalecimiento de la Educación Normal en lo académico, organizativo y administrativo (SEP, 2014, pág 13); la rendición de cuentas, la articulación de políticas, objetivos, metas y proyectos; el mejoramiento integral de la EN, la evaluación de los procesos logrados de acuerdo a la planeación del ProFen, el Programa Integral y las metas compromiso establecidas.

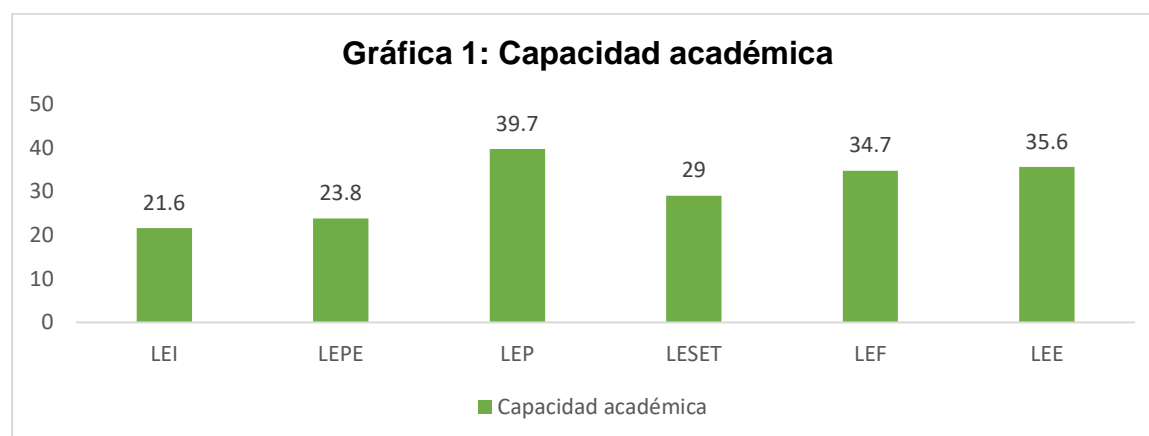
### Resultados de los estándares en el BINE por programa educativo

A continuación, se presentan algunos resultados de la aplicación de los EGEN en el BINE. Primero, se analizan y comparan los programas educativos (las licenciaturas) entre sí, por dimensión y por estándares. Posteriormente, se hace una reflexión de los resultados generales que obtuvo la institución en las tres dimensiones.

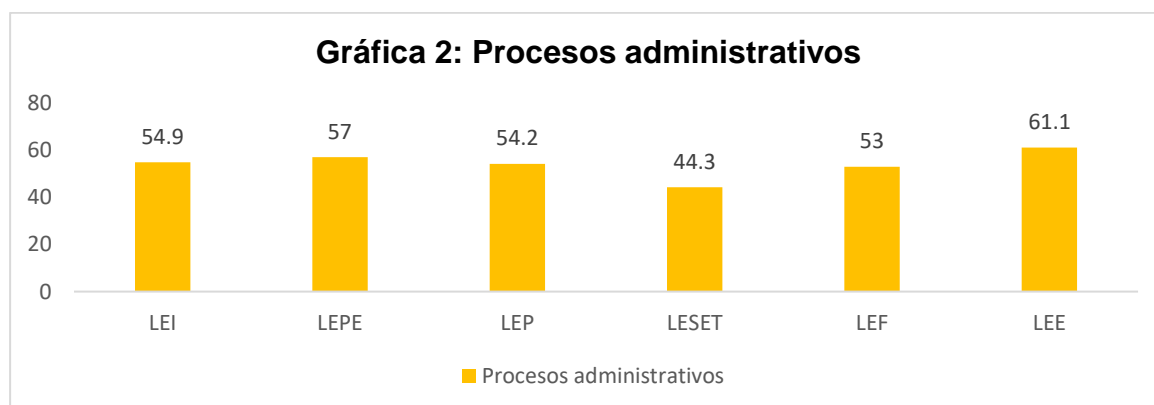


El cuadro anterior nos muestra los niveles de avance y las áreas de oportunidad que tienen los Programas Educativos (PE) del BINE en las tres dimensiones. En esas diferencias podemos apreciar que, en todos los casos, la dimensión que más avance tiene es la de procesos administrativos. Eso refleja y hace pensar que, en lo referente a la información de datos básicos, la normatividad, los procesos de admisión, las plantillas, los perfiles de los docentes y directivos y lo referente a la administración y organización material de la escuela ha tenido mayor atención en cada uno de los programas educativos que se analizan.

De cualquier forma, se puede observar que el Programa de Educación Especial (LEE) tiene las dimensiones de procesos administrativos y de competitividad académica más altos que los demás PE; solamente en la dimensión de Capacidad Académica está por arriba de Educación Especial el Programa de Educación Primaria (LEP). Uno de los tres programas que salieron con el porcentaje más alto en esta dimensión es la Licenciatura en Educación Física (LEF). Por otra parte, la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Telesecundaria (LESET) tiene los más bajos porcentajes en las dimensiones de procesos administrativos y de competitividad académica. Al revisar si hay otros programas educativos que tengan asimetrías visibles en alguna de las 3 dimensiones se observa que los programas de Educación Preescolar (LEPE) tiene el 23.8% y el de Educación Inicial (LEI) (21.6%) en Capacidad Académica. Por cierto, la dimensión académica en todos los PE del BINE salen en el más bajo nivel de desarrollo, por ello, requieren de un mayor impulso y atención por ser las actividades académicas de investigación, de docencia, asesoría, tutoría y acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso.



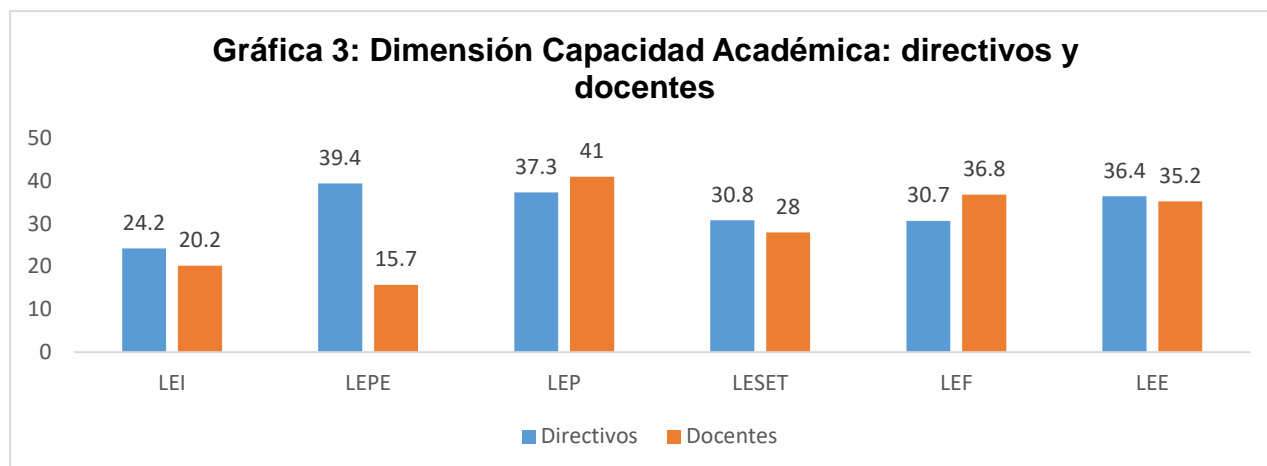
Es en la dimensión de Capacidad Académica en la que los 6 PE del BINE salen con menos logros en la autoevaluación interna que realizaron. Se puede observar que en esta dimensión se integran algunos de los énfasis del PACTEN como el impulso a los CA y con ello el fortalecimiento de las actividades de investigación, las redes de colaboración, la movilidad y los programas institucionales de tutoría, asesoría, la certificación en una segunda lengua, el perfil de los directivos y docentes, entre otros componentes de la vida académica. De acuerdo a los resultados existe la necesidad imperiosa de establecer pautas de mejoramiento en el que participen todas las áreas de gestión de la EN porque, de manera directa, la dimensión que autoevalúa la parte académica cobra especial relevancia en los aprendizajes y la formación de calidad de los estudiantes. Esta es una de las prioridades del BINE.



Es en la dimensión de Procesos Administrativos en la que los participantes en la autoevaluación consideraron que hay un mayor índice de operación, es decir, donde observan que los procesos están más organizados. LESET es una de las licenciaturas que debe considerar un mayor trabajo en equipo porque sale con un 44.3% de logro, según la autoevaluación de los integrantes de ese PE. Sin embargo, en todo el BINE existe la necesidad de avanzar mucho más en atender las causas de cada uno de los resultados que salieron con la aplicación de los Estándares de Gestión para la Escuela Normal (EGEN).

Esta dimensión es muy relevante también porque evalúa el sistema de información, el seguimiento a la aplicación de la normatividad académica y administrativa, así como los procesos de transparencia y rendición de cuentas. Los avances que se tienen, entre otros, es que los 6 programas se encuentran certificados con ISO 9001:2008; tiene 5 programas

acreditados en CIEES y uno de los PE está ubicado en el nivel 1. Esto revela el nivel de complejidad de la vida en las EN y que se deben tener autoevaluaciones para poder dialogar, consensar, adquirir compromisos, actuar y transformar.

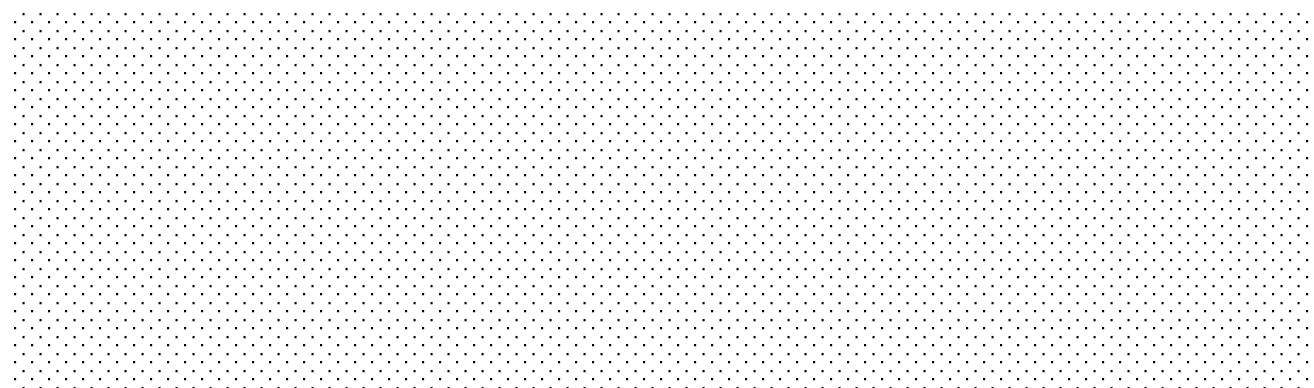


A volver nuevamente a la dimensión de Capacidad Académica y hacer ahora la comparación entre la subdimensión de directivos y la subdimensión de docentes, encontramos resultados muy interesantes que arrojó la opinión de los integrantes de cada una de las licenciaturas. En la licenciatura en Educación Física y en Educación Primaria los docentes tienen una mejor evaluación en comparación con los directivos. Eso no significa que hay una mala evaluación de los directivos, sino que hay mayor información sobre los perfiles y las actividades académicas que desempeñan los docentes. Puede ser que la comunidad educativa conozca que en LEP hay 40 profesores y, de ellos, 22 tienen estudios de maestría y 5 de doctorado; en LEF también hay 40 docentes y de ellos 23 tienen maestría y 1 con doctorado, además que en los 2 PE se han incrementado notablemente las actividades académicas.

En sentido opuesto se ubica la autoevaluación que registra Educación Preescolar donde el porcentaje de 15.7% es el más bajo para los docentes, aun cuando de 38 docentes 27 tienen maestría. Entonces hay que analizar con mayor detenimiento porque es probable que los docentes de ese PE le dieron un peso importante a la ausencia de CA, de grupos colegiados de investigación y del funcionamiento de los Programas de Tutoría, asesoría y otros de apoyo a los estudiantes. En esa licenciatura la parte directiva fue la mejor evaluada en comparación con los demás PE.

**Estándares de la Dimensión 1- Capacidad Académica y la subdimensión Directivos.** Los estándares que a continuación se analizan son: 1) Perfil deseable; 2) Certificación en una segunda lengua y uso de TIC; 3) Evaluado en su desempeño; 4) Formación continua; 5) Superación profesional; 6) Eventos académicos; 7) Proporciona asesoría pedagógica; 8) Realiza seguimiento y evaluación al desempeño docente.

A continuación, veamos los resultados sobre los estándares que evalúan a los directores de las Licenciaturas del BINE.

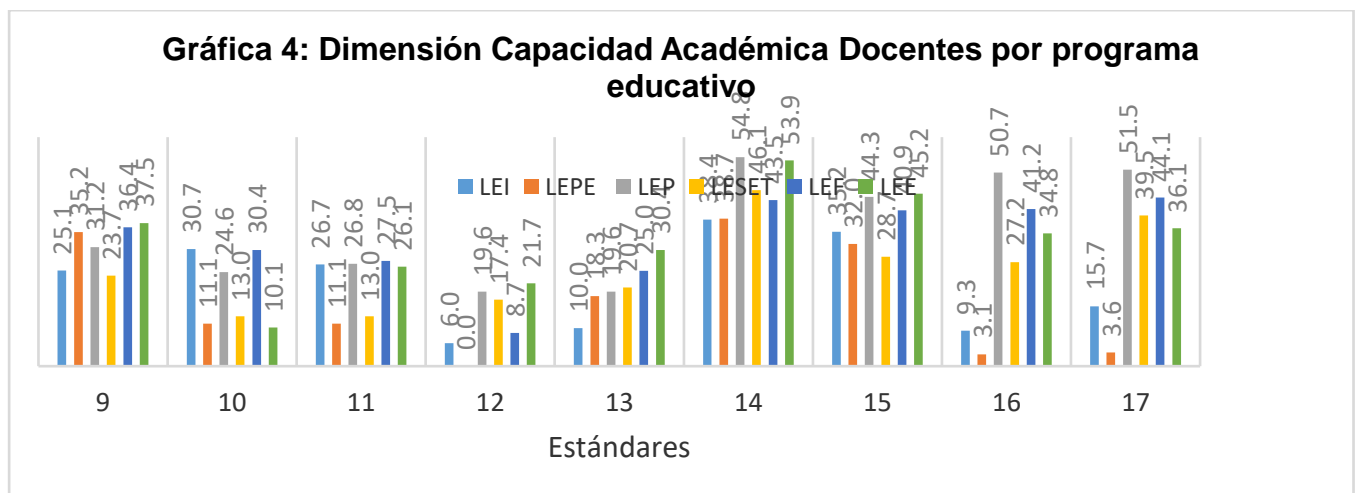


En el estándar 1 referido al perfil deseable que tiene que ver con los estudios de posgrado, la participación en eventos académicos que promuevan la mejora de la escuela, impulso a la participación de estudiantes en la vida académica, motivar la comunicación, en la LEPE (Preescolar) los directivos salen con la mejor evaluación; le sigue LEE (Especial) y al final está LESET, seguida en porcentaje de abajo hacia arriba por LEF. En el estándar 2 los directivos de LEI (Inicial) son los mejor evaluados en cuanto a la certificación en otra lengua y en el uso de las TIC; en el estándar 3 nuevamente los directivos de LEPE alcanzan el más alto nivel, seguido por LEF en cuanto a que han sido evaluados en su desempeño. En el estándar 4 LEE alcanza el 41%, seguido de LEP (Primaria) con un 39% en lo que se refiere a la formación continua donde participan, impulsan y motivan para llevarlo a cabo entre directivos y docentes de sus licenciaturas; en el no. 5 destaca LEP con un 40% por el apoyo que da al personal del PE para que estudien. La LEF (Educación Física) alcanza el mayor porcentaje en el estándar 6 en cuanto a la promoción, participación y motivación para la realización de eventos académicos. Los programas de LEP y LEE salen con las mejores evaluaciones en el estándar 7 referente a proporcionar asesoría, orientación, la participación en las academias de los programas; en el estándar 8 se observa que obtienen porcentajes

elevados los programas de LEE y LEPE referentes a la realización de seguimiento y evaluación del desempeño docente.

**Estándares de la Dimensión 1- Capacidad Académica y la subdimensión Docentes**

Esta dimensión tiene 9 estándares: 9) Perfil deseable; 10) Certificación en una segunda lengua y uso de TIC; 11) Formación continua; 12) Superación profesional; 13) Vida académica; 14) Tutoría, asesoría y apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso (NI); 15) Evaluación y seguimiento al desempeño docente; 16) Cuerpos Académicos (CA); y 17) Grupos Colegiados de Investigación Educativa (GCEI). Veamos lo que nos arrojó la autoevaluación.



En el estándar 9, según la autoevaluación que hicieron en los programas de LEF y LEE, se considera que los docentes tienen estudios de posgrado, promueven actividades académicas, motivan la comunicación e impulsan que los estudiantes participen; en contraste, LESET y LEPE no consideran que los docentes realicen esas actividades y salen con los porcentajes más bajos; en el estándar 10 LEI y LEF salen bien evaluados porque afirman que los docentes certifican una segunda lengua y las TIC; mientras que LEPE y LESET nuevamente alcanzan los porcentajes que indican un punto específico en el que pueden mejorar; el estándar 11 de formación continua LEF (27.5%), LEPE (26.8%), LEI (26.7%) y LEE alcanzan porcentajes muy cercanos entre sí; por el contrario, LESET (13%) y LEPE (11%) tienen marcadas diferencias con los primeros y tienen una amplia posibilidad de mejorar los procesos de motivar, diseñar, participar en redes y programas

de formación continua. En el estándar 12 superación profesional se ubica como un punto rojo LEPE porque el estándar se refiere a si está participando en estudios de posgrado y si promueve y apoya la superación profesional de sus compañeros. Es necesario intervenir para observar cuáles son las causas de estos resultados tan drásticos. Aquí LEE y LEP son los más altos porcentajes.

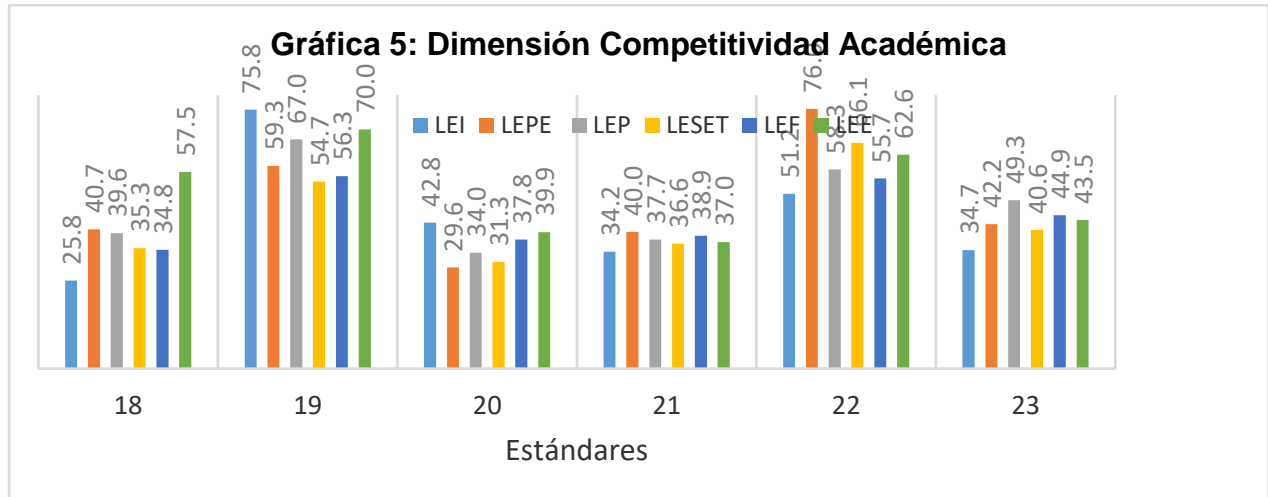
Continuaremos con el análisis de manera muy breve en los siguientes estándares en cuanto al más alto y el más bajo porcentaje. El estándar 13 de Vida Académica el más alto es LEE (30%) y el más bajo es LEI (10%) y en él se trata de si el docente realiza docencia, difusión, asiste a congresos, talleres, movilidad local, nacional e internacional y apoya a los estudiantes para que tengan procesos de aprendizaje de calidad; el estándar 14 relacionado con tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de NI el más bajo fue LEI con 38% y el más alto fue LEP con 58%. En el siguiente estándar no. 15 de evaluación y seguimiento al desempeño docente, el más bajo fue LESET (28.7) y el más alto LEE (45.2%), en el que se evaluó, por parte de la comunidad educativa. si impulsa, propone y participa en una cultura de la evaluación a través de acciones que la promuevan y busquen la mejora del PE. El estándar 16 de Cuerpos Académicos (CA)<sup>1</sup> destaca de manera amplia LEP con 50.7% donde existe 1 CA y el contraste es LEPE con 3.1% con ningún CA. Cabe señalar que en el momento de la autoevaluación el BINE tenía 5 Cuerpos Académicos. Al finalizar el procesamiento y presentación de resultados de los EGEN, la Licenciatura de Educación Física recibió el reconocimiento de 2 CA convirtiéndose en el PE con mayor número de CA del BINE. Entonces, el porcentaje que se presenta en la gráfica es el resultado previo a la ampliación del número de CA.

La alta evaluación de LEP es probable que se deba a la serie de actividades de docencia, investigación, difusión, participación en redes, asistencia a congresos y talleres, vinculación con otros CA y a la permanencia en el PE de los integrantes de los CA. En el último estándar el 17 (de Grupos Colegiados de Investigación Educativa (GCIE) sale por arriba de todos los programas el de LEP con 51.5%. En LEP hay 3 GCIE y uno de ellos está integrado por estudiantes. Esto es bien valorado y evaluado por el grupo que realizó la autoevaluación en ese programa educativo. LEPE muestra la necesidad de apoyo y acompañamiento en este estándar porque no cuenta con CA ni GCIE.



## Estándares de la Dimensión 2- Competitividad Académica.

### Subdimensión: desempeño del Programa Educativo (PE)



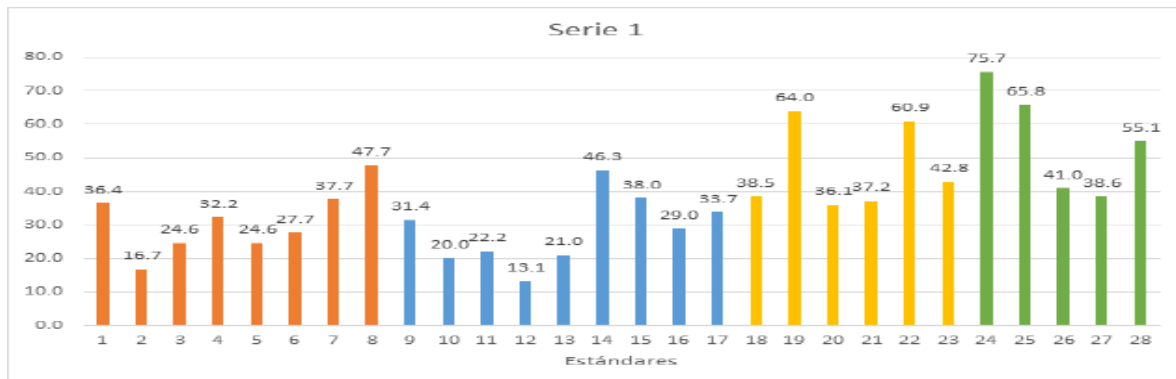
Los estándares de esta dimensión son seis. El número 18 es de las asignaturas regionales y optativas; el 19 sobre la organización y el seguimiento a las prácticas profesionales en las escuelas de Educación Básica; el estándar 20 sobre evaluaciones internas y externas; el 21 de Programas Institucionales (PI); el 22 de la acreditación de los Programas Educativos (PE); y el 23 Vida Académica.

En un primer acercamiento a los resultados podemos ver que los estándares mejor evaluados en los 6 programas educativos del BINE son el 19 y 22. El 19 es el relacionado con la organización y seguimiento a las prácticas docentes en escuelas de educación básica, donde una serie de decisiones y actividades se han llevado a cabo al organizar y seleccionar escuelas de educación básica. Tal vez las variaciones entre PE se deban a los indicadores sobre el fomento al autodidactismo, autonomía a los estudiantes y a la creación de espacios de retroalimentación, intercambio y evaluación de las prácticas profesionales. Le sigue el estándar 22 de acreditación de los PE porque en el BINE 5 de los 6 PE están acreditados por CIEES y solamente LEEF está evaluado en el Nivel 1 sin acreditación. En estos dos estándares sobresalen LEPE, LEI y LEE.

El estándar 20, que es de los que alcanzan menor evaluación, nos da evidencia del trabajo que debe realizarse en lo referente a la autoevaluación, las evaluaciones internas, el uso de las evaluaciones de los docentes para las necesidades de formación continua y superación profesional. Y en el 21, también evaluado entre los más bajos, es sobre los Programas Institucionales (PI) que evaluaron el criterio de establecer comisiones para ser

responsable de PI de acuerdo al perfil, la competencia y el tiempo de dedicación para que los responsables se dediquen a esas tareas.

**Gráfica 5: Resultados del BINE por Dimensiones y Estándares**



Para finalizar demos una rápida mirada a los resultados generales de la autoevaluación que realizaron a través de los Estándares de Gestión para la Escuela Normal (EGEN) La posibilidad de contar con una base amplia de datos de los 6 PE nos da una visión general de lo que ocurre en el BINE. En esta ponencia no se incorporó la autoevaluación de las áreas centrales que son las encargadas de coordinar, desde la dirección general, la vida institucional de los PE que forman parte del BINE.

Brevemente comentaremos los resultados generales que alcanza la institución.

El estándar más alto en la EN es el 24 de la Dimensión 3. Procesos administrativos. El estándar es referido al sistema de gestión de la calidad. Los directivos, docentes y estudiantes han observado que cuenta con una estructura de operación en la cual hay procesos administrativos certificados. Existe una coordinación de los recursos, los procedimientos y las estrategias que se planean y aplican; además de dar seguimiento al cumplimiento de las normas administrativas y de gestión. El siguiente estándar es el 25 y también es de esta misma dimensión y se relaciona con la aplicación de normas académicas y administrativas en las que encontramos el Plan Anual de Trabajo y la alineación de los programas institucionales alineados a éste y los lineamientos para la articulación de las áreas sustantivas.

Otros de ellos, con evaluación alta, son los estándares 19 y 22 de la dimensión de Competitividad Académica. El 19 se refiere a la organización y seguimiento a las prácticas profesionales que los estudiantes realizan en escuelas de Educación Básica y el estándar 22 es sobre la acreditación de los Programas Educativos. Estos cuatro estándares (24,

25, 19 y 22) reflejan los avances que en materia de procesos administrativos y de certificación de PE tiene el BINE, así como el referido a la organización y vinculación con EB para la realización de las prácticas de los estudiantes de las Escuelas Normales.

Cuando analizamos aquellos que tienen los porcentajes más bajos, que nos llevan a plantear una urgente toma de decisiones informada por los resultados que nos arrojan los EGEN, aparecen estándares de la Dimensión Capacidad Académica de los Docentes. Los estándares 10, 11, 12 y 13 son de los procesos académicos que suceden en el BINE. En particular es necesario intervenir para motivar, incentivar y generar las condiciones institucionales para que puedan lograrse docentes certificados en otra lengua y en las TIC; que participen en programas de formación continua, superación profesional y en la vida académica del BINE promoviendo y participando en diversas actividades de investigación, movilidad, estudios de posgrados, asistencia a congresos, inclusión de estudiantes a proyectos, publicaciones y demás actividades que fortalezcan a la institución en la formación de los estudiantes de formación inicial.

### A manera de cierre

Con esta propuesta de intervención educativa se fortalecen en el BINE los espacios de diálogo, trabajo colaborativo y redes de intercambio interno y externo que permitan afrontar las problemáticas encontradas con el diagnóstico a través de los EGEN.

Los EGEN son herramientas para la autoevaluación que posibilitan la identificación de los problemas más graves; con ellos se pueden definir las acciones de intervención y la toma de decisiones informada porque la comunidad educativa participa en el proceso de la autoevaluación en cada uno de los programas educativos.

Con los estándares de gestión con los que ahora cuenta el BINE, y las otras 10 Escuelas Normales públicas del estado de Puebla, es posible elaborar el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y establecer con mayor fundamento el Programa de Desarrollo Integral (PDI) de la institución, con la finalidad de alcanzar mejores resultados educativos. Los Estándares de Gestión para Escuelas Normales fueron empleados para elaborar el PACTEN 2017.

Por otra parte, la propuesta de intervención que diseñamos desde la supervisión 003, que incluye los EGEN, nos hace fortalecer el trabajo colaborativo con las Normales de la zona, en específico con el BINE, y asegurar un acompañamiento académico más

pertinente porque es posible ver, de manera clara, las prioridades en cada uno de los programas educativos, así como los avances que cada uno de ellos tienen.

Los EGEN ofrecen la posibilidad de hacer un seguimiento sistemático y apoyar cada una de las actividades para tratar de alcanzar los objetivos planteados. Asimismo, promueve el trabajo colaborativo, la comunicación y, desde luego, el fortalecimiento de procesos educativos que promuevan una formación docente inicial de calidad.

La propuesta de intervención, así como los Estándares de Gestión para la Escuela Normal, pueden ser analizados y mejorados por los principales agentes educativos del BINE y de otras instituciones interesadas.

## Bibliografía

- Antúnez, Serafín. (2004) Organización escolar y acción directiva. México, SEP.
- Cassasús, Juan (1997) La gestión: en busca del sujeto. Recuperado de:  
unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf
- Ducoing, Patricia (Coord) (2014) La escuela normal. Una mirada desde el otro. México, UNAM.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México, INEE.
- Lave, Jean y Wenger Etienne (1991) Situated learning. Legitimate peripheral participation. Estados Unidos, Cambridge University Press.
- Mercado, Ruth (2002) Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México, FCE.
- Ministerio de Educación de Colombia (s/f) Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional. Recuperado en: [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017) Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014) Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2014 y 2015. Recuperado de:  
[www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/2014/guia\\_pefen\\_2014\\_2015.ppt](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/2014/guia_pefen_2014_2015.ppt)
- Secretaría de Educación Pública (2010) Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México, SEP
- Touriñan, J. M (2011) “Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica”, en Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-serie, pp 283-307.

# EL CURRICULAR FLEXIBLE PARA LA CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Tiburcio López Macías  
ensog.stv@gmail.com  
Leticia Romero Domínguez  
letyfejora@hotmail.com  
Ma. Renata Dolores Paniagua Picasso  
mrdpp@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

## RESUMEN

La sociedad y el alumnado exigen de los docentes (de cualquier nivel educativo) varios atributos profesionales que obligan a mantener una actitud entendida como la predisposición aprendida para responder de manera consistente ante un determinado objeto social que integra, además; creencia, norma subjetiva intención y conducta (Hirsch, 2005). A ello debemos agregar que las innovaciones dependen en buena parte de las relaciones interpersonales (Zabalza, 2015), tanto como de las competencias profesionales del docente para adecuar la propuesta curricular, y más aún, encontrar en ella intersticios o espacios entre los cuales se inserten actividades innovadoras. Lograr lo anterior implica transformar La cultura institucional configurando estilos de trabajo que favorezcan la innovación. Empero por si sola la actitud y disposición del docente no son suficientes ante los retos de los escenarios de la realidad compleja. Una opción que posibilita la innovación y torna factible de acceder a una educación de calidad se encuentra en el curriculum flexible concebido como una teoría intermedia entre la filosofía y políticas educativas hasta la concreción de una práctica docente; y aunque la flexibilidad del curriculum no es un tema nuevo, la experiencia acumulada señala que es una posibilidad que debe vincularse con otros elementos.

## Palabras clave

Curriculum flexible, innovación, mediación, calidad educativa.

## Planteamiento del Problema

Un elemento idóneo para detonar la capacidad instituyente de las organizaciones educativas se encuentra en la gestión del conocimiento entendida como un conjunto de procedimientos que permite atender las problemáticas que afrontan las Escuelas Normales, específicamente en la recuperación, distribución y usos del saber pedagógico para la formación docente y la innovación educativa. Es a partir de estos procesos que se fomentan y transfirieren experiencias epistémicas como un recurso que agrega valor a los

procesos formativos de los agentes educativos lo que indudablemente impulsa la mejora continua.

Una opción que posibilita la innovación y torna factible acceder a una educación de calidad se encuentra en el “currículum flexible” concebido como una teoría intermedia entre la filosofía y políticas educativas hasta la concreción de una práctica docente; y aunque la flexibilidad del currículum no es un tema nuevo, la experiencia acumulada señala que es una posibilidad que debe vincularse con otros elementos a saber: a) La flexibilidad para la gestión del conocimiento. b) La autonomía intelectual y autorregulación ética del colectivo. c) El liderazgo responsable y distribuido y d) La disposición actitudinal para el cambio y la innovación. Los componentes señalados han demostrado su valía e impacto en diferentes contextos y escenarios educativos donde el conocimiento circula, se enriquece y distribuye entre los actores institucionales de tal manera que se constituye en materia prima útil para la implementación de diversas innovaciones.

## Antecedentes

Un profesional de la educación es aquella persona capaz de resolver ciertos problemas específicos, aplicando conocimientos científicos y técnicos, (Colom, Domínguez, Sarramona, 2011). Pero también han de enfrentarse a dilemas, ante los cuales han de hacer uso de sus criterios ideológicos y de compromiso social. Dicha labor se complejiza al considerar que el campo educativo demanda ser investigado, analizado y comprendido. Comprensión entendida como “la capacidad para hacer con un tema toda una variedad de cosas que exigen pensar, explicar, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, aplicar, analogizar y representar el tema de una manera nueva” (Perkins, en Eggen y Kauchak, 2014 p.30). Hablamos entonces de docentes, colegiados académicos, instituciones formadoras y regulaciones normativas que de manera sinérgica contribuyan a la conformación de escenarios y ambientes propicios para la innovación y el aprendizaje continuo.

Una rápida mirada a las tendencias educativas internacionales permite focalizar que el reto es ahora “convertir los compromisos en acción” (UNESCO, 2015), ello amerita profundizar la investigación al respecto, así como establecer rutas de formación donde los interesados puedan analizar y discutir formas viables de implementar acciones integrales; tales como la necesaria adecuación y actualización del currículum para la formación de docentes.

## **Cuestiones que delimitan el proyecto**

Derivadas de las ideas anteriormente expuestas se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las adecuaciones curriculares que realizan los académicos de la ENSOG en los programas de estudio de la LES 1999? y ¿Qué tipo de mediaciones promueven los académicos de la ENSOG para gestionar el conocimiento en los estudiantes normalistas?

## **Objetivos**

1. Identificar las adecuaciones curriculares que realizan los académicos de la ENSOG en los programas de estudio de la LES 1999.
2. Describir las mediaciones que promueven los académicos de la ENSOG para gestionar el conocimiento en los estudiantes normalistas.

## **Justificación**

En las últimas décadas y de manera simple –cuando no tendenciosa- se ha generalizado la idea de que la problemática de la Educación recae principalmente en los maestros, cuando es un asunto que concierne e involucra a la sociedad en su conjunto; inclusive los problemas de un centro educativo no son sólo responsabilidad de los maestros que ahí laboran, pues sin el trabajo corresponsable de autoridades educativas, padres de familia, alumnos y docentes no sería posible afrontar y resolver integralmente las crisis cotidianas que obstaculizan el proceso formativo deseable y los logros académicos esperados.

En este escenario “el compromiso del Estado con la educación es un deber irrenunciable en una sociedad justa y democrática” (Delors, 1996). A cada actor del hecho educativo le corresponde una atribución, a veces regulada por normas o por determinismos culturales y en ocasiones con escasos criterios para colaborar en dicha tarea; ausencias de forma y de fondo. Resulta necesario recuperar una sinergia social que promueva las condiciones para alcanzar una educación de calidad, como un derecho fundamental, “que además de ser eficaz y eficiente, respete los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa” (OREALC/UNESCO, 2009).

Lo anterior implica que las instituciones formadoras de docentes se avoquen a la configuración de un auténtico profesional de la educación capaz de resolver los problemas específicos, aplicando conocimientos científicos y técnicos (Colom, Domínguez, Sarramona, 2011), y conocedor de diversos procesos para gestionar conocimientos y



mediar en los conflictos y dilemas presentes en el campo, ante los cuales han de hacer uso de sus criterios ideológicos y de compromiso social.

## La gestión del conocimiento en la formación docente

### Marco Teórico-Referencial

En la literatura especializada sobre el tema encontramos un amplio consenso acerca de la relevancia que tiene la gestión del curricular y su efecto en los procesos de formación. Aunado a lo anterior el paradigma del desarrollo organizativo enfatiza la necesaria interrelación entre a) Desarrollo profesional docente, b) Desarrollo del curriculum contextualizado, c) Innovación educativa. Notamos enseguida que se torna necesaria la conformación de espacios que posibiliten - en palabras de Bauman (2006) - la construcción y la reconstrucción de los vínculos interhumanos, así como la voluntad y la capacidad de implicarse con las demás personas, en aras de potenciar acciones articuladas en los siguientes ejes: 1.- Flexibilidad y gestión del curriculum. 2.- Autonomía intelectual y autorregulación éticas del colectivo docente. 3.- Liderazgo responsable y distribuido. 4.- Disposición actitudinal para el cambio y la innovación.

Estos elementos son presentados de manera breve a efecto de mostrar su posibilidad de articulación en la formación de profesionales de la Educación.

- a) Flexibilidad y gestión del curriculum: El curriculum suele entenderse como un conjunto de prescripciones que los centros educativos deben atender para alcanzar los niveles educativos legalmente establecidos. En un sentido más amplio se considera una teoría intermedia entre los referentes filosóficos, epistémicos y normativos presentes con diversa intensidad en las prácticas de los docentes (Colom, Domínguez, Sarramona, 2011). La importancia que guarda el curriculum se encuentra en el hecho de que es un elemento que “supone la concreción de los fines sociales y culturales asignados a la educación formal y que por tanto permite comprender las prácticas educativas institucionalizadas” (Gimeno, 2002 p. 15).

En los planes de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación preescolar y Primaria se menciona que “La flexibilidad supone el cumplimiento de un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos que otorgan mayor pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades derivadas de los avances en

las disciplinas, de los nuevos tipos de programas educativos, de los requerimientos de los actores del proceso formativo, así como de la vocación, la dinámica y las condiciones propias de cada institución” (<http://www.dgespe.sep.gob.mx>).

La flexibilidad curricular se concibe como una tendencia que caracteriza el funcionamiento, grado de apertura e innovación de programas académicos, particularmente en los procesos de formación profesional (SEP, 2015). Ello se potencia cuando se complementa con otros elementos como los descritos enseguida.

b) La autonomía intelectual y autorregulación ética: Las Escuelas Normales son el espacio propicio y privilegiado para fomentar el desarrollo de la autonomía intelectual y la autorregulación ética, elementos clave para consolidar a la educación como bien público y social (López y Gaeta, 2014) una identidad con la docencia y la citada actitud para comprometerse con el cambio y la mejora continua configuran soportes indispensable para la calidad de la educación, toda vez que es el docente quien forma, muestra y comparte a los alumnos “una ética de los valores, ayudándolos a recuperar o encontrar el sentido de la vida y de su propia individualidad” (Guadarrama, 2012 p. 55).

La autonomía no es una llamada a la autocomplacencia, como tampoco lo es al individualismo competitivo, sino la convicción de que “un desarrollo más educativo del profesorado y las escuelas vendrá del proceso democratizador de la educación, esto es, del intento de construir la autonomía profesional junto con la autonomía social” (Contreras, 2001 p. 212). Fuertes compromisos para las instituciones de educación superior emergen a partir de las ideas anteriores, ya que “obliga a que la vida misma de la institución se organice y proceda en los mismos términos de lo que se pretende formar” (Cancino y Hernández en López y Gaeta 2014 p.167). Al compromiso institucional y profesional para impulsar procesos de formación, construcción y difusión del social del conocimiento, se agrega la exigencia de formar personas con capacidad de crítica, autonomía y autorregulación que efectivamente propicien cambios con responsabilidad social y criterios de sustentabilidad.

c) Liderazgo distribuido: Conforme lo señala Marcelo (2001) el liderazgo es inherente a la innovación, hablamos del desarrollo de liderazgos pedagógicos, transformacionales y distribuidos, particularmente necesarios en las escuelas normales ante las incertidumbres y tensiones en el campo profesional derivadas de la última Reforma

Educativa. Varios estudiosos del tema (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al. 2008; Day, 2006) coinciden en señalar al liderazgo escolar como un factor esencial y crítico para impulsar el desarrollo de los establecimientos escolares y en definitiva en la mejora de los aprendizajes de la comunidad educativa.

Para Elmore (2010), el liderazgo es la práctica del mejoramiento. No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. Por ello es necesaria una “renovación de las ideas y las prácticas para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias” (Pozner, 2000:7). En la misma línea González (2011:163) afirma que “el liderazgo educativo no descansa única y exclusivamente en la figura del director, sino que ha de estar distribuido en toda la organización y en los modos de trabajo y relación profesional entre sus miembros”. Elmore (2010:81) da un paso más afirmando que “tras observar varias escuelas en proceso de mejoramiento escolar, éstas no se limitan a distribuir el liderazgo –esto es, a darle mayores influencias a las personas con experticia– también desarrollan liderazgo, crean un cuerpo común de conocimientos y habilidades asociados con la práctica del liderazgo y le brindan oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer”.

Una consecuencia inmediata del liderazgo responsable, distribuido y compartido se observa en la funcionalidad del sistema educativo, donde la transparencia y las metas consensuadas promueven la capacidad de adaptar las innovaciones y cambios constantes en nuestro entorno (Colom, Domínguez, Sarramona, 2011), en una sociedad en cambio y globalizada como la actual; dicha capacidad resulta vital.

a) La disposición actitudinal para el cambio y la innovación: Los procesos de innovación y cambio son inherentes a cualquier institución que se precie de servir a la sociedad, en el entendido de que dicho servicio no sólo es necesario sino también indispensable. El compromiso institucional con la sociedad se complejiza cuando se demanda el cumplimiento cabal de una misión específica soportada en criterios de calidad, pertinencia y mejoramiento continuo. Un colectivo docente que se precie de ser profesional no rehúye ni evade el cambio; lo asume y encara como parte indisoluble de su razón de ser y existir.

El concepto mismo de la palabra innovación se puede analizar; siguiendo a de la Torre (1997) a partir tres niveles conceptuales: 1.- Como proceso o acción de cambio, (novedad). 2.- Resultado de dicha acción y 3.- Contenido concreto objeto del cambio. Pero a la vez es necesario considerar que: “el proceso innovador debiera estar precedido de un mínimo de conocimientos sobre qué entendemos por tal concepto; para poder afirmar que estamos innovando, reformando, creando, experimentando, ensayando, etc., qué modelo y modelos existen sobre la misma, cuáles son sus fases y elementos restrictores” (de la Torre, 1997 p. 37). De aquí que la formación permanente sea una condición necesaria para catalizar procesos de cambio e innovación.

Coincidimos con Ferrández (en Marcelo, 2001 p. 20), al señalar que “la actitud innovadora no es algo que nace de la moda o por decreto de las instituciones; sino que es una necesidad insalvable propia de la realidad social en la que estamos inmersos”. Se requiere por tanto de formadores que promuevan la deliberación, la reflexión y la investigación procesos que conlleva a la estructuración de ambientes de aprendizaje ricamente diversificados con elementos didácticos, tecnológicos, de infraestructura y distribución del espacio, organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, modelos de enseñanza como la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, la mediación pedagógica y del conflicto son sólo algunas de las opciones para instrumentar escenarios formativos.

Conocer y aplicar tales procesos implica la presencia de personal formado y habilitado para la docencia; el concepto de habilitación alude la capacidad humana de capacitarse o adecuarse para realizar cierta actividad, pero también refiere al reconocimiento de las aptitudes para desempeñarse con preparación, solvencia y ética en el ejercicio de una determinada labor. Hablamos entonces de un especialista que responde a las demandas sociales vigentes, en este caso, del campo educativo.

## Metodología

La metodología en los estudios sociales se concibe como una estructura lógicamente relacionada que se adecua a las características del objeto de estudio, el contexto y las habilidades del investigador. Ello posibilita desarrollar diseños orientados al análisis de la realidad, concebida como un texto o hecho comunicativo que puede ser develado y comprendido a partir de los sentidos, significados e intenciones que los sujetos imprimen

a sus acciones y en su discurso, lo que permitirá detectar categorías de análisis que conduzcan a cumplir los objetivos propuestos.

### **Modo Epistémico**

A efecto de clarificar el proceso investigativo se retoma lo que Ma. Teresa Yurén Camarena (2011) denomina “Modo epistémico de la investigación educativa”, definido como una forma de construcción del conocimiento en la investigación en el campo educativo. Siguiendo este planteamiento la perspectiva que adopta el presente estudio será holística, dado que pretende comprender una totalidad y mostrarla tal como es vista, concebida y asumida por los propios actores inmersos en ella, utilizando una lógica inductiva que permite trabajar con datos cualitativos recabados a fin de encontrar relaciones con cuales se construyen categorías y proposiciones que permiten “descubrir” teoría a partir de la información que aportan los propios sujetos. Es decir, hablamos de un modo netamente interpretativo que busca mantener la totalidad en su complejidad.

### **Método**

La información obtenida se sistematiza utilizando el método de “Teoría fundamentada” (Groundy Theory) entendida como “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada” (Vasiliachis, 2006:153), utilizando en este caso dos estrategias básicas: La comparación constante y el muestreo teórico que permiten un ordenamiento conceptual de las dimensiones analíticas iniciales establecidas para este estudio; que derivan tanto de la literatura como de la observación “in situ”:

Como principales herramientas para el estudio se revisará la plantilla de personal, se aplicarán entrevistas a docentes, estudiantes, análisis de planes de clase, observación de sesiones de clase, apoyándonos en instrumentos como: Lista de cotejo, rubricas y matrices de contraste.

## Desarrollo y Discusión

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato es una institución especializada en la formación de docentes para el nivel de secundaria en sus distintas modalidades, siendo la única escuela de sostenimiento público en la entidad que ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria, plan 1999. A 50 años de operación de esta Escuela Normal han egresado 5 mil 340 alumnos de cursos ordinarios, 2 mil 440 de cursos intensivos de licenciatura y 132 de Maestría en Pedagogía. Actualmente se operan 4 programas de licenciatura acreditados ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) estas son: Licenciatura en educación secundaria con especialidades en español, inglés, matemáticas y telesecundaria.

Recientemente la Institución ha logrado la certificación de todos sus procesos en la Norma ISO 9001:2015. Ello ha significado un parteaguas para organizar y sistematizar diversa información que – debidamente compartida- puede contribuir no solo a la normalización sino a la adopción de un nuevo estilo institucional sustentado en experiencias, conocimientos y saberes propios de la especificidad de la formación docente. Varios expertos en el tema de la gestión escolar (Antúnez 1998, Bolívar 1999, Posner, 2000, Schmelkes 1992) advierten que los cambios institucionales requieren una transformación de la cultura escolar, pues no basta una redefinición de tareas y funciones, sino que es necesario, sobre todo, un cambio de actitud en todos los que integran la comunidad normalista. Es por ello por lo que la planeación Institucional emerge en la Escuelas Normales como una opción para desarrollar de manera armónica e intencionada todas las actividades que transcurren al interior de estos centros educativos – incluido el desarrollo del curriculum - evidenciando entre otras cosas; las contradicciones entre las acciones instituidas y las acciones instituyentes.

## Resultados Parciales

La recopilación de información a partir de la Planeación institucional (ProFEN 2018) nos permite un primer acercamiento para reconocer el potencial de la plantilla docente. En la ENSOG laboran 71 docentes de los cuales 37 son de género femenino y 34 masculinos. Del total de docentes el 59% cuenta con nombramiento de base; mientras que el 28% son docentes interinos y un 13% corresponde a docentes por contrato.

En cuanto al tipo de plaza encontramos que la cuarta parte (18 plazas) corresponden a docentes que laboran de tiempo completo, un 11 % ocupa plaza de 30 horas, otra cuarta

parte labora en plazas de medio tiempo mientras que la proporción mayor el 39% se ubica en docentes que laboran por horas.

El análisis efectuado en torno a la habilitación docente evidencia como fortaleza que el 70% de los docentes cuentan con estudios de posgrado; donde además se combina formación normalista y universitaria. Al mismo tiempo se detecta la necesidad de impulsar la obtención de grado de Maestría y Doctorado toda vez que el 46% de la planta docente cuenta con estudios concluidos en dichos niveles.

Ambos procesos están vinculados; pues en la medida que los académicos obtengan los grados podrán promoverse y ocupar las plazas al tiempo que se aproximan a la posibilidad real de integrar grupos de interés y cuerpos académicos que eleven la calidad de la educación que se brinda en la institución. Se detecta un bajo índice de docentes y alumnos que cuentan con alguna certificación en el manejo de una segunda lengua o en el empleo de Tecnologías de la Información y la comunicación para la innovación del trabajo en el aula.

En la plataforma de Testing Program se cubre apenas al 22.80% de la población estudiantil, al 41.67% de los docentes y al 0% del personal administrativo. En tal sentido cabe mencionar que una falla notoria se ubica en la ausencia de una portal o sitio web institucional que permita mejorar la comunicación, vinculación e incorporar recursos diversos con fines de diversificación didáctica.

En cuanto a las adecuaciones curriculares que realizan los académicos de la ENSOG en los programas de estudio de la LES 1999, inicialmente se detecta el interés por actualizar los materiales de apoyo para el estudio y de manera particular armonizar los contenidos con las propuestas curriculares que operan actualmente en educación básica.

Un factor de flexibilidad que alienta dichas adecuaciones se encuentra en las acciones de colegialidad, sobre todo al inicio de cada semestre- donde los docentes pueden compartir, contrastar y tomar algunos acuerdos para la conducción de las distintas asignaturas. Una de las innovaciones detectadas se encuentra en la socialización de aprendizajes a través de demostraciones de lo aprendido que inclusive trascienden el entorno institucional para escenificarse en algunas escuelas secundarias.



Pero al mismo tiempo persiste un tipo de práctica centrada en el dominio de los contenidos propios de la disciplina de cada especialidad; que inclusive abarca temáticas que difícilmente trabajan los docentes de secundaria, este fenómeno es notorio principalmente en aquellos académicos que provienen de universidades. Dichas prácticas suelen ser justificadas ante la percepción de una deficiente autorregulación por parte del alumnado.

Las mediaciones de la mayoría de los profesores de la ENSOG continúan centradas en materiales de lectura (en físico y digitales) que son trabajados en equipos, de manera grupal o bajo la conducción de asesor, las técnicas expositivas, exegéticas y discusivas prevalecen por encima de actividades fuera del aula o en escenarios de mayor riqueza instrumental, ello es visible al notar poca presencia de material didáctico original o auténtico en las aulas, así como disposiciones de mobiliario rígidas. El uso de tecnología es común pero generalmente como apoyo para la consulta o la presentación de información. Si bien cabe mencionar que falta aún analizar el nivel de deliberación y reflexión que acontece al interior de los grupos.

La investigación aún se encuentra en sus primeras fases; empero podemos ya focalizar ciertos aspectos que ameritan ser discutidos y atendidos a corto plazo; para poder afirmar en los hechos que efectivamente la calidad educativa es un trayecto más que un destino; que se torna más accesible cuando la dinámica institucional promueve la participación comprometida y proactiva de sus actores.

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.



Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes ámbitos educativos.

## Referencias

- Antúnez, Serafín (1998). Claves para la organización de los centros escolares. Cuadernos de Educación. Horsori /Barcelona.
- Bauman Zygmunt (2006). Vida líquida. Barcelona. Paidós.
- Bolívar, Antonio (1999). Cómo mejorar los centros educativos, Madrid, Síntesis Educación (Didáctica y organización escolar, 2), pp. 201-216.
- Contreras, José (2001): La autonomía del profesorado. Madrid. Morata.
- Colom A, Domínguez E, Carrañona J. (2011). Formación básica para los profesionales de la Educación. Procesos y contextos educativos. Barcelona. Ariel.
- Day, Christopher (2006). Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente. Madrid: Narcea.
- De la Torre, Saturnino (1997). Innovación educativa. El proceso de innovación. Madrid. Dykinson S.L.
- Eggen Paul, Kauchak Donald (2014). Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México. Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, Richard. (2010). Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. Serie Liderazgo Educativo. (pp. 63). Fundación Chile, Santiago.
- Gimeno, Sacristán (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Guadarrama Archundia, H. (2012): Competencias docentes. México: Esfinge.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.
- López Calva Juan. Gaeta Martha. (2014). Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación. México. Ediciones del Lirio-UPAEP.
- Lourau, René (2001). El análisis Institucional. Buenos Aires. Amorrortu editores
- Marcelo, Carlos (2001) La función docente. Madrid. Síntesis Educación.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformourworld>
- Pozner, Pilar (2000). Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IIFE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Buenos Aires.

SEP (2003). La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Cuaderno de Trabajo. México, SEP.

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. En <http://unesdoc.unesco.org/>.

# LAS PRÁCTICAS DE VALOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante  
nopesque@hotmail.com  
Gabriela Mora  
moragaba@hotmail.com  
Cristina Adriana Espinoza Cruz  
cristyespinoza5@hotmail.com  
Red de Investigación en Gestión Educativa.  
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora.

## Resumen

Las Escuelas Normales Públicas en México tienen en su haber prácticas que han servido para la formación de los docentes, en algunos casos hasta por más de un siglo; sin embargo, la documentación de prácticas y experiencias exitosas quedan en el archivo histórico de la institución, con escasa difusión al exterior. En el proceso de intervención que se realizó con docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (BYCENED) con el objetivo de mejorar el proceso de difusión del conocimiento, se implementó la metodología sugerida por Torres-Arcadia y Rodríguez (2017) para la documentación de prácticas de valor, quienes presentan un formato con los elementos que favorecen la detección de problemáticas en la formación inicial, proyectos que implementan los formadores de docentes para atenderlas, resultados obtenidos y la forma en que se propone la difusión de estas experiencias. Este proceso beneficia la integración de docentes en comunidades de aprendizaje, la documentación de prácticas para uso interno y externo, así como el intercambio interinstitucional de conocimientos. Un dato relevante es que a través de este ejercicio se fortalece la integración y la identidad profesional de los docentes formadores de docentes.

## Palabras clave

Práctica docente, formación docente, identidad profesional.

## Planteamiento del problema

A lo largo de la historia de las Escuelas Normales Públicas en México se han desarrollado programas de estudio con enfoques diferentes. De igual forma hay una diversidad de prácticas docentes que no siempre se registran y suelen recordarse maestros ilustres, cuya fama y prestigio se debe a los relatos que se han conservado de generación en generación. Algunos destacan por la psicología utilizada en sus clases o por la didáctica de algún área de la enseñanza del español, matemáticas o ciencias. Otros porque enseñaban artes o deportes. Sin embargo, la documentación de estas prácticas es escasa y poco difundida. En la actualidad, hay instituciones que han logrado avances en la difusión de noticias y de actividades realizadas, pero no hay un esquema

común que sea útil para el propio repositorio institucional y para compartir experiencias con otras instituciones.

Uno de los problemas que aquejan a las escuelas de educación pública en México es el aislamiento (Schmelkes, 1995) y no es privativo de la educación básica, también aqueja a las escuelas normales, que en su mayoría han realizado esfuerzos por cumplir con su objetivo de formación de docentes, pero de manera particular, a pesar de estar regidas por un mismo reglamento y una misma dirección institucional por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación (DGESPE). La difícil existencia de las normales, que han sobrevivido reformas y problemas de diversa índole (académicos, políticos, sociales, financieros) fue determinante para que en la última década del Siglo XX y la primera década del Siglo XXI se agudizara esta condición de aislamiento, como autodefensa a los ataques que la profesión docente sufrió a través de los medios de comunicación y que afectó la imagen de las normales. En el período que se anota hubo esfuerzos por parte de la DGESPE para organizar y mejorar la situación de estas instituciones. Destaca la recuperación del histórico de la educación normal en México (Arteaga, 2011) y el esfuerzo de coordinación para la apertura y comunicación entre normales y con otras instituciones que se ha hecho por parte de la DGESPE, tanto a nivel nacional como internacional, en los últimos dos años (2016 y 2017). Por lo anterior, emergió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo desarrollar competencias para la difusión del conocimiento y la documentación de prácticas de valor en las instituciones formadoras de docentes?

La intervención de especialistas para apoyar a los docentes de la BYCENED se realizó con el objetivo de desarrollar competencias para la documentación de prácticas de valor que fortalezcan la identidad profesional y la difusión del conocimiento interinstitucional.

### Marco teórico

La utilización de los medios electrónicos y el internet ha favorecido la comunicación entre normales y entre docentes de distintas normales, así como con otros especialistas en educación de otras instituciones. Esto último es un dato que indica el ingreso de las normales a lo que Castells (2009) ha denominado sociedad del conocimiento, donde la

información fluye a través de estos dispositivos que apoyan la difusión del conocimiento y su obtención a pesar de la distancia física.

La educación normal, específicamente las escuelas normales y sus docentes, recientemente tuvieron por primera vez en 2017 el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) en el que se abrió la posibilidad de compartir y difundir el conocimiento sobre la investigación y prácticas que se llevan a cabo en estas instituciones formadoras de docentes, como un espacio formal y con el rigor académico para la difusión, con base en los parámetros internacionales de investigación como los que establece la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association –APA-).

El futuro de la educación en general y de la educación normal en particular, requiere de un cambio de cultura del asilamiento a la colaboración, en donde las instituciones promuevan el capital profesional. Hargreaves y Fullan (2014) han denominado este capital como la suma de tres capitales: capital humano, capital social y capital decisorio. El capital humano se refiere a lo que cada individuo alcanza para su propio desarrollo profesional; el capital social es que se logra por la interacción entre los individuos de una institución, por ejemplo, las academias son un medio funcional para desarrollar este tipo de capital; y el capital decisorio, que lo constituyen las personas que han acumulado experiencia y madurez profesional y que tienen la capacidad para la toma de decisiones con base en su trayectoria. Estos autores sugieren que para que una institución prospere tiene que promover el capital humano a través del capital social. Esto puede hacerse con lo que Wenger (2001) llama comunidades de práctica, que se constituyen por personas que comparten una misma profesión y actividades, en el caso que se aborda, serían comunidades de práctica de docentes formadores de docentes, que para Encinas (2011) son grupos sociales que tienen los mismos intereses y se apoyan para resolver problemas de la práctica pedagógica.

En el desarrollo del capital profesional Hargreaves y Fullan (2014), advierten la relevancia de reconocer y aprovechar el capital decisorio, que para las escuelas normales lo representan los docentes que tienen una trayectoria destacada y que conocen las reformas educativas y pueden apoyar a través del capital social a los docentes más jóvenes. Esta inversión en el capital profesional cambia la forma en que se percibe la profesión docente y de ello habrán de surgir las respuestas para el cambio que necesitan las instituciones.

En el caso de las escuelas normales, representa la posibilidad de un cambio de cultura organizacional. En este esquema, los docentes se auto reconocen y reconocen a sus colegas para dar respuesta a la necesidad de formar a nuevos docentes, quienes desde la escuela normal podrán vivenciar una forma de educar, donde la enseñanza y el aprendizaje forman parte de una cultura en la que los docentes se apoyan, aprenden juntos en comunidades de práctica y construyen propuestas para mejorar, en un camino que no es fácil y que implica el debate permanente y la búsqueda de soluciones con el apoyo de especialistas e investigadores (Levin, en Sugrue, 2010).

## Metodología

La intervención docente se propone desde la perspectiva del cambio educativo (Hargreaves y Fullan, 2014), en donde el cambio se promueve desde la docencia a través del trabajo en comunidades de práctica. Esta nueva forma de ver la educación y la profesión docente contribuye al fortalecimiento de la identidad profesional docente y ayuda a los formadores de docentes al reconocimiento de las prácticas de valor que se realizan en las escuelas normales y a su documentación.

El caso de estudio fue la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, en donde se implementó un taller para la documentación de prácticas de valor con la participación de 30 docentes. Se inició con un proceso de sensibilización sobre la relevancia de la profesión docente para el auto reconocimiento y el reconocimiento de los otros, con el fin de lograr un ambiente favorable para la colaboración. Posteriormente, se presentó el formato de documentación de una práctica o una experiencia que consideraran valiosa por su impacto, lo que Torres-Arcadia y Rodríguez (2017), han denominado prácticas de valor.

Se explicó a los docentes la justificación de cada uno de los elementos que aparecen en el formato que diseñaron Torres-Arcadia y Rodríguez (2017), para la recuperación y documentación de la práctica de valor. Los elementos que contiene el formato son: a) nombre de la práctica y código de identificación, b) fecha de creación y de actualización, c) aspecto de la identidad escolar que apoya, d) alcance, e) palabras clave, f) problemática, área de oportunidad o situación inicial de la experiencia, g) descripción de la práctica o experiencia, h) resultado o situación final, i) recursos, j) participantes y su rol en la ejecución, k) documentadores o equipo sistematizador y l) estrategia de difusión.

El nombre de la práctica y las palabras clave son la base para que sea localizable al interior de la institución y cuando es compartida a otras instituciones. La fecha de creación y actualización sirven para el recuento histórico de las prácticas. La identificación del aspecto de la identidad escolar que apoya implica el esfuerzo para que los docentes ubiquen los valores que promueven en la formación de docentes. La descripción de la práctica se presenta de manera resumida con los elementos centrales de la misma, así como los resultados obtenidos. La lista de recursos incluye los recursos humanos y materiales. Para los administradores la lista de recursos en el formato de práctica de valor cobra sentido y los sensibiliza sobre la importancia de apoyar oportunamente a los docentes con los recursos que requieren en este tipo de prácticas. El registro de los participantes es importante para la recuperación de la historia de la institución y para dar ideas a quienes intenten replicar la práctica respecto a los destinatarios.

La anotación de los docentes que planean, desarrollan, evalúan y documentan prácticas de valor tiene la doble función en cuanto al reconocimiento de su trabajo y para dar crédito a su creación. Finalmente, aparece la estrategia de difusión, que tiene el propósito de ayudar a los docentes a que sistematicen este proceso y lo realicen de manera permanente. Esta parte es fundamental para concretar el objetivo de la intervención, que es apoyar a los docentes en el desarrollo de competencias para documentar sus prácticas y favorecer la difusión del conocimiento interinstitucional. El tiempo es un factor clave (Torres-Arcadía y Rodríguez, 2017). El especialista que interviene al grupo de docentes debe considerar que la documentación es un proceso ágil, con un tiempo aproximado de 15 minutos para llenar el formato y cinco minutos para presentarlo al grupo.

## Desarrollo

El proceso de intervención para lograr el objetivo propuesto fue a través de un taller de 10 horas en dos días (5 horas para cada día). El primer día se dedicó a la preparación de los docentes. Se inició con la presentación de una conferencia de Andy Hargreaves, especialista en cambio educativo y formación docente, cuyo propósito fue sensibilizar a los participantes sobre los fines de la educación, la importancia de los docentes y el desarrollo del capital profesional como vía para mejorar la educación. Ese mismo día se integraron las comunidades de práctica por afinidad y se presentó la información sobre



las prácticas de valor. El segundo día se procedió a la documentación de las prácticas y a su presentación. Se concluyó el taller con el proceso de análisis en y sobre la práctica (Hargreaves y Fullan, 2014). La reflexión en la práctica, que es la que se realiza en el momento en que está sucediendo la actividad, estuvo a cargo de tres de los participantes del taller, quienes presentaron sus notas al grupo en la parte final, en la que también se llevó a cabo la reflexión sobre la práctica, que es la que se hace de manera posterior, en donde participaron todos dirigidos por la especialista que impartió el taller. El análisis de las prácticas de valor documentadas por los docentes de la BYCENED estuvo a cargo de un equipo de investigadoras especialistas en formación docente, cambio educativo y educación normal, con los siguientes resultados. Se documentaron ocho prácticas de valor. Los principales hallazgos se presentan a continuación.

### **Alcance de la práctica**

En este tema se analiza el aspecto del alcance de la práctica a nivel interno, es decir, hacia la propia institución; el alcance externo, esto es cuando se orienta hacia otras instituciones; o mixto, cuando tiene los dos tipos de alcances. De las ocho prácticas documentadas se identificó que solamente tres se consideran exclusivamente internas, cuatro con un alcance externo y solamente una es considerada en un alcance mixto.

### **Contextualización**

En la contextualización se analizan tres aspectos: la descripción del problema, los recursos utilizados para realizar la práctica y los participantes que la llevaron a cabo. De forma específica se encontró que las problemáticas se relacionan con la práctica docente y el aprendizaje. Se observa en orden de prioridad los recursos didácticos (30%) y el aprendizaje (20%), así como en un 10% el apoyo tecnológico docente, la formación docente, los hábitos de estudio y la cultura. En este sentido, se evidencia que los recursos didácticos destacan como el principal problema por resolver. En segundo orden se encuentra las problemáticas respecto al aprendizaje, la necesidad de apoyo en el aspecto tecnológico, así como en la formación a los docentes, coincidiendo en esta problemática aspectos que tienen que ver con hábitos de estudio y la cultura. De ahí que se aprecia lo que sostiene Casas (2012), quien explica que, a pesar de la amplia

experiencia de los docentes, enfrentan debilidades para generar procesos áulicos dinámicos e innovadores, debido a la poca o nula formación pedagógica sobre la creación de ambientes de aprendizaje, el uso de las estrategias de enseñanza y de las tecnologías de la información y la comunicación, de tal manera que se hace preciso una formación para fortalecer el capital profesional de los docentes.

En relación con los recursos humanos y materiales utilizados para la implementación de las prácticas se visualiza como principal recurso el humano (55%), en una proporción mayor a los alumnos (23%) y el personal docente (19%), y en una de menor proporción el personal externo (7%), el personal administrativo (3%) y los padres de familia (3%). Aparece poco aprovechamiento de actores externos que bien se pueden sumar para apoyar a la institución educativa. En segundo lugar, fueron los recursos materiales (42%), donde se considera el equipo tecnológico (13%), materiales diversos (10%), materiales de apoyo para la docencia (7%), infraestructura (6%), libros (3%) y TIC (3%) y en tercer lugar fueron los recursos financieros (3%).

Por otra parte, se aprecia que el peso de la responsabilidad para la elaboración de las prácticas recae en los alumnos (28%), el personal docente (24%), el equipo de informática (19%) y en menor proporción los padres de familia (9%), así como los alumnos externos, personal administrativo, equipo académico y personal externo (5%). De ahí que se esperaría promover la participación en escala mayor de personal externo. Como lo plantea Pérez (2010), para desarrollar cualquier proyecto es necesario contar con recursos humanos, materiales y financieros que garanticen lograr los objetivos. Son imprescindibles los recursos humanos, debido a que se les asignarán las funciones y tareas a realizar para llevar a cabo cada una de las actividades, lo que se ve reflejado en la implementación de las prácticas de valor.

### **Promoción**

En el tema de promoción se analizan los principales resultados y las estrategias de difusión utilizadas para promover las prácticas de valor. Los resultados muestran que los docentes se enfocan mayormente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (25%), el currículum, la vinculación con la comunidad o tradiciones culturales, la premiación al desempeño y la investigación (17%) y en una menor relevancia los recursos e infraestructura (8%). Se observa cómo los resultados se inclinan a la actividad sustantiva del aula la enseñanza y el aprendizaje y por otro lado al currículum, sin dejar pasar las

prácticas sociales que conectan a la comunidad escolar con la cultura a través de rituales enmarcados en la tradición, así también la promoción de usos y costumbres ante el otorgamiento de incentivos que se aplican para promover la mejora de los actores educativos. Para realizar la difusión de las prácticas de valor se utilizaron mayormente películas, videos y diapositivas (26%) y el material didáctico (16%), le siguen los intercambios y visitas a proyectos (11%), las publicaciones (11%) y los folletos (11%), finalmente los cursos de capacitación y talleres (5%), el fotógrafo de la institución (5%) y panel (5%).

Se evidencia que se utilizaron una variedad de medios para dar a conocer las prácticas, de los cuales el que tuvo mayor predominio fue el uso de audiovisuales, lo que hace suponer son recursos de apoyo con los que cuentan en gran medida la institución y que mayormente saben utilizar los profesores: Si bien se difundió la información de las prácticas de manera oral e impresa, no se consideró el uso de medios cibernéticos que pudieran hacer más eficiente el proceso de difusión y llegar a otros contextos escolares, con lo cual se puede llegar a más lugares y personas (Castells, 2009).

## Conclusiones

En este proceso de intervención a través del cual se apoyó a los docentes de la BYCENED, se cumplió con el objetivo de desarrollar competencias para la documentación de prácticas de valor para fortalecer la identidad profesional y la difusión del conocimiento interinstitucional. A través de las actividades realizadas fue posible conocer las necesidades docentes y se puso de manifiesto el interés por la mejora de los procesos educativos, así como de comunicación y difusión del conocimiento. Destaca la variedad de prácticas y la creatividad de los docentes, así como la participación de diversos actores, aunque se anota como áreas de oportunidad involucrar a más agentes externos y tener mayor difusión externa. Para esto último el formato de prácticas de valor asegura la planeación de la difusión a través de distintos medios. En el caso de la BYCENED, se sugiere incrementar la difusión por medios electrónicos.

La preocupación por el proceso enseñanza aprendizaje y el currículo como principal evidencia en las prácticas que se documentaron en este proceso, indica la relevancia que los docentes dan a estos temas, lo cual es favorable para el cumplimiento de la misión y visión que tiene la institución.

El conocimiento por parte de las autoridades administrativas del tipo de recursos que emplean los docentes en la BYCENED en el desarrollo de prácticas de valor ayuda a sensibilizarlos sobre la importancia de atender las necesidades que manifiestan los docentes en este sentido. Cuando los administradores observan los recursos en el marco de una práctica de valor se sensibilizan sobre la gestión dinámica y oportuna que deben realizar para que los docentes logren sus objetivos.

## Referencias

- Arteaga, B. (2011). Bibliografía comentada de la historia de la educación normal en México:1887-2010 (Vol. II). México: Secretaría de Educación Pública.
- Casas, M. (2012). Las buenas prácticas docentes y las necesidades de formación de los académicos de la UPN-Ajusco. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/.15. Procesos de formación/. ponencia. Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/0772.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0772.pdf)
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.
- Encinas, A. (2011). El colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN/Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/15. Procesos de formación/Ponencia. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/0728.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0728.pdf)
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2011). Intervención sociocomunitaria. Madrid: UNED.
- Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sugrue, C. (2010). The future of educational change . New York: Routledge.
- Torres-Arcadia, C., y Rodríguez, C. (2017). Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo. Revista de Investigación Educativa, 9-16. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/453>
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Madrid: Paidós.

# DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA SUPERVISIÓN EN PREESCOLAR, SIGNIFICADO DESDE SUS ACTORES

Juan Gutiérrez García  
jgutig@yahoo.com.mx y  
juan.gutierrezg@sepdf.gob.mx  
Martha Guadalupe Mendoza Cázares  
bethjakc@yahoo.com.mx  
Benemérita Escuela Nacional de Maestros,  
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

## RESUMEN

Los hallazgos específicos que se exponen en el presente documento, forman parte de los resultados de una investigación más amplia de carácter cualitativo titulada: “El valor pedagógico de la supervisión escolar hacia la transformación institucional”, que se realizó en los municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí de 2013 a 2016. El propósito del estudio se dirigió a la descripción e interpretación de los significados que construyen los equipos integrados por las supervisoras y los asesores técnico-pedagógicos respecto a redefinir la concepción que han edificado acerca de la supervisión que llevan a cabo conjuntamente con las directoras y docentes de los planteles de educación preescolar. En este sentido el análisis efectuado consistió en explicitar la relevancia que representa para estos actores educativos, reorientar la intencionalidad y enfoque de la supervisión a partir del reconocimiento de su dimensión pedagógica, como una práctica dirigida a la innovación de los procesos formativos que tienen lugar en estos centros educativos, a través de la participación responsable y comprometida de los agentes que intervienen en la misma.

## Palabras clave

Supervisión escolar, gestión educativa, actores educativos, dimensión pedagógica, prácticas educativas.

## Planteamiento del problema

En los últimos 30 años en América Latina y desde luego en México, una de las cuestiones eje de las reformas educativas emprendidas, tiene que ver con los procesos de gestión de los sistemas educativos. Los estados han girado hacia la instrumentación de programas y proyectos cuyo propósito preponderante es mejorar la calidad de la educación, sustentado esto en una mayor capacidad de gestión tanto de los centros educativos como de los cuerpos directivos que se encuentran al frente de éstos. “En varios de los capítulos (Argentina; Costa Rica, Colombia, Venezuela, México) se propone otorgar mayor poder de decisión al establecimiento (directores y docentes) en lo que respecta a la definición del proyecto escolar...” (Perticará, 2014, p.9)

Uno de los desafíos de las reformas emprendidas, consiste en que éstas, tienen que traducirse realmente en propuestas que modifiquen las estructuras de la toma de decisiones respecto al funcionamiento y desempeño de los planteles de educación básica y en particular los de educación preescolar que en la actualidad continua realizándose desde las instancias centrales del gobierno federal con un carácter unificador y generalizado.

Volver explícita la reforma estructural del sistema educativo resolviendo la contradicción entre la pretensión de una mayor autonomía de gestión del centro escolar con la concentración del control operativo a nivel federal (Román y Román, 2014, p.223).

En el marco de las políticas instrumentadas por el Estado en el ámbito de la educación básica en México, históricamente, la supervisión ha desempeñado un papel preponderante en la ejecución, seguimiento y control de los procesos de organización y administración que se desarrollan en los centros escolares. “Los procesos de inspección, supervisión escolar y gestión educativa que se han realizado en el ámbito de la educación básica mexicana, a lo largo de la historia, se encuentran íntimamente relacionados y se han transformado en los escenarios escolares...” (García, Zendejas y Mejía, 2008, p.17).

En la investigación realizada por Calvo; Zorrilla; Tapia y Conde en 2002 que constituye uno de los referentes clave en el estudio de la supervisión en México, por sus aportes en el análisis de las diferentes aristas de esta práctica, se destaca el papel que desempeña la supervisión como práctica institucional en los aprendizajes que se generan en la escuela, lo que implica reorientarla hacia el desarrollo de los procesos de índole pedagógico sustantivos de los centros escolares. Sin embargo, se hace hincapié en que son escasos los estudios que se centran en la reflexión de esta cuestión. Al respecto Justa Ezpeleta al reseñar dicha investigación afirma lo siguiente:

Al respecto, resulta sugerente el intento de Aguascalientes de combinar las funciones administrativas con las pedagógicas, sobre el cual los autores nos deben un análisis más amplio de su puesta en práctica. Las propias innovaciones expuestas en este libro podrían ser fuente para profundizar en esta reflexión. (Ezpeleta, 2003, p.574)

Sin embargo los avances en la redefinición de la supervisión escolar como un proceso clave de la gestión dirigido a la transformación de los procesos pedagógicos que se desarrollan en los planteles de educación básica son muy limitados debido a situaciones como el predominio de prácticas centradas en el control y vigilancia de cuestiones de índole administrativo y laboral; la carencia de estrategias de profesionalización de los

actores responsables de llevarla a cabo y la falta de construcción de marcos de actuación que respondan de manera pertinente a la atención de las problemáticas educativas prevalentes en los diferentes contextos escolares específicos que conforman el Sistema Educativo Nacional. “El sistema educativo, con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo, requirió de la supervisión, es decir, por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”, a acatar y, por otro, la fiscalización y el control...” (Pozner, 2006, p.104).

Al considerar como referentes las investigaciones realizadas en el ámbito de la supervisión escolar en México se encontró que éstas conforman dos vertientes: las que se centran en el estudio de este proceso a partir de reflexiones efectuadas por intelectuales que intervienen como asesores en el diseño, implementación y puesta en práctica de programas y proyectos encaminados a incidir en la calidad de la educación.

La otra vertiente está conformada por investigaciones realizadas por expertos en el campo de la gestión que por su trayectoria y experiencia adquiridas en este ámbito, formulan propuestas de innovación a la intencionalidad, enfoques y procesos de instrumentación de la supervisión escolar. “...toda vez que el tema de la supervisión escolar...fuera considerado dentro del conjunto de demandas de investigación... los proyectos han sido desarrollados por investigadores adscritos a secretarías de educación estatales, centros de investigación o universidades...” (Tapia, 2010 p.73).

En este contexto, la intencionalidad de desarrollar esta investigación se deriva del descubrimiento de que la supervisión escolar como uno de los componentes de las políticas instrumentadas por el estado para mejorar la calidad de la educación, se realiza a partir de marcos de actuación homogéneos, con un carácter predominantemente prescriptivo que son definidos desde las instancias centrales de la gestión, lo que se concreta en prácticas un carácter rutinario, ajenas y distantes a las condiciones y circunstancias y problemáticas de carácter pedagógico de los contextos escolares donde se lleva a cabo, consecuencia de la conformación y concreción de procesos de habituación instituidos colectivamente. Berger y Luckmann (2001).

Así el propósito de la investigación, se delimitó a través del planteamiento de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué sentido le dan a la práctica de supervisión en educación preescolar los actores que intervienen directamente en su realización contextualizada? ¿Cuál es el significado de la dimensión pedagógica de la supervisión, que



construyen los equipos responsables de realizarla, a partir de la interacción que establecen con los directivos y docentes de los planteles de preescolar?

### Referentes teóricos

Por lo expuesto, se parte del reconocimiento de la complejidad que representa llevar a cabo la reflexión sistemática acerca de los componentes, propósitos, procesos y estructuras que conforman la supervisión escolar como objeto de estudio lo que implicó delimitar el análisis desde lo que se ha denominado como dimensión personal de la misma, es decir acceder a los procesos de construcción de significados de los actores que llevan a cabo este proceso como una práctica educativa contextualizada. “Refieren a la dimensión... subjetiva de los actores de la supervisión escolar. Recuperan sus puntos de vista, sentidos y significados acerca de su función y sus prácticas...” (Tapia, 2010, p.75).

La supervisión escolar es por tanto concebida como una práctica, Carr (1999) ya que se edifica a partir de la intencionalidad de quienes la llevan a cabo; en su pretensión por reorientar su sentido y significado, lo que a su vez, legitima su intervención en las acciones que despliegan de manera cotidiana en su afán por contribuir de manera decisiva en los procesos formativos de los alumnos que tienen lugar en el caso específico de esta investigación en los contextos específicos de las zonas escolares ubicadas en los Municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí. “se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, (Lipman, 1998, p. 52).

En este sentido los elementos constitutivos de la supervisión escolar como práctica educativa se analizan desde el continuo de las acciones colectivas que llevan a cabo los actores responsables de la misma, es decir la reflexión se centra en la manera como reconfiguran su significado a partir de sus intencionalidades, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción. Desde esta perspectiva se explicita lo subjetivo e intersubjetivo desde lo que piensan, lo que dicen, lo que hacen, y cómo interactúan, lo que, a su vez, concreta su intencionalidad, Berger y Luckmann (2001).

Así, la supervisión escolar se focaliza como un acto social que adquiere significado a partir de la intencionalidad que le asignan los sujetos a sus interacciones con los otros; configurando así una realidad cifrada en sus experiencias subjetivas cotidianas que los conducen a definir las pautas de su propio actuar en términos de las mediaciones sociales que establecen.” pero que nos dará una definición precisa del [significado a que apunta]:

significado a que apunta una vivencia no es nada más ni menos que una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva experiencia” (Schütz, 1993, p.107).

Así la intersubjetividad emerge como el eje vertebrador de la interacción en razón de que es construida e interpretada por los propios sujetos interactuantes; dando origen a la construcción de significados compartidos, derivados de la negociación intrasocial que representan a su vez marcos referenciales que definen la intencionalidad del actuar contextualizado cotidiano de quienes conforman un conglomerado social en específico. “El individuo...es visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción (Gil-Lacruz, 2007)”, en (Pons, 2010, p.24).

### Método de trabajo

El trazo metodológico de la presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo al ubicarse en el terreno de la subjetividad de los actores que realizan la supervisión escolar en contextos específicos de la educación preescolar a fin de develar los significados que construyen a partir de sus motivaciones que los conduce a plantear la transformación de dicha práctica.” Lo esencial es que la persona que está interactuando con otra anticipe los motivos –para de su propia acción como los genuinos motivos-porque de la conducta esperada de su partícipe” (Schütz, 1993, p.191).

En congruencia con el enfoque de la investigación, se optó por la aplicación de entrevistas a profundidad semiestructuradas a tres supervisoras de zona y tres asesores técnico- pedagógicos que en su calidad de informantes clave, denotaron un interés por participar en la investigación; con experiencia en la realización de las diferentes tareas y actividades que comprende la supervisión escolar; conocedores de los contextos educativos y con una convicción manifiesta por redefinir el sentido y significado de su accionar como actores directamente involucrados en la consecución de esta práctica educativa.

El acopio de información empírica se realizó a partir de la aplicación de las entrevistas a los integrantes de los equipos de supervisión durante el desarrollo de las sesiones de trabajo destinadas para la planeación, organización, seguimiento y evaluación de las visitas a los planteles de educación preescolar para lo cual se empleó el registro ampliado, como instrumento para la transcripción textual del contenido de las entrevistas, Martínez

(2012); la validación de la información empírica se obtuvo mediante la ratificación signada de lo manifestado por los propios informantes clave en los registros ampliados.

La categorización, proceso medular de la investigación, representó la inmersión en lo vivido, -información empírica- lo que autores como Hammersley y Atkinson (1994) denominan clasificación de la información por categorías y Martínez (2012), análisis de contenidos y categorización. La descripción e interpretación de categorías implicó la sistematización de la información empírica, a través de la identificación de categorías emergentes; la nominación de éstas, mediante codificadores provenientes de la teoría referenciada; su organización-jerarquización; la configuración de la red de categorías y finalmente la articulación triangulada de las categorías empíricas, los componentes teóricos y la teoría referenciada lo que condujo a la redacción de los textos en los que se explicitan los significados construidos por los actores que intervienen de manera directa en la práctica de la supervisión escolar.

### **Análisis e interpretación de resultados: construcción de significados desde lo socio-fenomenológico**

En este sentido, la supervisión escolar focalizada como una práctica educativa, desde la perspectiva de los actores que la llevan a cabo, implica la redefinición de sus propósitos, enfoque y procedimientos a fin de dirigirla a la innovación de los procesos formativos de los alumnos que tienen lugar al interior de los centros escolares, lo que significa destacar su dimensión pedagógica. “Actualmente, la supervisión escolar no puede concebirse sin relacionarla con el desarrollo y la mejora de los centros. Por esto, este tema pretende caracterizar un modelo de supervisión orientada específicamente a la consecución de esos objetivos”. (Miranda, 2002, p.1). Al respecto los informantes clave afirman:

La función pedagógica del supervisor de zona representa focalizar los procesos educativos de las escuelas. Es necesario movilizar las competencias docentes hacia un cambio en lo que realizan (REA)<sup>i</sup>

### **Transición de lo normativo a lo pedagógico, un proceso en devenir**

En el marco de la vertiente, referida al papel que desempeña la supervisión escolar en la transformación de las prácticas educativas imperantes en los planteles educativos del nivel preescolar, emerge como una de las categorías medulares, el cambio de perspectiva

que habrán de asumir los equipos de supervisión respecto a su intencionalidad, al reconocer el valor pedagógico de la misma y su impacto en el funcionamiento de éstas instituciones educativas. “la función supervisora es trascendental en la gestión educativa y quien realice funciones directivas, deberá reconocer el valor de los ámbitos pedagógico y normativo”

Así, por ejemplo, Tenti Fanfani (2000) plantea algunos de los desafíos a los que ha de hacer frente la formación de los supervisores escolares en Argentina al objeto de que sus quehaceres se centren más en la gestión del currículo que en las tareas propiamente administrativas. Algo similar señala la profesora Justa Ezpeleta (2003), en su reseña del estudio realizado por México en el programa del IIFE de la UNESCO anteriormente citado, cuando analiza las dificultades de todo tipo que deben superarse en la reforma de la supervisión escolar de la educación primaria si en algún momento se acepta el supuesto, que todos parecen compartir, de que la «supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje» (p. 569). (Martín, 2010, p.15).

En este sentido, la construcción de la mejora continua de los procesos pedagógicos, desde la supervisión escolar, representa para los integrantes de los equipos responsables de la misma, el desafío de modificar sus intencionalidades, motivaciones, formas de interrelacionarse y desempeñarse, cifradas en el paradigma del control, vigilancia y fiscalización para dar paso a la concepción y realización de la supervisión como una práctica dirigida al desarrollo académico de los centros escolares, potencializando el actuar de docentes, directivos y agentes sociales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos.

De la superación del modelo del control comienza a surgir una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo, una supervisión más que controlar, promueve el desarrollo de las personas y los colectivos escolares o de la zona o región escolar, lo que contribuye a que sean más dinámicos, las prácticas pedagógicas y los resultados académicos...Se trata de facilitar el aprendizaje con otras escuelas y otras instituciones sociales de la comunidad, de facilitar el acercamiento y el acceso a novedosos temas conceptuales acerca de las prácticas educativas (Pozner, 2006, p.105).

### **Intencionalidad pedagógica de la supervisión escolar, actuar en colectivo**

El centrarse la supervisión escolar en la misión formativa de los centros escolares significa revalorar el sentido de las prácticas educativas como elementos estructurales de la escolarización, a partir de la instauración del actuar colegiado de docentes y directivos en

estrecha vinculación con los equipos de supervisión, lo que representa redefinir la intencionalidad de la supervisión escolar como la acción compartida y profesional de quienes intervienen en la gestión institucional para construir propuestas de mejora continua que garantice el desarrollo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores en los alumnos que demanda lo diverso y complejo de las realidades sociales actuales en las que se desenvuelven. “Hoy es fundamental la formación para el desempeño de las funciones directivas. Es una necesidad, dada la relevancia que adquiere al asumir la función de supervisora de zona” (REA).

[...] a lo largo de la historia las funciones del supervisor han pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley a preocuparse preferentemente por el desarrollo curricular, la formación de profesores y la evaluación formativa...No obstante, en el imaginario colectivo de la escuela y de los docentes pervive, con una intensidad variable según los casos, la figura del supervisor que vigila y fiscaliza el trabajo y las actividades de todo tipo, pero fundamentalmente las de carácter axiológico e ideológico, que se llevan a cabo en los centros y las aulas (Martín, 2010, p.12).

En este sentido, Enrique Martín Miranda (2002), enfatiza el valor del actuar colectivo de los integrantes de una comunidad escolar en la definición e implementación de propuestas dirigidas al cambio de los centros escolares como unos de las finalidades de la supervisión escolar como un proceso de construcción social.

El cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que lo llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa. Hoy es impensable una propuesta de cambio o innovación educativa que no esté planteada de forma que todos los implicados en ella la asuman, la signifiquen y la realicen (p.3).

### **La asesoría, proceso clave para la mejora escolar**

El focalizar a la asesoría como componente clave de la supervisión, implica situarse en el plano de la reflexión sistemática acerca de las problemáticas que inciden en la vida académica de un plantel educativo y la búsqueda, formulación y concreción de propuestas orientadas a la crear las condiciones que posibiliten el cumplimiento de los propósitos educativos trazados. Esto significa movilizar el potencial de los integrantes de la comunidad a fin de construir la trayectoria del desarrollo académico institucional a través

de un proceso de aprendizaje organizacional continuo que garantice la transformación del funcionamiento de la escuela.

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos (SEP, 2011, p.27).

Al respecto, se explicita la inquietud de quienes llevan a cabo la práctica de la supervisión, si en realidad se está cumpliendo con la prerrogativa de materializar la asesoría académica, como proceso dirigido a la innovación de las prácticas educativas que se realizan en los planteles de educación preescolar. Sin embargo, a la vez se reconoce el requerimiento de que a través de la asesoría pedagógica, es factible generar los cambios a fin de que la formación de los alumnos, responda con pertinencia a los desafíos que entrañan los contextos socio-culturales actuales. Así los equipos de supervisión manifiestan:

“Pues bueno esto sería cuestionable ¿Si la asesoría académica del supervisor, está precisamente transformando e innovando las prácticas? Finalmente es la pretensión del acompañamiento o sea que se transformen los procesos pedagógicos de aula en ese momento o sea...todavía hace mucho más falta el empuje para que efectivamente a través de la asesoría académica, ver cambios constantes, cambios que atiendan necesidades sociales y necesidades de aprendizaje de los alumnos de la actualidad” (REA).

### **Creando condiciones para la mejora continua**

Concebir a la supervisión como campo de intervención, significa actuar de manera colectiva en un marco de participación democrática, para que, a partir del reconocimiento de la complejidad y diversidad de los contextos escolares, se asegure el logro de los objetivos y metas de carácter pedagógico encomendadas a los planteles escolares. Implica la realización de un conjunto articulado de acciones resultado de las interacciones que tienen lugar en un contexto socio-histórico particular –zona escolar– cuya intencionalidad parte del análisis y reflexión de las problemáticas del quehacer académico

institucional y desemboca en la generación de iniciativas que se habrán de traducir en programas y proyectos de desarrollo académico con una visión de futuro.

Esta perspectiva de la supervisión escolar, implica por parte de los equipos de supervisión la implementación de estrategias de trabajo que impulsen la participación responsable y comprometida de los actores que intervienen en la dinámica de los centros escolares, a través del despliegue de una capacidad de liderazgo que dirija y de contenido a la mejora continua de los procesos pedagógicos.

Los estudios realizados sobre los supervisores “influyentes” señalan tres posibles formas de liderazgo: el liderazgo educativo, énfasis en la pedagogía y en el aprendizaje; el liderazgo político, asegura los recursos y el consenso y el liderazgo directivo que genera estructuras de participación, planificación, supervisión y apoyo. Los supervisores deben ser maestros en los tres ámbitos (Sergiovanni y Starrat, 1983), construyendo y desarrollando la capacidad de los directores, de los responsables docentes, de los miembros del consejo escolar y de las comunidades educativas. (Miranda, 2002, p.15)

En relación a esta perspectiva de la supervisión escolar, los responsables de llevarla a cabo plantean la relevancia de que el supervisor, en su calidad de agente mediador, tome la iniciativa para crear formas de trabajo cimentadas en la confianza, el intercambio deliberativo, el esfuerzo compartido y el actuar responsable y comprometido de docentes, directivos y agentes sociales para definir los derroteros futuros de desarrollo académico.

“Pues es una tarea que el supervisor debe de realizar, el clima agradable, el clima propicio de trabajo o sea precisamente lo debe de generar la cabeza y en ese sentido en el espacio del Consejo Técnico, es un excelente ambiente o es un espacio propicio excelente para que todos esos aprendizajes. Me refiero a los aprendizajes pedagógicos que requiere tanto el directivo como el docente se puedan desarrollar y se puedan compartir. Es importante si efectivamente la actitud del supervisor tiene que ser ahora o sea entrarle a esos cambios y tener una visión prospectiva [...]” (REA).

## Conclusiones

Los hallazgos obtenidos nos conducen a replantear el papel de operadores de directrices y funciones que desde una perspectiva prescriptiva y de control respecto al funcionamiento, desempeño y rendición de cuentas de los planteles escolares, se les ha asignado a las figuras instituidas como supervisores al revalorar los significados que ellos construyen respecto a la redefinición de la intencionalidad y enfoque de la supervisión



escolar a partir de su actuar cotidiano donde ponen en juego sus expectativas, saberes, habilidades, valores e intereses personales y colectivos en contextos escolares que representan realidades socio-históricas particulares.

La resignificación de la supervisión escolar, implica reconocer en primer término, el desafío que enfrenta la escuela como institución social, en el sentido de que los alumnos logren desarrollar una formación que les garantice integrarse e intervenir de manera pertinente en una realidad caracterizada por la diversidad, la complejidad y la incertidumbre. En consecuencia, emerge como prioridad de la gestión educativa, definir y materializar la manera como contribuye la supervisión escolar desde el plano pedagógico en la puesta en práctica de propuestas que modifiquen el funcionamiento y desempeño de los planteles de educación preescolar.

La dimensión pedagógica de la supervisión escolar, desde la perspectiva de los actores que intervienen en su práctica, define los trazos para reconfigurar su carácter homogeneizador y prescriptivo. Lo que significa reconocerla como el actuar colectivo contextualizado dirigido a la reflexión sistemática construcción e implementación de propuestas que atiendan las problemáticas concernientes al desarrollo de planes y programas de estudio, la organización y el desarrollo del trabajo académico en las escuelas, el apoyo y acompañamiento a la práctica docente y la promoción de la participación de los agentes sociales que intervienen en la mejora de los procesos formativos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar de los contextos investigados.

Materializar la dimensión pedagógica de la supervisión escolar desde el quehacer cotidiano de los actores que la llevan a cabo, implica la reconfiguración de los significados que en términos de vigilancia, fiscalización y rendición de cuentas de la gestión escolar y el control político-laboral que rigurosamente hasta ahora se han definido como las funciones constitutivas de la propia supervisión escolar; con el fin de centrar su intencionalidad en la mejora continua de los procesos académicos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar.



## Referencias

- Berger, L. P. y Luckmann T., (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Calvo Pontón, B; Zorrilla Fierro, M; Tapia García, y Conde Flores, S., (2002). La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas, UNESCO, París, Francia. Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126190so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126190so.pdf)
- Carr, W., (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Ezpeleta. J, (2003). Reseña de la investigación: La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas, París: UNESCO. En Revista Mexicana de Investigación Educativa mayo-agosto 2003, vol. 8, núm. 18, México. Recuperado de: [www.redalyc.org/pdf/140/14001812.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14001812.pdf)
- García, Cabrero, B., Zendejas Frutos, L. y Mejía Montenegro, J., (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En: INEE., (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. México. Recuperado de: [www.oei.es/historico/pdf2/nuevo\\_modelo\\_supervision\\_escolar.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf)
- Hammersley, M y Atkinson P., (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós
- INEE., (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. México. Recuperado de: [www.oei.es/historico/pdf2/nuevo\\_modelo\\_supervision\\_escolar.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf)
- Lipman, M., (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez, Miguelez, M., (2012). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico. México: Editorial Trillas.
- Martín Rodríguez, E., (2010). Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa en Supervisión educativa., UNED, Colección Cuadernos de la UNED MEC – OEI –UNED. Madrid. Recuperado de: [e-uned.es/covers/395.pdf](http://e-uned.es/covers/395.pdf)
- Miranda Martín, E., (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un Modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), Zaragoza, España. Recuperado de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267006)

- Pérez, Ruiz A., (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere*, 18 (59). Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103005>.
- Perticará, M., (2014). Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Programa Regional sobre Políticas Sociales, SOPLA. Santiago de Chile. Recuperado de: [www.kas.de/wf/doc/kas\\_39114-1522-1-30.pdf?150729163625](http://www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625)
- Pons, Diez X., (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé. Revista de psicología y educación*, Vol. 9, No. 1, Universidad de Valencia. Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/xavier/aporatc.pdf>
- Pozner. P., (2006). La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua. En SEP, OEI, AFSEDF. México.
- Pozner, P., (2010). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o como dejar de educar sin dejar de aprender. En: Rivera, Ferreiro, Lucia, coordinadora: Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica. SEP-UPN. México. Recuperado de: [campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/.../Marcelino%20Guerra%20Mendoza.pdf](http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/.../Marcelino%20Guerra%20Mendoza.pdf)
- Román, Morales S. y Román, Morales L. I., (2014). Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en México. En: Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Programa Regional sobre Políticas Sociales, SOPLA. Santiago de Chile. Recuperado de: [www.kas.de/wf/doc/kas\\_39114-1522-1-30.pdf?150729163625](http://www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625)
- Schütz, A., (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Editorial Paidós.
- SEP (2011). Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo. México. Recuperado de: [basica.sep.gob.mx/.../201611-3-RSC-3uONefZBcQ-orientaciones Equipos de superv](http://basica.sep.gob.mx/.../201611-3-RSC-3uONefZBcQ-orientaciones Equipos de superv)
- Tapia, García, G. y Zorrilla, Fierro, M., (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En: INEE, Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas: México. Recuperado de: [www.oei.es/historico/pdf2/nuevo\\_modelo\\_supervision\\_escolar.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf)
- Tapia, García, G., (2010). A propósito de la supervisión escolar y el apoyo técnico pedagógico a las escuelas de educación básica. En: Rivera, Ferreiro, Lucia, coordinadora: Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica. SEP-UPN.

México. Recuperado de:  
campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/.../Marcelino%20Guerra%20Mendoza.

---

<sup>i</sup> REA. Son las siglas con las que se identifica al registro de entrevista ampliado aplicado a los integrantes de los equipos de supervisión.

# CONVIVENCIA ESCOLAR SANA, LAS DIFERENCIAS NOS ENRIQUECEN Y EL RESPETO NOS UNE

Glenda California Romero Creano  
glemi14@gmail.com  
Gloria Alejandra Peña Valtierra  
gapv93@hotmail.com  
Benemérita Escuela Normal "Educadora Rosaura Zapata".

## RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación y la experiencia de los procesos de intervención que llevamos a cabo dos docentes en formación durante el sexto semestre en un Jardín de Niños. El objetivo era promover la convivencia escolar sana y pacífica en la escuela y mostrar cómo se relaciona con los ambientes de aprendizaje en el aula. La metodología utilizada fue la cualitativa: Se recabó información mediante la observación y entrevistas con todos los actores educativos que permitieron reconocer e identificar la problemática. Se aplicó un plan de acción con actividades didácticas que propiciaron el desarrollo de una convivencia escolar sana y ambientes idóneos de aprendizaje dentro y fuera del aula. Mostrar esta experiencia ayudará a que se valore la importancia de favorecer el desarrollo integral y promover las competencias de los alumnos de Educación básica, así como mejorar la calidad educativa.

## Palabras clave

Convivencia escolar, Ambientes de aprendizaje, Actores educativos, Comunidad educativa y Valores.

## Planteamiento del problema

En la actualidad la convivencia escolar se ve perturbada por comportamientos inadecuados que tienen los alumnos, entre los cuales se pueden identificar que se les dificulta seguir reglas, trabajar en equipo, además de que no muestran respeto y empatía por otros. Dadas estas situaciones se genera la violencia escolar. Por consiguiente, en este trabajo se analizaron situaciones y perspectivas que brindaran un panorama claro acerca de: ¿cómo convivir sanamente para generar ambientes de aprendizaje idóneos?

Este trabajo aporta a la línea de Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje, la intención de analizar, actuar y favorecer la convivencia escolar sana y ambientes propicios al aprendizaje, brindando diversas perspectivas, así como formas de intervención que elevan la calidad educativa. Se consideró importante la realización de este proyecto socioeducativo para que los niños conozcan las consecuencias que la violencia tiene y las formas en las que ellos pueden evitar o disminuir este tipo de

agresiones tanto a sus compañeros como a las personas con las que tienen contacto para poder convivir de manera sana y pacífica.

### Objetivo general

Promover la convivencia sana en la comunidad del jardín de niños “Nueva Creación”, involucrando a los alumnos de los distintos niveles del centro integral Valle de Puebla; tercero de preescolar, primaria y secundaria, por medio de actividades de integración para prevenir la violencia escolar desde el contexto familiar y social. Dando a conocer la importancia de una sana convivencia en el preescolar a través del conocimiento y la promoción de una cultura de paz, con valores como el respeto y la aceptación, al igual que el trabajo colaborativo.

### Objetivos específicos

- Crear ambientes libres de violencia en la comunidad educativa asegurando espacios de inclusión, tolerancia, amistad, respeto y apertura.
- Involucrar a los padres de familia en actividades sobre la sana convivencia en la escuela.
- Crear ambientes de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con base en los valores.
- Sensibilizar a la comunidad escolar y familiar acerca de los alcances, las consecuencias y las manifestaciones de la violencia escolar.
- Concientizar a los alumnos sobre la importancia de la sana convivencia.
- Desarrollar estrategias de intervención que impliquen a los alumnos aprender a convivir con los otros, expresarse, dialogar, resolver las diferencias, saber trabajar y solidarizarse en diversas situaciones que se les presenten.

### Marco teórico

#### Convivencia escolar sana

Ortega (2007) nos dice que la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo

en la institución escolar, potenciando así el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar

La convivencia escolar sana es un proceso de construcción colectiva que permite entablar relaciones interculturales, incluyentes, democráticas y pacíficas entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo ambientes propicios para el aprendizaje. La convivencia no sólo se refiere a la simple coexistencia entre las personas, también deberá verse reflejada en las acciones individuales y colectivas que posibiliten el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, los buenos tratos, el diálogo, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad en sus diferentes manifestaciones; así como el fomento de valores democráticos y de una cultura de paz. En este sentido, “la convivencia es una herramienta fundamental para aprender a aprender, al tiempo que constituye un fin en sí misma, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, propiciando el desarrollo integral del ser humano” (Arango, J., Demeneghi, D., Contreras, S., y otros, 2015, pág. 13).

El Programa de Estudios, Guía para la Educadora (2011) habla acerca de la convivencia escolar como el conjunto de relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa generando un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, los espacios de interacción real o virtual, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

De igual manera, los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares.

### **Ambientes de aprendizaje**

Pablo y Trueba (1994), consideran que el ambiente de aprendizaje es:

Un agente educativo el cual se estructura y se organiza en función del espacio interior del aula, útil para estimular en el educando la disposición de aprender, tomando en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio físico dispuesto, cuáles son sus

necesidades e intereses, para qué se va usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, delimitado por espacios de uso colectivo e individual (pág.64).

Por esto, la importancia radica en que este escenario educativo implica tener condiciones óptimas y la utilización de materiales que apoyen el aprendizaje del niño para que este sea significativo siendo un espacio que pueda favorecer distintas condiciones de aprendizaje y les permita desarrollar sus habilidades, competencias y valores.

Los ambientes de aprendizaje en educación preescolar deben de ofrecer un clima que favorezca los aprendizajes, siempre deberán de existir el respeto y cariño, la igualdad de oportunidades, el poder producir, crear, descubrir, intercambiar ideas y el sentido del humor. Debe ser un lugar propicio para que los alumnos y la educadora estén libres de tensiones y puedan realizarse plenamente en su quehacer diario.

Creemos que el ambiente de aprendizaje no solo involucra un espacio físico y lo que se puede encontrar en él, sino que también se relaciona con lo que se hace dentro del mismo, los materiales utilizados, el mobiliario, la relación alumnos-maestra y viceversa, la comunicación existente y el trato que se llega a dar entre ambos. Incluyendo todos los aspectos que se mencionaron y describieron antes, da espacio para que él o la docente reflexionen acerca de los aprendizajes y puedan crear un buen ambiente para la adquisición de los mismos.

Se marca así un reto para los y las docentes, ya que un ambiente de aprendizaje no solo es tener buenos materiales, sino que significa un mundo entero con distintas partes y condiciones que para que llegue a funcionar y prevalecer a pesar de las situaciones inesperadas, deben de estar siempre todas y cada una en sintonía.

Por ende, el o la docente, deberá de dotarse de todo lo necesario que esté a su alcance, utilizando diversas herramientas, reflexionando constantemente sobre su acción, en donde logre identificar sus fortalezas y debilidades buscando siempre una mejora continua en su quehacer docente y en el alcance del aprendizaje de sus alumnos.

Además, dentro del modelo educativo 2016, encontramos que: en un ambiente de aprendizaje, la evaluación debe concebirse como un proceso para la mejora de los alumnos. Debe ser un factor que impulse la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes durante la trayectoria educativa de los estudiantes. En el modelo 2016, “la evaluación debe consolidarse como un proceso que contribuya a la autorregulación cognitiva a través de la retroalimentación y al aprendizaje significativo en lugar de memorístico” (SEP, 2016, pág. 52).

Concibiendo que la evaluación es el resultado de una diversidad de metodologías e instrumentos utilizados, esta, al formar parte distintas formas de trabajo, no debe de ser solamente una conclusión, sino que se debe de ver como una herramienta que permite el crecimiento durante el proceso de construcción de aprendizajes.

Se ve también a la evaluación como un punto crucial que permite la comprensión de la enseñanza, ya que toma un papel importante en la percepción que llega a tener un docente sobre los avances y dificultades que sus alumnos presentan, así como el apoyo que se requiere para que puedan cumplir y desarrollar las competencias que marca la educación preescolar. Siendo la evaluación un proceso enriquecedor y benéfico para el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, en este trabajo incluimos la evaluación como un aspecto en nuestro plan de acción.

Así mismo, creemos que la infancia es el momento clave para que el niño vaya modelando sus tendencias emocionales y donde es muy significativa la relación entre la familia y la escuela. Es trascendental que, en la educación y modelado por parte de los padres en casa, también la actitud y el comportamiento del profesor dentro del aula para ofrecerle seguridad, respeto y confianza brindando buenos ambientes de aprendizaje.

### **Actores educativos y Comunidad educativa**

Los actores educativos son las personas que están involucradas en su quehacer con la escuela y la educación, los cuales son los docentes, personal de apoyo, alumnos y sus familias, a su vez forman lo que se llama comunidad educativa, en lo que respecta a este término es que se refiere a un conjunto de personas unidos por un bien en común que es la educación (Consejo Escolar de Andalucía, 2001, pág. 28).

En lo que concierne al papel que juegan los actores educativos en el proceso educacional y adquisición de aprendizajes, entendemos que:

- Los docentes tienen el papel guía y facilitador, además de que brinda ayuda continua a los estudiantes.
- Los alumnos (estudiantes) son el centro del proceso educativo, ya que es por ellos y para ellos la implementación de diversas estrategias enfocadas hacia su mejora y la adquisición de aprendizajes, competencias, conductas, etc.
- La familia es la mediadora de diversos aprendizajes ya que es la que interviene entre el niño y el ambiente en donde se desarrolla. Los infantes desde casa van aprendiendo, aquí es el primer encuentro en donde se establecen vínculos afectivos



y se siguen fomentando conforme crecen los alumnos, así como transmiten creencias y valores que fueron heredados por las propias pautas y formas de crianza.

- Personal de apoyo educativo: Abarca un amplio abanico de personal profesional, administrativo, técnico y general que trabaja en la escuela, ellos contribuyen a la educación de calidad, así como al entorno de aprendizaje seguro y positivo.

Por ende, recae la responsabilidad en la familia, los docentes y personal de apoyo educativo acerca de seguir de manera continua el proceso de aprendizaje que los niños desarrollan, así como ofrecer apoyo y soporte al mismo para que este proceso se dé sin dificultades y de la manera más idónea posible, elevando la calidad en la educación.

## Valores

Martínez (2005) planteó que la educación y, en consecuencia, la educación en valores es una responsabilidad de la familia, de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Hoy resultaría difícil e inoperante cargar la responsabilidad a una de dichas instituciones en exclusiva, sea la familia o la escuela. Incluso el trabajo colaborativo de ambas resultaría muy difícil si la sociedad en su conjunto (debido al gran influjo que ejercen la televisión, internet, etc.) no colabora en dicha tarea.

Educar en valores hoy supone desarrollar una capacidad crítica para ejercer la libertad, el respeto y la solidaridad en el contexto de una sociedad diversa e intercultural. Educar en valores es, también, formar personas con autonomía, responsables y capaces de tomar sus propias decisiones, capaces también de identificarse con el ideario de una institución, como es la escuela. Pero, junto a todos los valores que suponen la transformación de las personas, no es menos importante considerar aquellos valores que contribuyen a contrarrestar todas aquellas actuaciones que atentan contra la convivencia en la escuela.

Según Medrano (2004, pág. 22) Existen distintos tipos de valores. Entre otros destacan los siguientes: Dialogo, amistad, cooperación, respeto y responsabilidad:

- El diálogo se refiere a la conversación que se da entre dos o más personas, en donde pueden tocar temas distintos y exponer sus ideas, dando diversos comentarios acerca de lo que hablan.
- La amistad es un valor, es en efecto una muestra de cariño, amor y simpatía por alguien más, estableciendo a su vez lazos de confianza entre personas que no son familiares.

- El respeto es otro valor que marca una pauta para la convivencia, es considerar, comprender, asimilar a otro, con todas sus capacidades, actitudes, habilidades, fortalezas y debilidades, aceptando todo aquello que lo hacen ser único como ser humano sin críticas y sin malos tratos.
- La responsabilidad es la forma en que una persona cumple con sus obligaciones, es también tener conciencia acerca de lo que se tiene o no que hacer en cualquier ámbito y situación, como consecuencia de este acto, al comportarse responsablemente las personas adquieren confianza en nuestra persona.

Por consiguiente, Mario Sandoval Manríquez en su libro “Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento” (2014), hace referencia a que el aprendizaje de la convivencia escolar en base a valores debe desarrollar las siguientes habilidades:

- Aprender a interactuar: intercambiar acciones con otros/as.
- A interrelacionarse, establecer vínculos que implican reciprocidad.
- A dialogar con fundamentos.
- A escuchar activamente y hablar con otros/as.
- A participar: actuar con otros/as.
- A comprometerse: asumir responsablemente las acciones con otros/as.
- A compartir propuestas.
- A discutir e intercambiar ideas y opiniones con otros/as.
- A disentir; aceptar que mis ideas o las del otro/a u otros/as-, puedan ser diferentes.
- A reflexionar: repensar sobre lo actuado, lo sucedido; objetivar y observar críticamente las acciones e ideas. (Sandoval, 2014, pág. 165).

Los puntos anteriores se toman en cuenta para llevarlo en práctica al aula, ya que lo que se pretende es que el niño acepte las opiniones de los demás, y comparta las suyas, a escuchar y comprender a sus compañeros etc., para que de esta manera se pongan en juego valores como el respeto y la tolerancia.

## Metodología

Este trabajo se realizó a partir de la metodología cualitativa la cual Sampieri (2003) define como la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación, con el fin de recabar información y detectar la problemática, esto se dio a partir de las acciones observadas en los niños durante las jornadas de prácticas y el contexto en el que viven. Por medio del diagnóstico y los diversos instrumentos que se aplicaron a alumnos del jardín de niños, primaria, secundaria, así como a los padres de familia durante la primera jornada en donde se obtuvo como resultado la aparición de violencia escolar dentro de la institución.

Los instrumentos que se realizaron fueron: una guía de observación, que es un “instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar”(SEP, 2012, p.21); y otro instrumento utilizado fue la entrevista que es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada.

Así mismo se utilizaron encuestas para padres de familia. La encuesta es una técnica de recogida de datos para la investigación social constituida por una serie de preguntas que están dirigidas a una porción representativa de una población, y tiene como finalidad averiguar estados de opinión, actitudes o comportamientos de las personas ante asuntos específicos, se eligió porque era más sencillo que arrojará datos específicos. Además, los instrumentos de evaluación utilizados fueron rúbricas y listas de cotejo, tomando la decisión de utilizarlas debido a que eran las más apropiadas para el tipo de información que se necesitaba recabar.

Las rúbricas hacen referencia al “instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada”(SEP, 2012, pág.51). Aunado a esto, cuando se diseña una rúbrica, esta se basa en hacer valoraciones descriptivas o numéricas, relacionando niveles de logro alcanzados en los niños (as).

Así como la lista de cotejo hace alusión a una “lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar”(SEP, 2012, pág.57). Este tipo de instrumento se organiza en una tabla, de manera en la que los aspectos a considerar están relacionados con características

relevantes, el orden sobre el proceso y realización de diversas actividades que llevan a la adquisición de aprendizajes.

### Desarrollo y discusión

Antes de la intervención. La elección de este proyecto surge de la observación desde las primeras jornadas realizadas y el diagnóstico aplicado durante los diferentes periodos de intervención, dando como resultado la importancia de fomentar una sana convivencia entre los niños. Por medio de la observación nos dimos cuenta cómo los niños pelean a la hora de recreo e inclusive dentro del salón de clases; en ocasiones se les dificulta un poco compartir y dialogar con los demás para poder llegar a un acuerdo que beneficie a todos y no solo a uno. De igual manera en el aula de clases hay niños que no saben acatar reglas, aunque se les están recalando constantemente; las educadoras de los diferentes grupos desde un principio de las jornadas de intervención hicieron saber quiénes eran los niños con los que se tenía mayor dificultad, y a quiénes era necesario prestar más atención, igualmente se nos dijo de aquellos alumnos que reciben atención por parte de USAER o por fuera.

Al realizar este diagnóstico previo, nos dimos cuenta que la problemática más recurrente era la convivencia sana escolar y los ambientes de aprendizaje, dadas las actitudes de los alumnos, la falta de regulación de emociones, etc. Se optó por tratar de erradicar esta conducta para que dentro de las aulas de preescolar y cualquier nivel en educación básica es relevante que los ambientes de aprendizaje idóneos prevalezcan, así como la convivencia escolar sana para propiciar el conocimiento de manera continua.

No fue una tarea fácil, ya que incluía muchas cosas por hacer, planeaciones de talleres, unidades y secuencias didácticas, en las que se tenían que realizar las adecuaciones pertinentes para cada grado de preescolar en el que nos desempeñamos, además de pláticas y encuestas con los padres de familia. Se tenían que tratar estos aspectos de manera muy cuidadosa, ya que no se tenía que ver como una forma de juzgar a los niños ni la educación que han recibido por parte de sus padres en casa. Dado que a medida que los niños van pasando por las diferentes etapas van aprendiendo más por sobre los sentimientos y empiezan a conectar las situaciones que experimentan con las emociones. A lo largo de este desarrollo, la autorregulación y las habilidades del lenguaje van evolucionando y, por tanto, adquiere mayor capacidad para manejar situaciones

emocionales complicadas. Al aprender a manejar las emociones, asimilan y entienden que son ellos los que tienen el control de cualquier situación en la que se encuentren.

El plan de actividades. En cuanto a las actividades, estas se desarrollaron en un período de 3 semanas, iniciando con una plática a los padres de familia acerca de las principales causas y consecuencias de la violencia escolar impartida por un psicólogo y un oficial de seguridad pública del Área de Coordinación de Atención Social. A nivel institucional un psicólogo les dio una plática a los niños con el fin de sensibilizarlos acerca de la violencia escolar y medidas de seguridad que deben tomar para la prevención y cuidado de ellos mismos tanto dentro de la escuela como en su contexto y se hizo un periódico mural para informar al contexto educativo acerca de la convivencia sana por medio de gráficos.

Por otro lado, dentro del aula se implementó una unidad didáctica con el propósito de que los niños conozcan acerca de la violencia escolar, que identifiquen las acciones que conlleva e inviten a la comunidad escolar a crear una convivencia sana, así mismo trabajar con base en valores como: el respeto, tolerancia y amistad. La unidad constó de 8 actividades, en la primera se hizo una investigación sobre la violencia, en donde se hizo una reflexión en clase acerca de lo que era y sus repercusiones. En la segunda se vio un video informativo sobre el mismo tema en donde al finalizar los niños firmaron una carta en el cual se comprometían a poner de su parte para actuar conforme a valores y no con violencia.

En la tercera sesión tenían que identificar y diferenciar entre las acciones buenas y malas, se comentó acerca de los beneficios y consecuencias de dichas acciones. En la cuarta actividad se cuestionó a los alumnos acerca de lo que es la amistad; en parejas, elaboraron una pulsera con cuentas y finalmente se las regalaron entre ellos como muestra de una buena amistad. En la quinta sesión se hicieron carteles de difusión sobre la no violencia por medio de dibujos y slogans. Posteriormente se invitó a la comunidad escolar a observarlos y que reflexionaran.

En la sexta actividad se les enseñó el valor del respeto a través de un video y la elaboración de una carta a un amigo, además de comentar “lo que nos gusta de nosotros” y enfatizando en la importancia de respetar los gustos de cada quien. En la séptima actividad se vio el valor de la tolerancia por medio de un video y una dinámica de “el barco se hunde” y finalizando con una dinámica de “pintar pegados” que se realizó en binas con el fin de que respetaran las ideas de los demás, aunque no coincidieran con las de ellos. Para finalizar con la unidad didáctica se hizo un rally a nivel institucional para que los niños

tuvieran un momento de convivencia sana a través de actividades recreativas que implicaron poner en práctica los valores trabajados, así como el trabajo en equipo.

También se llevaron a cabo dos actividades permanentes “El niño mediador” el cual trataba de que los alumnos “resolvieran conflictos” por medio del diálogo; se les entregaba un chaleco a dos niños en donde vigilaban en la hora del recreo que no hubiera violencia y si veían un conflicto se acercaban a resolverlo por medio del diálogo. La otra era “una mano amiga” en donde los niños tenían que establecer relaciones positivas con sus compañeros, apoyándose e interactuando de manera respetuosa durante las actividades de la mañana de trabajo.

La evaluación de actividades. Las actividades realizadas se evaluaron al término de cada una. La evaluación de las mismas nos permitió darnos cuenta acerca de su funcionalidad; además, la evaluación fue importante para identificar aciertos, y determinar cuáles eran las áreas de oportunidad para poder replantear y aplicar en un futuro.

## Resultados y conclusiones

Con la realización de las distintas actividades se pudo dar cuenta acerca del cumplimiento de nuestras metas y objetivos, se esperaba que el 90% de los alumnos actuara conforme a valores, sin embargo, por inasistencia sólo se cumplió el 67.7% que les permitieron un cambio en su comportamiento y una convivencia más sana, se esperaba una asistencia del 50% a la plática de los padres de familia, sin embargo, se obtuvo un porcentaje de 19.8% menos de la mitad que se esperaba. Finalmente se puede decir que se tuvo una convivencia sana durante la actividad de cierre (rally) donde se evidenciaba el trabajo en equipo.

Los objetivos se cumplieron en gran medida porque todas las actividades que se pusieron en práctica giraron en torno a los valores antes mencionados, pudimos observar los resultados en las actitudes y acciones positivas de los niños. Si bien no pudimos llegar a “sensibilizar”, si logramos informar y hacerles ver a los padres de familia asistentes las consecuencias que la violencia tiene en el desempeño de los alumnos y la importancia que tiene darle seguimiento al trabajo que se hace en la escuela para poder lograr cambios que favorezcan el desarrollo del niño. Las actividades permanentes nos dieron la oportunidad de desarrollar estas habilidades que el niño posee: la expresión y el diálogo para resolver una problemática.

Reconocemos la importancia de fomentar la convivencia sana escolar, ya que los niños a lo largo de su vida siempre se relacionarán con diferentes personas debido a que es algo que vivirán diariamente, además que así se formarán niños autónomos y capaces de socializar en cualquier contexto y situación. Con los resultados arrojados se pudo ver la poca importancia que dan los padres de familia a la violencia escolar, y es fundamental iniciar desde casa para poder darle seguimiento en clase. Creemos en la necesidad de trabajar un proyecto socioeducativo para impactar tanto en nuestros niños, en la comunidad escolar y en los padres de familia; además de reconocer la importancia que implica fomentar el desarrollo personal y social desde pequeños.

Una mejora al proyecto sería un mayor período de tiempo para su puesta en práctica, para así lograr mayores resultados, además de planear más actividades que involucren a los padres de familia (talleres, pláticas, trabajo colaborativo con hijos y otros padres de familia); así mismo, invitar a toda la comunidad escolar para que se involucre por medio de campañas, actividades, elaboración de materiales de difusión, así como buscar alternativas para informar a la comunidad. Una secuencia distinta de las actividades, o bien aplicar diversas modalidades que refuercen los aprendizajes del proyecto.

## Referencias

- Arango, J., Demeneghi, D., Contreras, S., y otros. (2015). Acuerdos Escolares de Convivencia. Orientaciones para su elaboración. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>
- Consejo Escolar de Andalucía. (2001). Guía para la participación en los consejos escolares. Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/pdfs/Guia/Guia\\_02.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Guia/Guia_02.pdf)
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015, Núm. 4. UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Martínez. C. (2005) La Educación En Valores Para Una Ciudadanía Activa. III Encuentro de la Asociación Española de Padres de Sordociegos (APAS), Málaga España.
- Medrano, O. (2004). Valores. 2da. Edición, Barcelona: Editorial Toledo.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Revista Idea La Mancha, 4 (2007) 50-54.
- Pablo, P. y Trueba, B. (1994). Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil. Madrid: Editorial Escuela Española. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sandoval, M. (2014.). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. Última Década, vol.22, núm. 41. Valparaíso, Chile. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007)
- SEP (2011). Guía para la educadora. México: SEP.
- SEP (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4, Serie: herramientas para la educación básica. México: SEP.
- SEP (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf).



# SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN Y DOCENCIA INTERINSTITUCIONAL

Karla Verónica Figueroa Carranza

kfigueroa@benejpl.edu.mx

Guadalupe Gastelum Gutiérrez

ggastelum@benejpl.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo

gcordero@uabc.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California.

## RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados de una encuesta de satisfacción aplicada a estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna al cierre de una experiencia de formación y docencia interinstitucional realizada en colaboración con la Universidad Autónoma de Baja California en el semestre 2017-2. Estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, así como de la licenciatura en Ciencias de la Educación cursaron la materia optativa “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” impartida por una docente universitaria y dos profesoras de la escuela normal. Los resultados muestran que, desde la perspectiva de los estudiantes, el curso cumplió con sus objetivos, les pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas y se sienten satisfechos de haber participado en esta experiencia. Los resultados también permiten detectar áreas de mejora a fin de hacer los ajustes necesarios para la siguiente edición de este curso.

## Palabras clave

Formación docente, educación superior, cooperación interuniversitaria, estudiante-profesor.

## Planteamiento del problema

Las exigencias del mundo globalizado y la sociedad del conocimiento promueven constantemente que las instituciones, sea cual sea su giro, se mantengan en contacto con lo que les rodea. En el caso particular de la Educación Superior, se presenta la oportunidad de establecer dicho contacto a través de la colaboración con diversas instituciones, ya sea con el sector productivo, otras Instituciones de Educación Superior (IES), instituciones de otro nivel educativo, y de gobierno (Martínez, Leyva y Barraza, 2010).

En el caso de las escuelas normales, la escasa vinculación e intercambio académico entre estas escuelas y otras IES es un problema que ha sido documentado tanto por la

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (SEP, 2015) como por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015).

La idea de fortalecer acciones de intercambio académico entre instituciones formadoras y otras IES estaba presente desde inicios de este siglo en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, programa en el que se proponía “promover la coordinación de las dependencias e instituciones formadoras de maestros de cada entidad federativa y su vinculación con las instituciones de educación superior locales” (INEE, 2015, p. 45). Sin embargo, este objetivo no se cumplió y en los primeros años de este siglo es un hecho que hubo poca vinculación entre las escuelas normales y otras instituciones de educación superior.

En los años recientes, la importancia de estas acciones está indicada en diversos documentos oficiales. En el año 2012, la reforma curricular de la educación normal en su apartado “Estrategias de apoyo para los estudiantes” establece la movilidad como una de las prioridades para fortalecer la formación inicial de profesores en un contexto global, y plantea que “la movilidad académica de estudiantes y profesores busca mejorar la calidad del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables” (DOF, 2012, s.p).

A la fecha se reconocen algunos avances. Existe una mayor vinculación interna con la definición de cuerpos académicos al interior de las escuelas normales. Se registran también programas de vinculación entre normales y algunas IES nacionales e internacionales. Sin embargo, las acciones concretas de colaboración se consideran una tarea pendiente en tanto que “no logran consolidarse, y los esfuerzos han sido aislados y de poco alcance” (INEE, 2015, p. 45).

De ahí que, en los años recientes, ha sido evidente el énfasis por parte de la SEP en estas acciones y un impulso favorable de las escuelas normales. El nuevo modelo educativo plantea que “es importante fortalecer las relaciones de colaboración entre las normales y otras instituciones de educación superior para robustecer la formación docente y la construcción del conocimiento” (SEP, 2017a, p. 146). Por su parte, la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales establece como su quinto punto estratégico, la sinergia con universidades y centros de investigación. Se espera que las escuelas normales profundicen sus relaciones con universidades tanto nacionales

como internacionales, lo cual permitirá construir redes académicas y promover intercambios de estudiantes, docentes y directivos, así como compartir recursos digitales (SEP, 2017b).

En este contexto, se han registrado acercamientos más formales y sistemáticos entre IES. Como ejemplo de este tipo de acuerdos de colaboración, se puede citar el convenio recientemente firmado entre la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el Instituto de Servicios Pedagógicos de Baja California (ISEP) en septiembre de 2017. En este convenio el ISEP y la UABC se comprometen a “apoyarse mutuamente, en la medida de sus posibilidades técnicas y presupuestales con asistencia en la colaboración interinstitucional” (ISEP-UABC, 2017, p. 6) entre las escuelas normales del estado y la UABC en diversas acciones, entre las que destacan:

- Promover la movilidad estudiantil.
- Promover las visitas inter-campus y estancias de estudiantes.
- Promover la oferta de cursos optativos de nivel licenciatura.
- Realizar acciones de servicio social y prácticas profesionales.
- Promover estrategias de enriquecimiento académico, a través de la participación del personal docente de ambas instituciones, en programas de posgrado, diplomados y talleres que ofrezca por su parte cada institución.

Una de las acciones que se han realizado en el marco de este convenio es un proyecto colaborativo de docencia interinstitucional entre la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENE) y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la UABC, instituciones ubicadas en la ciudad de Ensenada, Baja California. Este proyecto piloto tuvo como objetivo desarrollar e implementar un curso optativo que se impartió en el mismo espacio áulico a estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la BENE y de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California durante el semestre 2017-2, bajo la conducción de una docente de la UABC y dos de la BENE.

Con este fin se diseñó un curso optativo denominado “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente”, el cual se registró ante DGESE. Esta asignatura optativa tanto para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (BENE) como para la licenciatura en Ciencias de la Educación (FCAyS, UABC) pretendió introducir a los alumnos al ámbito

laboral del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), el cual es una posibilidad de desarrollo profesional factible para estas tres licenciaturas. A la vez propició el acercamiento y conocimiento de las potencialidades propias de los tres perfiles profesionales en un contexto de trabajo colaborativo. Dado que tanto los planes de estudio de la Escuela Normal como los de la UABC están elaborados por competencias, el curso tuvo un carácter teórico-práctico. En esta materia se incluyó una estancia de cuatro semanas en una supervisión o inspección escolar del nivel correspondiente como adjunto de un ATP para observar su práctica. Así mismo, esta estancia le permitió al estudiante tener la posibilidad de hacer observaciones en aula a un maestro y elaborar los reportes correspondientes.

Dadas estas características del curso, puede considerarse una experiencia innovadora en el contexto de la vinculación de las escuelas normales con otras IES. No se conoce ninguna experiencia documentada en el que un grupo de estudiantes normalistas curse una asignatura en instalaciones universitarias bajo la coordinación de docentes normalistas y universitarios.

Por esta razón, se pensó que en esta experiencia piloto era importante hacer un seguimiento de los avances del curso y de la opinión de los estudiantes al término del mismo. Esta es una línea de investigación reciente. Se sabe que a través del Programa de Movilidad Académica Nacional de Estudiantes de Escuelas Normales promovido por DGESPE, se ofrecen becas a estudiantes para que estudien en otras escuelas normales y otras IES. En 2016, la DGESPE registró 145 becas nacionales, de las cuales 75% se destinaron a la movilidad de estudiantes a universidades públicas (SEP, 2016). En 2017, se otorgaron 125 becas, siendo el 42% para la movilidad en universidades públicas del país (SEP, 2017c).

Por la novedad de este programa, los trabajos de investigación sobre los resultados de estas experiencias de movilidad apenas empiezan a emerger. En el reciente Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Castelo, Robles y Romero (2017) presentaron una ponencia donde comparan los procesos formativos institucionales entre la escuela normal de origen y las IES receptoras. El estudio se realizó con 10 estudiantes normalistas, de las cuales nueve fueron recibidas en una escuela normal y una en universidad.

El objetivo de esta ponencia es sistematizar la opinión y satisfacción del grupo de alumnos de la BENE participantes en la experiencia de docencia interinstitucional. Esto

permitirá valorar los alcances y limitaciones de este proyecto y mejorar las siguientes ediciones del curso.

## Marco teórico

En el ámbito de la evaluación de acciones formativas, la revisión de los modelos ampliamente reconocidos permite orientar una primera aproximación a la evaluación de esta experiencia piloto. Un modelo muy reconocido es el de

Kirkpatrick (1999, 2007). Este modelo, definido originalmente para el ámbito empresarial en la década de los sesenta, ha sido adaptado y trabajado en el mundo educativo, específicamente en la evaluación de la formación de profesores (Cordero, Luna, Pons, y Serrano, 2011).

Kirkpatrick (1999) plantea cuatro dimensiones de evaluación:

1. La reacción de los participantes, es decir, la satisfacción de los profesores con la formación recibida.
2. El aprendizaje que se obtuvo como resultado del curso, entendido como la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades, o cambio de actitudes;
3. La transferencia del aprendizaje, o sea, la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades revisadas en el proceso de la formación en el escenario de trabajo; y
4. El impacto del curso, es decir, los resultados de la formación en el ámbito individual e institucional (Kirkpatrick, 2007).

El primer nivel del modelo, la reacción, permite medir la satisfacción de los alumnos con respecto a la formación que acaba de recibir en función de una escala de respuestas. Este tipo de evaluación se realiza mediante un cuestionario que se aplica al acabar el curso.

Este nivel ayuda a hacer una primera valoración de lo que fue positivo o negativo a juicio de los participantes a fin de tomar decisiones para la mejora de nuevas ediciones de cursos de formación (Jiménez y Barchino, 2003). El evaluador incluye en este instrumento la información que considera relevante para la mejora del curso: contenido, metodología didáctica, recursos, instalaciones, etc. Es un primer indicador del cumplimiento de objetivos de un curso y orienta la evaluación de los siguientes niveles del modelo.

En esta ponencia nos centramos en el primer nivel de evaluación del proceso formativo, es decir, en la reacción de los participantes del curso, específicamente la reacción de los estudiantes de la BENE.

## Método

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la experiencia de formación y docencia interinstitucional. En esta oportunidad, se presenta un estudio de carácter cuantitativo a través de una metodología tipo encuesta. Se hace un análisis de estadísticos descriptivos de las respuestas obtenidas en la encuesta de satisfacción aplicada mediante un cuestionario a un grupo de estudiantes. Los porcentajes de respuesta de las preguntas del cuestionario se contrastan con el contenido de las respuestas a las preguntas abiertas.

## Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la BENE que aceptaron la invitación a inscribirse al curso optativo “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente”. En total se inscribieron ocho estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y cuatro de la licenciatura en educación primaria. Su edad promedio es de 22 años. En el momento de cursar la materia también realizaban sus prácticas profesionales en escuelas del nivel educativo correspondiente.

## Instrumento

Al finalizar el curso se aplicó un cuestionario de satisfacción a fin de conocer su opinión sobre el trabajo desarrollado. El cuestionario fue diseñado por las responsables del curso a partir de instrumentos similares. El cuestionario contenía 29 preguntas cerradas, en las que se les pedía a los estudiantes que dieran su opinión en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: total acuerdo, de acuerdo, indeciso, desacuerdo y en total desacuerdo. El cuestionario también incluyó cuatro preguntas abiertas. Se aplicó a once de los doce participantes en la última clase de manera anónima y una vez que se tenía la calificación final del curso, a fin de que ésta no influyera en la opinión de los alumnos.

## Desarrollo y resultados

De los 29 ítems cerrados que integraron el cuestionario, se seleccionaron para esta ponencia las 12 preguntas que se consideraron más relevantes para caracterizar la

opinión de los alumnos de la BENE sobre esta experiencia piloto. Así mismo, se analizaron las respuestas a tres preguntas abiertas sobre su opinión de la experiencia.

En la tabla 1 se presenta la lista de las preguntas seleccionadas y el concentrado de las respuestas dadas por los alumnos.

El 100% de los estudiantes manifestó sentirse satisfecho de haber participado en la experiencia, la totalidad del grupo también señaló que les pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas. Es importante señalar que el 100% del grupo estuvo de acuerdo con que se cumplió el objetivo propuesto al inicio del curso.

Sin embargo, se registró una opinión que expresa desacuerdo con la afirmación de que el trabajo conjunto entre la BENE-UABC fue positivo en su formación. Se tendría que explorar más al respecto de esta percepción y revisar también la manera en que se conceptualiza la propia formación.

El curso propiciaba que los trabajos de cierre de unidad se hicieran en equipos mixtos. Es evidente que trabajar con compañeros de otras licenciaturas y otras escuelas fue significativo; sin embargo, algunos de ellos sintieron que la convivencia y la interacción entre universitarios y normalistas faltó consolidarse. Esto fue registrado en comentarios tales como: “me hubiera gustado una mejor convivencia con mis compañeros de UABC”. Este es también un aspecto a revisar en próximas ediciones, ya que justamente una de las ideas rectoras del desarrollo del curso optativo es propiciar el acercamiento y conocimiento de las potencialidades propias de los perfiles profesionales en un contexto de trabajo colaborativo.

También se aprecia que las cuestiones de espacio resultaron importantes para la mayoría de los estudiantes, tomar el curso en un aula de los edificios de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la UABC les pareció una experiencia significativa.

Los contenidos que se revisaron en clase fueron útiles para desempeñar las actividades que les fueron encomendadas a los estudiantes durante las prácticas. Éstos incluyeron la revisión de la figura de apoyo externo en los centros escolares en el contexto nacional e internacional, las funciones y modelos de asesoramiento a la escuela y la observación en aula como estrategia formativa.

Tabla 1. Concentrado de respuestas a la encuesta de satisfacción a los estudiantes de la BENE

Dimensiones y preguntas del instrumento	Total acuerdo y De acuerdo		Indeciso		Desacuerdo y Total desacuerdo		No contestó	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Contenido del curso</b>								
1. El curso cumplió con el objetivo propuesto al inicio del mismo	11	100	-	-	-	-	-	-
2. El curso cumplió con tus expectativas	9	81.8	1	9.1	-	-	1	9.1
5. Los contenidos fueron pertinentes a mis necesidades de formación	9	81.8	1	9.1	-	-	1	9.1
<b>Experiencia conjunta UABC-BENE</b>								
19. Me pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas	11	100	-	-	-	-	-	-
20. La experiencia conjunta(BENE-UABC) impactó positivamente en mi formación	10	91	-	-	1	9.1	-	-
21. Para los estudiantes de la BENE: tomar un curso en las instalaciones de la Universidad me pareció una experiencia significativa	10	90.9	1	9.1	-	-	-	-
22. Me siento satisfecho al haber participado en esta experiencia	11	100	-	-	-	-	-	-



<b>Práctica en supervisión/inspección</b>								
<b>24. Las prácticas en la supervisión/inspección escolar impactaron positivamente en mi formación profesional</b>	10	100	-	-	-	-	-	-
<b>26. Los contenidos revisados en clase me fueron útiles para desempeñar las actividades solicitadas en la supervisión/inspección escolar</b>	10	100	-	-	-	-	-	-
<b>27. Recomendaría a mis compañeros de carrera la experiencia de la práctica en una supervisión/inspección.</b>	10	100	-	-	-	-	-	-
<b>29. La práctica me permitió tener un acercamiento al mundo laboral</b>	10	100		-	-	-	-	-
<b>30. Durante la práctica pude desarrollar o fortalecer mis competencias profesionales</b>	10	100	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Nota: La sección práctica en supervisión/inspección fue contestada por 10 estudiantes en tanto uno de ellos no pudo asistir por encontrarse en programa de movilidad.

El carácter práctico del curso llama la atención en la opinión de los estudiantes. El 100% reconoce que las prácticas de observación y ayudantía realizadas en una supervisión o inspección escolar impactaron positivamente en la formación profesional de los normalistas, comentarios como “valió la pena totalmente el curso, en especial por las prácticas”, “tuve una gran experiencia durante mis prácticas” y “mi parte favorita del curso fue la práctica en la Supervisión” fueron recurrentes. Tal vez, por esta razón, en opinión de los normalistas, el periodo de práctica fue corto. Sugieren ampliar el tiempo de permanencia para obtener mayores aprendizajes respecto a la función de un ATP.

Además, la práctica realizada junto a un ATP o un Supervisor o Inspector escolar les permitió tener un acercamiento al mundo laboral y conocer de primera mano las funciones y/o actividades que realizan estos actores educativos, así como entender “diversas áreas de la educación”. La estancia no solo permitió desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales; también se registró una adecuada relación interpersonal entre los estudiantes y los ATPs. Los estudiantes reconocen “disposición, aceptación y apoyo” de los ATPs durante la estancia. Todos recomendarían a sus compañeros de carrera la experiencia de la práctica en una supervisión o inspección escolar

## Discusión y conclusiones

Esta experiencia responde a lo planteado en el Plan de estudios 2012 de las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria (DOF, 2012), en el nuevo modelo educativo (SEP, 2017a) así como en la Estrategia de Transformación y Fortalecimiento de las escuelas normales (SEP, 2017b).

El Proyecto piloto de docencia interinstitucional se desarrolló en el marco de un convenio que concretó la relación formal de colaboración entre la UABC y el ISEP. El convenio incluyó los objetivos, los compromisos, condiciones y obligaciones de cada una de las instituciones que signaron el documento.

Los alumnos de la BENE reconocen que inscribirse en este curso les permitió participar en una experiencia formativa distinta en varios aspectos: convivieron con estudiantes de otras licenciaturas y de otras instituciones; asistieron a tomar clases en instalaciones universitarias bajo la coordinación de un equipo docente interinstitucional; también les pareció satisfactorio haber realizado las prácticas de observación y ayudantía en una supervisión o inspección escolar y conocieron las actividades de un ATP. Al respecto se registraron comentarios tales como: “buen trabajo, quiero felicitarlas por atreverse” y “me

pareció una experiencia llena de muchas oportunidades”. Se registran también comentarios dignos de analizarse para futuras ediciones del curso.

Esta ponencia es una primera contribución al campo de investigación de la colaboración entre IES para generar una mejora en la calidad de la formación inicial. Se considera importante hacer investigación sobre las experiencias exitosas de intercambio académico innovador que puedan generar una mejora de la calidad de la formación inicial. Asimismo, sería necesario contar con un banco de experiencias que tengan difusión en el nivel medio superior.

Se concluye que el proyecto de docencia interinstitucional promueve la disminución de las asimetrías entre las escuelas normales y otras IES y evidencia acciones de coordinación y cooperación académica entre los actores, que impactan de manera favorable en la formación de docentes de educación básica.

## Referencias

- Castelo, Luis Fernando, Heidi Sacnicté Robles y Alba Esther Romero (2017). “Análisis comparativo de los procesos formativos institucionales desde la perspectiva de los normalistas en movilidad”, en Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, San Luis Potosí. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1365.pdf>
- Cordero, Graciela, Edna Luna, Rosa María Pons, y José Manuel Serrano (2011). “La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en Métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal”, En E. Luna (coord.). Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes (p.155-179). México: UABC-Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2012). Acuerdo 649. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 20 de agosto de 2012. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- ISEP-UABC (2017). Convenio General de Colaboración Interinstitucional. Baja California, México.
- Jiménez, Lourdes y Roberto Barchino (2003). “Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas”, en Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de <http://idl.isead.edu.es:8080/jspui/bitstream/10954/2451/1/658JIMeva.pdf>
- Kirkpatrick, Donald (1999). “Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles” en Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, Donald (2007). “Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles”, en Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez, Luis Manuel, María Elizabeth Leyva y Arturo Barraza (2010). “La importancia de la vinculación en las instituciones de educación superior”, en Boletín del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas, (7), 1-16. Recuperado de [http://www.imef.org.mx/publicaciones/boletinestecnicosorig/BOL\\_07\\_10\\_CTN\\_CC.PDF](http://www.imef.org.mx/publicaciones/boletinestecnicosorig/BOL_07_10_CTN_CC.PDF)
- SEP (2015). “Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales”, en México: Autor.
- SEP (2016). “Programas de cooperación educativa de escuelas normales”, en Presentación power point.

SEP (2017a). “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, en México: SEP.

SEP (2017b). “Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales”, en Resumen, Ejecutivo. México: SEP. Recuperado de [https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240634/1.-\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_\\_7\\_.pdf](https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240634/1.-_Resumen_Ejecutivo__7_.pdf)

SEP (2017c). “Programas de cooperación educativa de escuelas normales”, en Presentación power point.

# LA CONCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LAS RELACIONES DE GÉNERO EN TELESECUNDARIA

Marco Antonio Vargas Quezada  
marcv025@gmail.com  
Julio César Leyva Ruíz  
msjcleyva@gmail.com  
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 161 Morelia.

## RESUMEN

En la sociedad actual, dinámica, diversa y en constante transformación en sus procesos sociales incluido el género, se plasma un panorama incierto y de permanente reconfiguración como lo expone la construcción social de la realidad a través de las representaciones sociales. En este contexto se realizó una investigación educativa acerca de la concepción docente sobre las relaciones de género en Telesecundaria, en el estado de Michoacán. El enfoque metodológico empleado fue la dialéctica a través de la Teoría de la Reconstrucción Social, basado en De La Garza, 1985; la cual permitió interiorizar el conocimiento, la experiencia individual y colectiva con elementos clave del género. Los resultados muestran que los procesos de vida y formativos de los docentes inciden en sus concepciones y trascienden hacia el alumnado con una amplia gama de expresiones en las relaciones de género.

## Palabras clave

Relaciones de género, docentes, telesecundaria, educación.

## Las relaciones de género como ámbito de la investigación educativa

La educación básica tiene un papel central que desempeñar en la formación de las personas, tornándose fundamental hoy día para la convivencia sana y la formación en las relaciones de género justas, sin violencia, equitativas e igualitarias. En el espacio escolar se perpetran y reproducen manifestaciones visibles como el lenguaje sexista, la invisibilización de las mujeres, la discriminación, la violencia asociada al género e incluso la deserción escolar, lo que expone la necesidad de indagar en estos temas a fin de comprender e interpretar las concepciones docentes sobre las relaciones de género y las expresiones de influencia en el alumnado.

Existen antecedentes investigativos sobre este tema presentados en diversos espacios de investigación como lo es el Consejo Mexicano de Investigación educativa COMIE (2002), citado en González (2009) donde se sostiene que “los docentes son los principales transmisores de información y constructores del conocimiento que reproducen

estereotipos, roles, tradiciones y como referentes sus condiciones profesionales y las relaciones laborales ejercen con los estudiantes”. De tal manera que las dinámicas de desarrollo que siguen las relaciones sociales son un elemento sustancial para el análisis, la fundamentación de los estudios de género contemporáneos en el medio educativo que, desde una perspectiva interpretativa, comprensiva y de representación social de la realidad emitan luz y tratamiento de las relaciones socioeducativas acerca del género en un contexto rural.

Algunos de los motivos que fundamentan la investigación sobre de las relaciones de género en los procesos educativos en el contexto de la telesecundaria fueron la experiencia personal de trabajar en un ambiente mediado por las relaciones de poder, una sociedad interconectada con influencias diversas y en constante transformación de los procesos sociales, incluido el género. Esto plantea un panorama incierto y de permanente reconfiguración, sobre todo, por los elementos de apertura y reconocimiento a la diversidad que prevalecen en la escuela telesecundaria. Esta temática condujo a interiorizar la experiencia con la adquisición de elementos clave de los estudios de género en las y los docentes como resultado de sus procesos formativos y el desarrollo de su vida personal.

La pregunta que detonó el trabajo de investigación durante dos años de trabajo fue:

¿Cómo influye la concepción docente sobre las relaciones de género en el alumnado de Telesecundaria?

Para lograr dar respuesta a la pregunta, se definieron los siguientes propósitos:

1. Analizar la concepción docente y su influencia en las relaciones de género del alumnado de Telesecundaria.
2. Conocer la concepción de las y los docentes de Telesecundaria sobre las relaciones de género.
3. Describir relaciones de género entre estudiantes de este subsistema educativo.
4. Identificar el vínculo entre la concepción del docente e influencias en el alumnado de Telesecundaria.
5. Reconocer las relaciones de género presentes en el contexto escolar.

## Relaciones de género y representaciones sociales

Las relaciones de género en la formación y práctica docente de cualquier sistema educativo como objeto de estudio en educación superior es un tema de creciente interés en la sociedad contemporánea y en lo particular en las Instituciones Formadoras de Docentes, dónde se plantean una serie de interrogantes y retos que afrontar. En educación superior, la concepción de las relaciones de género es un tema de actualidad con amplias respuestas, lo que nos ha orientado a la investigación e interpretación de sus contenidos en las realidades sociales del entorno rural.

Ahora bien, se estimó conveniente para abordar el objeto de investigación fue necesario conocer que son las relaciones de género para autores como Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi B., y Zurbriggen R. (2010) “son una variante de los diferentes tipos de relación social que existen en la sociedad contemporánea y que se sustentan de manera importante en la comunicación entre personas del mismo o diferente género, así como en el poder o control de unos sobre otros”.

Para Moreno (2002) “las concepciones de género representan un conjunto de aspectos entre ellos las ideas, los prejuicios, los valores, las interpretaciones, las normas, los sentimientos, los deberes y lo prohibido en la vida de mujeres y hombres, que permiten la construcción de visiones particulares de género, que por lo general, son fundamentadas en la cultura o etnia a la que se pertenece al grado de prescindir de aquello que no corresponda con lo que plantean, es decir, son etnocéntricas, dado que cada persona se siente y vive con la cosmovisión de género de su mundo creyéndola única, valedera, y universal”.

Por su parte, Zazueta y Sandoval (2013) manifiestan que “en los procesos de vida común, cualquier concepción de género se entrelaza con otras concepciones y forma poco a poco identidades culturales propias, particulares que se vinculan con valores existentes fuertemente arraigados en la persona y en los que le rodean, así como de motivaciones para emprender en la acción produciéndose cosmovisiones de género personal y social”. De tal manera, que suelen existir ocasiones en la vida y lo muestra Lewis (1956) en que “estas cosmovisiones –en género- aparecen asociadas a un conflicto como un proceso natural e inevitable, que inicia cuando una de las partes percibe que la otra la ha afectado o qué está a punto de perjudicarla de manera negativa en algunos de sus intereses. Que suele parecer una lucha de contrarios por valores, status o poder y que, en el transcurso de esta los oponentes desean neutralizar, afectar o eliminarse”.



En la década de los años sesentas del siglo XX, Serge Moscovici, planteó acerca del conocimiento y aprendizaje de lo social, propiamente en los fenómenos sociales y colectivos, existen nuevas formas de abordarlos mediante las Representaciones Sociales, al permitir entrar en contacto y comprensión de esas realidades desde una perspectiva integradora, lo psicológico, lo actitudinal, las subjetividades e intersubjetividades, entre otros; este enfoque teórico-metodológico supera al modelo individual de análisis social, al resaltar sus limitaciones y deficiencias importantes, entre ellas la visión parcializada de la realidad por disciplinas del conocimiento.

Por su parte la autora, Jodelet (2000), señala, las Representaciones Sociales permiten aprender de las maneras en que se vive y los contenidos presentes en esas formas de vida de las personas en sus realidades. Asimismo, destaca el carácter interdisciplinario de todo estudio que se realiza bajo este enfoque teórico, la Representación Social, ya que se hace uso de disciplinas como las ciencias de la educación, las políticas, antropológicas, históricas, sociológicas, entre otras.

Las Representaciones Sociales, exponen para autores como Moscovici y Jodelet, entre otros, las dimensiones prácticas que realizan las personas en los distintos escenarios en que se desarrollan con un sentido y significado propio, donde la realización de actividades en los espacios de las comunidades escolares no es ajena a estos procesos. Estos autores, asientan que las Representaciones Sociales, tienen dimensiones, siendo estas: actitudes, informaciones y campos de representación.

Así la Representación Social, tiene como objeto de su conocimiento la implementación de modificaciones o cambios, transformaciones a favor de las personas y de los colectivos en participación, en las dinámicas de proceso de la cultura misma o interculturales, entre las que podemos encontrar la formación y prácticas docentes en el tema de género.

Las *representaciones sociales*, presentes en los docentes de Telesecundaria en las relaciones de género, tienen implicaciones importantes en los sistemas de vida y convivencia social que se suscitan actualmente en los espacios escolares con y entre personas. Además de representar una perspectiva de interpretación y comprensión social en lo educativo que resulta significativa, las *representaciones sociales*, acceden a reconocer nuestras realidades sociales no a través de recetas en conocimiento social universal, sino en la práctica diaria, con subjetividades de los sujetos, intersubjetividades, reflexiones, y del contexto mismo en que nos situamos.

En ese sentido Berger y Luckman (1991), destacan que las *representaciones sociales*, en la construcción social de la realidad, son constructos, que se generan en los procesos de interacción con los demás, en los espacios y ámbitos en que se desarrollan. Por lo que es necesario al emprender algún estudio con este enfoque teórico-metodológico, identificar, conocer desde la concepción de la persona, personas, sus subjetividades, intersubjetividades, y reconocer la historia individual de ellas para la construcción de las relaciones inter personales en un espacio social determinado.

Otro aspecto importante a resaltar en las *representaciones sociales*, como lo señala Guzmán (2015), es la posición del sujeto en el contexto de interacciones sociales en que se sitúa, pues establece posibilidades y límites del sujeto en el grupo o colectivo. Esto es, en el caso docente las concepciones, ideas, pensares y representaciones que las y los docentes estructuran y viven en los espacios escolares, son un reflejo de la biografía del docente, sus experiencias, los conocimientos y saberes adquiridos en sus procesos de formación y socialización vividos.

Así pues, plantear un estudio sobre la concepción docente en relaciones de género en el subsistema educativo de Telesecundaria a través de las representaciones sociales es relevante, ya que hace necesario conocer cómo se concibe y aborda por los docentes el tema relaciones de género con el alumnado a partir o desde espacios de vida, formación y práctica cotidiana en los espacios escolares, además de tratar de comprender el significados y sentido que se asigna en estos procesos por las y los docentes, en el interactuar diario, considerando la historia y las resignificaciones que realizan en este tema.

En la presente investigación se aborda el fenómeno de la concepción docente sobre relaciones de género en el subsistema educativo de Telesecundaria en el estado de Michoacán, México, así como la gama de expresiones e influencias presentes en el alumnado. Es de reconocer que el contexto nacional, en este tema, se enmarca en el machismo, en la dominación masculina sobre la mujer. La investigación se centra en la relación entre los géneros masculino y femenino, sin negar la existencia de otras expresiones de género que se visibilizan y reconocen en las diversas dinámicas de la sociedad actual.

## Metodología

Si concebimos el diseño de la investigación como la estrategia o el plan que nos permite recuperar información o datos para conocer sí en el objeto de estudio se da respuesta a la pregunta y propósitos de la investigación, (Leyva, 2016). Esta estrategia o plan a seguir en la presente investigación se realizó a fin de subsanar estas necesidades investigativas de relevancia para el estudio.

La investigación actual se fundamentó en el paradigma epistemológico de la dialéctica y en el análisis del fenómeno de género desde la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici (1961). Además, se tratan aspectos trascendentes en este tema que abordan elementos de la Teoría de Género desde el interaccionismo simbólico, de Messenger (2015); La teoría de la construcción social de la realidad, de Berger y Luckman (1986); y, metodológicamente, se respalda en la reconstrucción social, de Enrique De la Garza Toledo (1985).

**Cuadro 1. Necesidades investigativas e implementación de la estrategia metodológica**

Información necesaria	Fuentes de información	Procedimiento de obtención	Técnicas	Instrumentos de investigación
<b>La concepción de las relaciones de género del docente de Telesecundaria</b>	a. Agentes: docente.			
	b. Directas e Indirectas libros y citas.			*Guía de Observación.
	c. Informantes clave: docentes y directivos por su posición en el estudio.	Observación	Observación no participante	*Esquema de necesidades bibliográficas y documental de contenido.
	d. Red internet.	Consulta	Revisión bibliográfica y de la red Internet.	*Cuestionario de preguntas abiertas.
	e. Bases de datos y buscadores académicos: google académico, Eric,		Encuesta.	*Escala Likert con preguntas cerradas.
	f. Documentales: Impresas, audiovisuales, digitales.		Entrevista.	*Formulario de Entrevista.

<p><b>Las relaciones de género de los estudiantes de Telesecundaria</b></p>	<p>a. Agentes: docentes.</p> <p>b. Directas e Indirectas: libros y citas.</p> <p>c. Informantes clave: docentes y directivos por su posición en importancia en el estudio.</p> <p>d. Red de Internet,</p> <p>e. Bases de datos y buscadores académicos: google académico, Eric, entre otros.</p>	<p>Observación</p> <p>Consulta</p>	<p>Observación no participante directa.</p> <p>Revisión bibliográfica y de internet.</p> <p>Encuesta.</p>	<p>*Guía de observación.</p> <p>*Esquema de necesidades bibliográficas y documental.</p> <p>*Cuestionario de Preguntas abiertas.</p>
<p><b>La relación (s) existente o implicaciones entre la concepción docente y su influencia en el estudiantado</b></p>	<p>a. Investigador.</p> <p>b. Directas e Indirectas.</p>	<p>Análisis relacional y de implicación (s) de información y datos.</p>	<p>Revisión, interpretación y triangulación de datos de campo con bibliografía.</p>	<p>Esquema de congruencia investigativa, tema, pregunta, objetivos, estrategia metodológica, resultados, interpretación y enunciación de conclusiones.</p>

Fuente: adaptación propia, sustentada en Cátedra académica Seminario de Tesis II. Titular Dr. Francisco Guzmán Marín. UPN, octubre del 2016.

La investigación se realizó considerando las etapas arriba mencionadas, con ajustes en el proceso de indagación según necesidades del estudio, a fin de mostrar en el objeto lo que existe y no presuposiciones del investigador, hecho que comúnmente acontece, conduciendo a la manifestación de sesgos importantes, con la promoción de distorsiones en los procesos que limitan los resultados de la investigación.

En la presente investigación, la estrategia de investigación planteó métodos, procedimientos, técnicas, e instrumentos, que permitieron desde el acercamiento al contexto, mediante una solicitud de apoyo a la investigación a los docentes de la zona escolar, reuniones para explicación del proceso de investigación y programación de actividades, tiempos y movimientos de realización.

Por otro lado, como actividades metodológicas desarrolladas en esta investigación fueron: el diseño de los instrumentos de investigación, la etapa de prueba, la corrección de estos, la aplicación en campo, la sistematización de la información, el cruce e interpretación de datos con Atlas.ti y SPSS, y la elaboración del informe final.

Por ubicación el estudio se desarrolló en una de las más de 20 zonas de Telesecundaria que integran el subsistema educativo en el estado de Michoacán, México, que se localiza al noroeste del Estado, y la conforman cinco municipios: Penjamillo, Purépero, Tlazazalca, Churintzio y Zináparo. La zona de telesecundaria bajo estudio está integrada por veintidós escuelas de las cuales, dos de ellas participaron en la investigación.

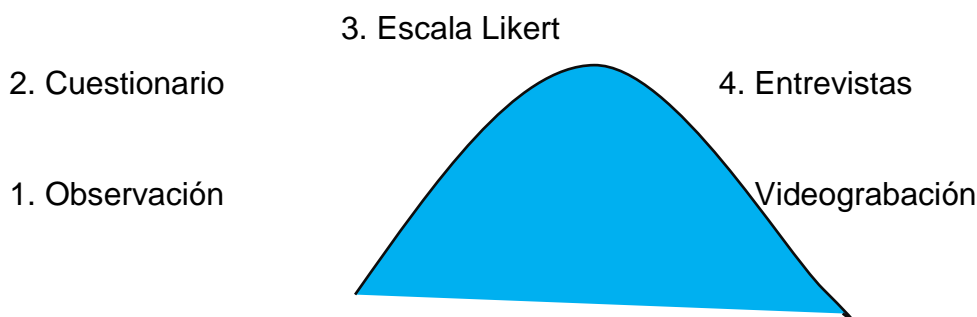
Además, se hizo uso del muestreo no probabilístico para la elección de docentes como informantes clave, representativas de la población, así como los criterios de expertos.

Los participantes de la investigación fueron integrantes de la zona escolar 025 de Telesecundarias: 27 docentes, 9 directivos, 12 alumnos y 6 madres de familia. Los instrumentos de investigación empleados fueron:

1. Observación no participante directa. Un acercamiento inicial a la realidad.
2. Cuestionario exploratorio sobre género y educación. Preguntas abiertas.
3. Escala Likert para indentificar la equidad de género en educación. Como elemento exploratorio.
4. Entrevista a profundidad a directivo y docentes: conocimiento-saberes y relaciones de género en un espacio escolar. En la modalidad semiestructurada.
5. Videograbación. Un elemento de reafirmación de actitudes de las personas.

**Figura 1: Instrumentos de recolección de datos.**

**Esquema gráfico de la aplicación de instrumentos en el proceso de investigación**

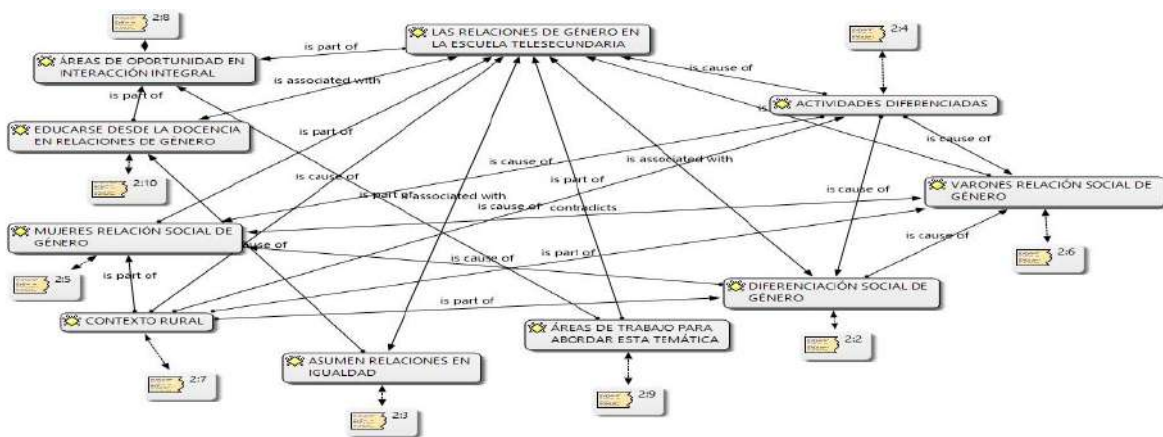


Fuente: Elaboración propia.

## Resultados y discusión

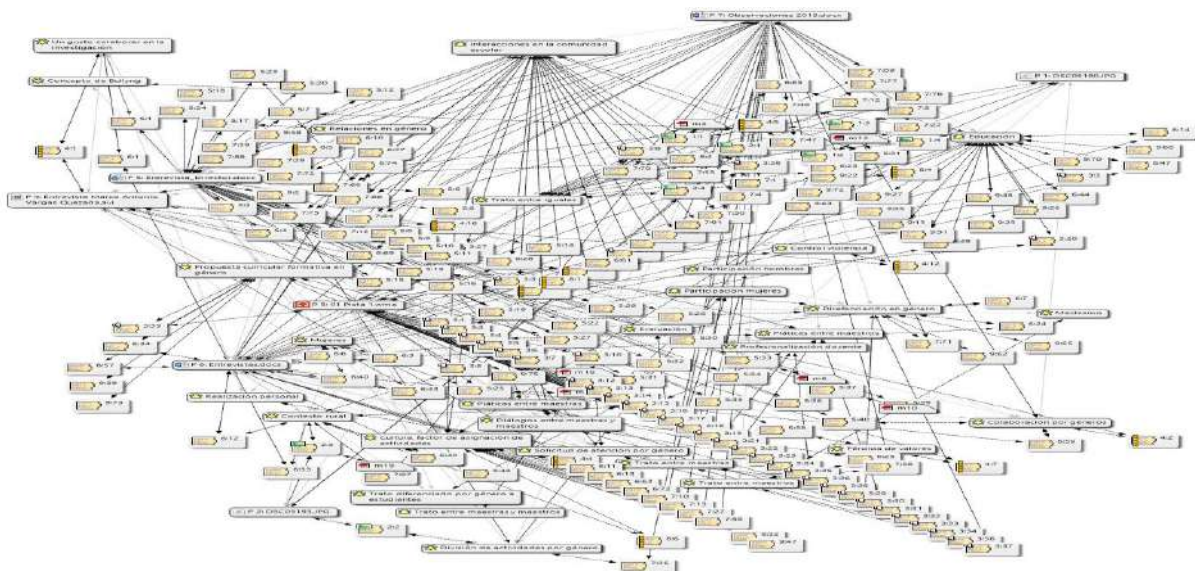
A continuación, en términos generales se exponen las relaciones de género en la escuela Telesecundaria, resultado de las representaciones sociales docentes, Vargas (2017):

**Figura 2. Red semántica de análisis de categorías.**



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

**Figura 3. Red semántica de análisis de códigos y sus relaciones.**



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.



Las representaciones sociales de las relaciones de género en la escuela Telesecundaria destacan como elementos de su conceptualización y desarrollo: actividades diferenciadas a los varones y a las mujeres, las representaciones sociales de género y el planteamiento para abordar esta temática en el aula y la escuela. Las maestras y maestros en el discurso asumen relaciones de igualdad, cuando en las realidades en comportamientos, diálogos y actitudes no se expresa de esta manera, destaca el contexto rural con un peso trascendente en las relaciones de poder basadas en el género, por lo que se prioriza la necesidad de educarse desde la docencia en este tema. finalmente se identifican áreas de oportunidad a fin de fortalecerse las relaciones sociales de género mediante la comunicación, integración e interacción de los actores.

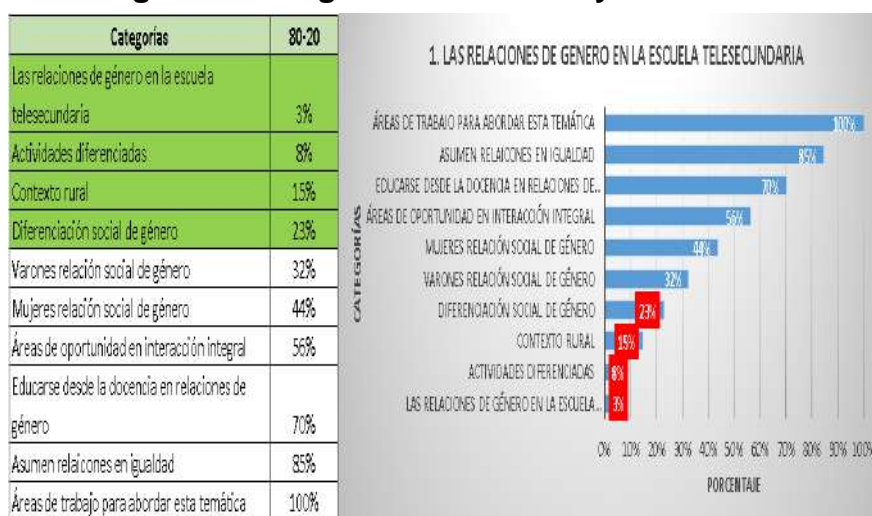
Dentro de los elementos señalados por las maestras y los maestros en la investigación se destaca:

“El que las mujeres son dóciles, tímidas, sumisas, calladas, poco expresivas y observadoras, se atribuye a la educación recibida de sus padres que transita de generación en generación, sobre todo de la madre, en una familia rural común.

Por su parte, el padre entre su principal idea figura el machismo, de ideas fijas sobre los roles de la mujer en la familia y la sociedad. Estas circunstancias, entre otras, dificultan que la mujer se exprese de forma libre, limitando su desarrollo personal y profesional.

También los maestros indican “se reconoce que las niñas son responsables, dedicadas, las mujeres son más inteligentes, maduras y con ganas de estudiar. Hay casos de niñas rudas; ambos géneros son diferentes por formas de actuar, por diferencias de pensamientos, independientemente del sexo”.

**Figura 4: Categorías de análisis y sus relaciones**



Fuente: Elaboración propia.

En base a lo expuesto, el eje principal de la representación social sobre relaciones de género en Telesecundaria es la diferenciación de género que hace el docente y que trasciende hacia niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, dados los roles, los estereotipos que se asignan, el trato distintivo, de la educación desde el hogar, la familia, la misma comunidad y las ratificaciones de estos sistemas en la escuela, atribuible también a lo individual, aunque para algunos maestros “es indistinto el género, el sexo de la persona en su forma de relacionarse socialmente, por considerarlo como un aspecto aparte o separado”. De tal manera que lo señalado sobre la representación social de género en las maestras y maestros de Telesecundaria se fundamenta en el señalamiento de Moscovici “Los seres humanos tienen representaciones permanentemente; cuales sean esas representaciones formarán parte de la concepción del mundo que la comunidad tenga en un momento determinado”.

A lo señalado Moscovici también reconoce “las representaciones sociales del individuo no son idénticas, puesto que se vive en lugares diferentes, y se reciben estímulos del exterior también diferentes, como los contenidos de lenguaje diferenciados que se reciben de los mayores, además de que al construir cosas y modificar la naturaleza aparecen en el mundo objetos y conceptos que no se tenían con anterioridad, incluso los individuos no tienen todos los mismo interés, deseos, ambiciones, sentimientos de necesidad, lo que condiciona la construcción de imágenes y percepción”.

En la investigación se corrobora lo enunciado por Bosch, Ferrer y Alzamora (2006) quienes sostienen “la diferencia en socialización por género, -tratos distintos entre hombres y mujeres- asigna a la persona, actividades, roles, estereotipos en diferencia, educándose a niñas y niños en comportamientos diferentes para ámbitos de actividad distintos, con valor social desiguales que se asignan para lo masculino y lo femenino”.

Sobre la diferenciación social de género en los distintos ámbitos de la sociedad, existen además otros estudios que ratifican lo expuesto, Barberá (2006); Freixas (2001); Rebollo-Catalán (2006); Rodríguez- Mosquera (2011); Sau (2000), y que enuncian “la diferenciación social en género produce un aprendizaje por influencia social en masculinidad y feminidad en las personas que conduce a modelos universales, dicotómicos, contrarios en las mujeres y hombres de la sociedad”.



## Conclusiones

La concepción docente sobre las relaciones de género en Telesecundaria es compleja, se vive de acuerdo a elementos de contexto que prescinden en la persona desarrollando aciertos-desaciertos en sus procesos de vida y en las formas de relación social en que participa; destaca la experiencia como fuente inmediata de conocimiento que sustenta la identidad propia de las personas y el actuar para con los demás.

La concepción docente expuesta sobre las relaciones de género en Telesecundaria “son aquellas relaciones que se dan al interior de una sociedad entre los géneros, incluyendo otras expresiones que promueven convivencia y por lo común se respetan los roles de cada género y en lo posible se brinda apoyo unos a otros para consolidar un mejor ser humano, con particularidades y matices, es decir, existe un reconocimiento a la diferencia considerando que “no somos iguales del todo”. En el caso de lo masculino y lo femenino se perciben como complemento; y se manifiesta la mayoría de las veces a través del conflicto de superioridad entre ellos, el docente y estudiante, trata de imponer sus normas creencias y prejuicios generados en casa y la comunidad sobre la maestra o la compañera. Entre los que destacan la falta de reconocimiento a su trabajo, la homofobia o el odio indiscriminado hacia el grupo LGTIB es un ejemplo más de la falta de tolerancia y de relaciones disímiles. Las docentes por su parte manifestaron que “la concepción de las relaciones de género se expresa en el complemento de capacidades, mujer-hombre, reconocen que las mujeres cuentan con capacidades que se van complementando con las del hombre y donde el respeto es sustancial, en mis derechos y en los derechos del otro, se asume también que la sociedad es compleja, sin embargo, cuándo existe el respeto es distinto y se van integrando las partes”.

Los espacios escolares permitieron al estudiantado cuestionar y reproducir aspectos sociales de las relaciones de género -lo que hacen en la escuela alumnos y docentes - donde se expuso la vida cotidiana, lo familiar, el hogar, lo comunitario, a través de representaciones sociales y prácticas con códigos de comunicación sigilosa. También, el juego, entre otros aspectos influyeron sustancialmente en las relaciones entre géneros con la comunicación como elemento articulador y potenciador de las mismas donde se ríe, piensa, hace, crea y convive.

En la cotidianidad de la escuela la comunicación e interacción social es determinante; así la convivencia y el juego fueron medios relacionales de mayor efectividad. En estos procesos lúdicos se expresan diversos tipos de relaciones de género como la organización

del juego con la participación únicamente de mujeres u hombres, unos pasivos y otros osados, respectivamente. Los grupos mixtos fueron poco comunes lo que explica prejuicios ancestrales y, al mismo tiempo, limita la interacción y el reconocimiento del otro en un marco de igualdad y equidad en el contexto rural.

En las prácticas escolares las maestras y los maestros expresan sus propios prejuicios, los estigmas, las acciones estereotipadas sobre el género. Durante la investigación *in situ*, se detectó como en el actuar y en la expresión oral hay intencionalidad para ratificar esas influencias hacia el alumnado, tanto en aspectos positivos como negativos. Este último fue el más documentado. El docente influye en el alumnado de tal manera si enseñamos machismo o discriminación hacia la mujer habrá una respuesta en el alumnado mediante el lenguaje, las actitudes, las prácticas de la vida cotidiana. Por otro lado, para el docente la respuesta a las relaciones de género, desde una visión machista del alumno, depende de la etapa de desarrollo en que se encuentra. Las formas de trato, la violencia simbólica y la explícita a través del lenguaje y las acciones hacia las compañeras dañan la estima de las mujeres a tal grado que pueden conducir a la deserción escolar. La influencia permite afianzar o rechazar la aceptación de un rol de vida en los géneros y como se ha expresado “lamentablemente existen y hay influencias negativas hacia alumnos, mujeres u hombres que afectan sus sentimientos a través del abuso, incluso el sexual, en casos extremos, lo que provoca deserción escolar en el alumnado”.

También existen representaciones y prácticas sociales con una influencia positiva del docente hacia el alumnado en las relaciones de género valorada por los participantes en su mayoría al señalar: “Claro que influye lo que piensa el docente porque sí lo dice, así actúa”. En este mismo tenor, otro informante clave agrega “se ha observado afecto, compromiso, apoyo hacia el estudiante, o de padres de familia hacia el docente”. Por lo que “hay influencia clara de lo que piensa el docente en el alumnado, somos entes sociales y como tal obtenemos aprendizajes unos de otros”.

Las maestras y los maestros reconocen que hace falta y mucha formación de enseñanza en género “hablamos de principios humanos, valores, pero no los ponemos en práctica porque no son convenientes por razones, sociales, familiares, económicas, políticas o culturales”. “Se desconoce esa parte del género, se sabe de otras asignaturas, pero sobre lo que es la equidad, la igualdad de género, hace falta más instrucción para definir exactamente lo que es el género”. “Definitivamente si hace falta formación en género, pero no sólo a través de leyes o tratados internacionales distantes de la realidad

de las familias promedio, sería mucho más útil educar a través de conductas específicas que faciliten la igualdad de géneros. Falta un proceso de cultura de género, mediante un plan que inicie con concientización, adaptación y seguimiento en temas de género a largo plazo”.

Finalmente, la teoría de la representación social de Moscovici (1961) fue fundamental para comprender la concepción docente sobre las relaciones sociales docente-alumnado en un entorno rural estableciendo incidencias o grado de influencia presente ya que se corroboró en la investigación lo establecido por esta teoría. Lo que hacemos como individuos, independientemente de la actividad que desarrollemos, en este caso el género en la educación, está lleno de significados y explicaciones, derivado de las representaciones sociales en el contexto rural de la escuela telesecundaria. El problema que es que estas significados y prácticas se llevan a la normalización y se constituyen en costumbres, rutinas y hábitos que se reproducen generacionalmente en la casa, la comunidad y la escuela.

## Referencias

- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi B., y Zurbriggen R. (2010). *Espacios escolares, y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural*.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychoanalyse: son image et son public*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Moscovici S. (1986). *La pshychoanalyse: son image et son public*; Jodelet Denisse. "Loco y locura en un medio rural francés: una aproximación monográfica", en W. Doise y A. Palmonari. *L'étude des represetations sociales*, Delachaux et Niestlé, París, France (1986), pp. 1-17.
- Moscovici, S. (1988). *Notes towards a description of social representations* en: European Journal of Social Psychology. Núm. 18, pp. 211-250
- Zazueta, L. y Sandoval, G. (2013). *Concepciones de género y conflictos de pareja. Un estudio con parejas pobres heterosexuales en dos zonas urbanas de Sonora*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Instituto de Investigaciones Culturales-Museo, Vol. 1, no. 2 Mexicali, Baja California, México. Julio-diciembre.

# CONTEXTO SOCIOFAMILIAR DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

José Matías Romo Martínez  
matias.romo@yahoo.com.mx  
Alejandra Infante Blanco  
aleinfanteb@gmail.com  
Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## RESUMEN

Las Escuelas Normales, encargadas de la formación de los futuros profesores del país, se constituyen como instituciones con una responsabilidad importante ante los retos que suponen las nuevas políticas educativas. Sin embargo, son desafíos que no enfrentan solas, pues las familias, como parte elemental del sistema educativo, soportan esta trascendental tarea. El reconocimiento de las condiciones favorables o no, en términos de capital cultural y clima afectivo, que las familias ofrecen a los estudiantes normalistas, otorga la posibilidad de comprender de manera holística la labor de las escuelas normales.

Este trabajo retoma la percepción de un grupo de estudiantes normalistas del estado de Aguascalientes, quienes refieren datos sobre su contexto familiar en relación con su trayectoria escolar, de manera que es posible analizar el grado de implicación de sus familias con la escuela y la valoración que éstas tienen sobre el estudio. Los resultados dan cuenta de la relevante función que desempeñan las familias, como pilar de los procesos formativos de los estudiantes normalistas; asimismo, manifiestan la necesidad de ampliar los campos de investigación hacia los actores que han sido poco estudiados (estudiantes, directivos, familias), y con ello incrementar las comprensiones que hasta ahora se tienen sobre las escuelas normales.

## Palabras clave

Escuelas Normales, Estudiantes, Educación Superior, Familias, Participación

## Introducción

El presente documento da cuenta de un reporte parcial de una investigación cuyo propósito es explorar las relaciones que se establecen entre las familias y las instituciones de educación superior (IES), a través de la visión y experiencia de los propios estudiantes.

El proyecto ha pasado ya por dos fases en el trabajo empírico: una aplicación de cuestionarios con 304 estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y cuyos resultados se presentaron en el Congreso Inequalities and Families: An Interdisciplinary Perspective, que se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México los días 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre de 2017, el cual fue organizado

por el Committee on Family Research (RC06), de la International Sociological Association (ISA) (Romo & Infante, 2017).

La segunda fase recién se ha realizado: se aplicaron cuestionarios a 162 estudiantes de tres Escuelas Normales de Aguascalientes; a saber: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), Escuela Normal de Rincón de Romos (ENRR) y Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA).

Este trabajo aborda lo correspondiente a las escuelas Normales, y se ubica en la línea temática de Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje, pues se considera que forma parte del análisis de las Escuelas Normales (EN) en sus relaciones con el contexto, en particular con la comunidad que conforman las familias de sus estudiantes; así, al explorar la visión de los jóvenes normalistas respecto de la participación y cercanía de sus familias con la escuela, es posible conocer elementos del contexto en que se ubican y desarrollan mientras se preparan para ser docentes, y para explorar si consideran que esta relación es favorable o no en su proceso formativo.

## Planteamiento del problema

En México, a la instrucción de docentes que atienden la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y que incluye la formación inicial de los profesores, su profesionalización y actualización, se le conoce como Educación Normal; en estas escuelas la formación que se ofrece se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos (Figuroa, 2000), quizá por ello la denominación de “normal”.

Un rasgo de identidad fundamental de estas instituciones que es ineludible mencionar es su relación con la educación básica, pues ésta...

[...] es identificada históricamente como tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa. Las adecuaciones realizadas en las escuelas normales responden a las transformaciones del nivel de educación básica; a su vez, estas adecuaciones se realizan por los cambios suscitados en la sociedad misma. (Figuroa, 2000, p. 119-120).

En el Sistema Educativo Nacional forma parte de la educación superior junto con las Universidades y Tecnológicos (en todas sus modalidades); sin embargo, no siempre ha sido así, pues no fue hasta 1984 que se incluyó en este tipo educativo, ya que antes se ubicaba posterior a la secundaria (no era necesario el bachillerato para ser maestro) y quedaba en un nivel de carrera técnica o comercial (casi equivalente a la preparatoria), y

frente a los procesos de descentralización y federalización de ese momento, fueron incorporadas de forma muy tardía en las diversas reformas que pretendieron reordenar a las IES (Noriega, 2014; citada por Arce, 2015).

Este proceso de inclusión de las EN a la educación superior, y su asimilación plena a este nivel (Rodríguez, 2013), ha evidenciado tensiones, “expresadas de muy diversas formas, que abonan a favor de un sentimiento de desplazamiento ante descalificaciones que enfatizan sus debilidades académicas institucionales, que desalientan en lugar de entusiasmar la necesidad de cambio.” (Narro, Martuscelli, & Barzana, 2012). Las estrategias para transformarlas han sido acercarlas a “la planeación estratégica, la evaluación de programas a través de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), así como las pruebas que aplica el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) a estudiantes normalistas” (Rodríguez, 2013), así como el modelo curricular por competencias. Pero pareciera que no todo ha funcionado de la forma esperada.

Ante esto, no son pocos los actores que señalan la necesidad de respetar “su identidad histórica para que puedan desarrollar modelos institucionales propios, mucho más vinculados con sus aspiraciones locales y regionales, así como sus compromisos futuros.” (Lorenzen & Orozco, 2016; Narro et al., 2012; Rodríguez, 2013).

Actualmente, la educación superior está inmersa en un importante proceso de internacionalización y las implicaciones para las IES de México y Latinoamérica son muy importantes, pues trastocan su identidad y las llevan a cambiar sus formas originales de trabajo; en este sentido, las EN no están exentas de la presión, y han visto este proceso como “una imposición de ideas, de modelos y de concepciones universalizadas” (Noriega, 2014; citada por Arce, 2015, p.167).

En el campo de la investigación educativa, el estudio de la Educación Normal se ha centrado más en las propias instituciones, los docentes, sus formas de trabajo, sus ideologías, sus problemáticas; sin embargo un actor muy ausente en estos trabajos ha sido el estudiante normalista, el cual, además de portar la etiqueta de normalista (ya de por sí una categoría considerada por muchos como “problemática”), es al mismo tiempo estudiante de educación superior y joven, con los conflictos conceptuales y existenciales propios de esta circunstancia, como los señala Suárez (2017): “¿cómo y quién construye la equivalencia entre estudiantes universitarios y juventud?, ¿a cuál juventud se refiere?, ¿cuáles son las disputas y las apuestas que hay detrás de la imposición de fronteras entre

«jóvenes»-estudiantes-juventud y «adultos»-maestros, autoridades y funcionarios universitarios?” (p. 40). Además, a esto le podemos sumar en las EN...

[...] la brecha generacional notable entre profesores y estudiantes, pues los primeros se encuentran en el tramo mayor de cincuenta y pedirles que se actualicen ahora en lengua extranjera y nuevas tecnologías sin renovar la planta magisterial nos lleva al camino de simulación que conocemos muy bien. (Rodríguez, 2013, p. 192).

Algunas de las problemáticas de las EN han permanecido en el tiempo, y parecieran las mismas desde hace dos décadas (posteriores a la federalización y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de 1994). Por ejemplo, Figueroa en el año 2000 mencionaba que los retos de la formación normalista eran que, “ante una cultura magisterial acuñada y alimentada desde un imaginario institucional —entendiéndolo como depositario de algo producido en otro lugar—, se le demanda estar a la altura de los cambios científicos, tecnológicos y sociales” (Figueroa, 2000, p. 120); esto sigue estando vigente y lo vemos mencionado en múltiples trabajos (Flores & García, 2014; Olvera, 2016; Lorenzen & Orozco, 2016; Díaz, 2016).

Las EN, en los imaginarios y representaciones sociales, han sido mostradas continuamente como instituciones muy politizadas, en las cuales, la lucha por las ideologías prevalece sobre las discusiones pedagógicas, didácticas o disciplinares; para no pocos son estructuras cerradas en sí mismas que “se resisten a interactuar con profesionales provenientes del mismo campo o de ámbitos cercanos. Esta situación limita la posibilidad de abrirse, dialogar y enriquecer a toda la comunidad académica con base en debates y trabajo colaborativo” (Narro et al., 2012), particularmente con el sector universitario, en una ya larga pugna entre normalistas y universitarios. Y en este marco, es poco lo que se ha hablado del estudiante normalista y sus orígenes familiares o las relaciones de sus familias con la EN. Este trabajo busca abonar en esta línea de conocimiento.

## Marco teórico

Actualmente el concepto de familia ha mutado y se maneja la idea de un concepto abierto e incluyente, que abarca diversas estructuras, configuraciones y conformaciones, las cuales pueden o no estar avaladas por las legislaciones como formas válidas, pero que existen socialmente tanto por convicción de sus integrantes como por lazos emocionales



y afectivos, e incluso de conveniencia, y no necesariamente de sangre, como tradicionalmente ocurría.

La familia es una de las instituciones que cobra mayor importancia en el desarrollo de los individuos, y de una manera especial en los jóvenes, quienes por la etapa evolutiva requieren soporte emocional y acompañamiento que les permita la conformación de su identidad y el logro de la autonomía (Fajardo, Maestre, Felipe, León del Barco & Polo, 2017).

Así, la familia, en sus condiciones contextuales, el capital cultural con el que cuenta (evidenciado, por ejemplo, con un indicador como la escolaridad de los padres), su estructura, la dinámica que desarrollan sus miembros, el apoyo escolar que brinda a sus integrantes (el grado en el que los padres se involucran en las actividades escolares de los hijos) y las expectativas de aprendizaje que “heredan”, pueden adquirir un papel importante en los procesos educativos como el rendimiento académico o la deserción. Por ejemplo, en países latinos como México, Chile, Argentina, y Perú el contexto sociofamiliar se asocia al abandono escolar en la educación media superior, de manera que los jóvenes que desertan no llegarán a la universidad y tampoco se insertarán a corto plazo en el mercado laboral (Díaz & Osuna, 2017).

Sin duda el nivel socioeconómico familiar puede influir en que los hijos asistan o no a la universidad; otro elemento que juegan de manera importante son las expectativas familiares, pues el acceso a la educación superior está cargado de altas expectativas por parte de las familias, sin importar su condición económica, manifestándose en muchas de ellas el fenómeno de la primera generación en asistir a la universidad.

En este sentido, y de acuerdo con O’Shea (2016), el ingreso puede depender más bien de la percepción que los estudiantes tengan sobre sus propias capacidades. La autora plantea la clara influencia positiva que la familia tiene en el éxito académico de los estudiantes, pero que la relación no es solamente unidireccional, pues la universidad también influye en el incremento del capital cultural de la familia; así, la asistencia a la universidad proporciona un impacto (cognitivo, económico, estatus social) en todos sus miembros, es decir, a nivel intergeneracional, y por ello las expectativas de la familia respecto del ingreso a la Educación Superior de sus miembros puede llegar a ser tan importante.

Desde esta visión, se vuelve una prioridad el estudio profundo de las familias desde su cotidianeidad, en el que se identifiquen indicadores de convivencia, pautas de

comunicación y conductas, así como prácticas que permean en las valoraciones que los hijos hacen hacia el estudio, que los llevan al (posible) acceso y culminación de su formación profesional, en este caso, como futuros docentes.

## Metodología

La estrategia metodológica fue a través de una encuesta, a partir de un trabajo exploratorio y transversal, y tuvo la intención de conocer la percepción de los estudiantes de tres Escuelas Normales sobre la participación familiar en su trayectoria escolar, y de forma específica su opinión respecto de su paso por la Normal.

Se aplicaron cuestionarios a 304 estudiantes seleccionados de manera intencionada, sin buscar representatividad; se solicitó a los directores de las EN que nos permitieran aplicar en dos grupos en los que hubiera las mayores facilidades como: que los grupos estuvieran en la institución, que no se afectaran clases, que los docentes nos cedieran unos minutos de su clase para poder hacer la aplicación. Las características generales de esta muestra fueron las siguientes:

De los participantes, 81 por ciento fueron mujeres y 19 por ciento hombres; en cuanto al avance en su carrera, 46 por ciento eran estudiantes de primer semestre, 40 por ciento de tercero, y sólo 14 por ciento de quinto; por edades se obtuvo una distribución de 18 a 34 años, con una media de 20 años y desviación estándar de 2.3 años.

El instrumento fue de elaboración propia, a través de reactivos de opción múltiple y de diferencial semántico, ítems tipo Likert y preguntas abiertas; con ellos, se obtuvieron datos en tres dimensiones: de identificación de los estudiantes (edad, género, semestre); información acerca de las familias, tales como estructura (la pregunta abierta fue ¿quiénes conforman tu familia?), valoraciones acerca de la relación y la comunicación familiar, niveles de estudio de los padres, y condición económica familiar; así como situaciones escolares generales: promedio de calificación, percepción sobre aspectos relacionados con su paso por la EN (administrativos, académicos, de compañeros y docentes), y la valoración de la participación familiar actual en actividades escolares no sólo durante el tiempo de la Normal, sino en toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Para el análisis de la información se elaboró una base de datos con el programa estadístico SPSS, versión 19.

A partir de las respuestas al instrumento se identificó que los estudiantes encuestados tienen relaciones familiares fuertes y positivas que les ofrecen un contexto de estabilidad,

buenas condiciones generales, y que esta situación permanece incluso durante toda la trayectoria escolar, pues reportan un alto índice de participación en actividades de las escuelas en las que estudiaron los diferentes tipos y niveles educativos.

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos a partir de la percepción, valoración y experiencia de los propios estudiantes.

## Resultados y conclusiones

A pesar de las diferentes configuraciones familiares que reportaron los estudiantes (no sólo la familia nuclear tradicional, de padres e hijos), un indicador que llama la atención en este grupo es el nivel de estudios alcanzado por los padres. Se observa que para ambos padres 53 por ciento tienen escolaridad Básica (primaria y secundaria); el nivel de Educación Media es alcanzado por 26 por ciento de las madres y 22 por ciento de los padres; y en el nivel Superior (incluido el posgrado) se encuentra 23 por ciento de los padres y 21 por ciento de las madres.

Estos datos revelan que los padres y madres de estos jóvenes, en su conjunto, posee un intermedio nivel de escolarización, pues 46 por ciento de las madres y 45 por ciento de los padres tiene Educación Media o Superior; dicho de otra manera, casi la mitad de padres o madres en esta muestra culminaron la educación media o algo más, situación que resalta al comparar las cifras con otras entidades u otros grupos de esta misma generación: a nivel nacional el promedio de años de escolaridad de la población de 15 años y más es de sólo 9.2 años (apenas secundaria; hombres 9.3 y mujeres 9.0); y para el caso de Aguascalientes, es de 9.7 años (INEGI, 2015). Casi la mitad de los padres de esta muestra tendrían más de 12 años en promedio, e incluso algunos llegarían hasta 17 años o más (aquellos que tienen posgrado).

Por otro lado, la diferencia por género en el nivel de escolaridad alcanzado por los padres no es significativa, es más bien bastante homogénea. En éste primer dato, se observa una condición estable y equilibrada en los hogares de los que provienen los estudiantes, pues ambos progenitores, en promedio, cuentan con una escolaridad similar, lo que seguramente se refleja en formas particulares de ver la vida y sus expectativas ante los estudios.

Una segunda condición familiar que se exploró fue su situación socioeconómica; 57 por ciento mencionan que cuentan con condiciones aproximadas de clase media (vivienda mediana con los servicios necesarios; vehículo familiar; asistir a eventos de

entretenimiento pagado; acceso a la tecnología; usar la mitad del ingreso es para las necesidades básicas), 27 por ciento estarían en una situación de clase baja (vivienda propia o no pero con escasos servicios, pocas opciones de entretenimiento pagado, dificultad para adquirir tecnología e inversión de la mayoría del ingreso familiar en alimentos), y sólo 16 por ciento de clase alta (vivienda propia y amplia con todos los servicios; dos o más automóviles; vacaciones regulares; renuevan constantemente la tecnología que usan; y el gasto del ingreso en alimentos es mínimo). Esto indica que las familias de este grupo de estudiantes tienen condiciones económicas aceptables en general y probablemente la oportunidad de estudiar en las EN puede significar para estas personas la posibilidad de movilidad social y económica.

Respecto de la estabilidad de las relaciones familiares y su configuración, 4 de cada cuatro (78 por ciento) refieren que sus padres se encuentran “juntos”, es decir, que están unidos ya sea por matrimonio civil o religioso, o por voluntad propia, y sólo 22 por ciento viven separados (no conviven, viudez o divorcio).

Otro indicador que se utilizó en el cuestionario fue la opinión de los jóvenes acerca de la relación con su familia en general, con una escala de 10 (Excelente) a 0 (Pésima): 90 por ciento asignó valores de 8 a 10 y nadie señaló valores de 0 a 2; respecto de la comunicación al interior de la familia, los estudiantes encuestados consideran que es Buena (63 por ciento) o Excelente (15 por ciento) y sólo una persona (0.6 por ciento) dijo que Pésima.

Finalmente, pareciera que el conjunto de estos rasgos en las familias de los estudiantes normalistas cobra importancia respecto de la dinámica y las relaciones que se establecen entre los miembros, pues los jóvenes tienen una apreciación positiva de su familia en general: en una tabla con indicadores en formato de diferencial semántico, utilizando emociones positivas y negativas contrapuestas (por ejemplo, felicidad – tristeza), señalan que cuando están con su familia se sienten incluidos (76 por ciento), aceptados (75 por ciento), y felices (71 por ciento); cabe aclarar que estas cifras reportan las respuestas para el valor 4, que en la codificación de este diferencial semántico es lo más cercano al sentimiento positivo.

Con estos elementos (escolaridad, nivel socioeconómico, situación relacional de los padres y de la familia) es posible pensar en estudiantes con buenas condiciones generales de vida, bastante estables, incluso muy positivas, en las que pueden existir buenos climas afectivos, lo que en conjunto pudiera ofrecer a sus hijos (estudiantes normalistas, y por

tanto, de educación superior) los beneficios de un capital social y cultural amplio (o al menos suficiente para afrontar esta etapa de su formación profesional).

En esta encuesta también se exploró la relación familias – escuela y se observó que, en general, valoran mucho la escolarización y han tenido una participación cercana con las escuelas en las que han estado; sus familias tienen altas expectativas, pues los jóvenes saben que sus estudios en la Normal son bastante (23 por ciento) o muy importantes (65 por ciento) para sus familias, y consideran que la relación de ésta con las escuelas en las que ha estado durante su trayectoria escolar ha sido buena (52 por ciento) o excelente (40 por ciento); asimismo, casi nueve de cada diez (86 por ciento) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que “La relación entre la Escuela Normal y las familias debe ser muy cercana” (reactivo de opinión).

La visión respecto de la escolaridad/formación/educación de los hijos pareciera que no es algo reciente en estas familias, ni surgió ahora que tienen integrantes en una EN; de acuerdo con la valoración de los propios estudiantes, a partir de una escala de 0 a 10 (de Nula participación a Muy activa), 94 por ciento afirmaron que en preescolar fue Activa-Muy activa (representa la suma de los valores 8 a 10), en primaria 93 por ciento, secundaria 85 por ciento, y para bachillerato y normal 81 por ciento respectivamente. Esto es, para cualquier tipo y nivel educativo, entre 8 y 9 de cada diez estudiantes encuestados valoran que sus familias han participado de forma muy activa en los estudios que han cursado durante su vida, lo que seguramente refleja una valoración altamente positiva de parte de estas personas (estudiantes y sus familias) hacia la escuela en su conjunto. Así, la familia es para este grupo de jóvenes un soporte significativo en sus estudios.

En todos estos resultados se percibe, a partir de las respuestas dadas por los jóvenes, tanto los estudiantes como sus familias forman parte de un grupo altamente privilegiado que tiene acceso a la Educación Superior, y con ello reproduce los mecanismos de selección y depuración que expresan frases como “la licenciatura no es para todos”, “la educación debe ser selectiva”, “sólo los mejores llegan a la Educación Superior”, incluso la connotación de la denominación de este tipo educativo (que es superior).

En los ideales expresados en todos los documentos normativos, acuerdos y leyes, se señala que la Educación deberá provocar condiciones de igualdad social, bienestar general, y crecimiento armónico de las personas (por ende, de sus familias); pareciera que la Educación Normal puede (y lo hace) ofrecer alternativas de inclusión y lucha contra la desigualdad social y económica, lo que es observable en la alta valoración que muestran

los estudiantes encuestados, y coincide por lo señalado por Silva & Rodríguez (2012) y Delgado, Martínez, & González (2013) respecto del ingreso a la educación superior en general (no mencionan de forma explícita la educación normal y más bien sus trabajos se dirigen a universitarios).

La incorporación hace más de veinte años de las EN a la educación superior en el país ha permeado de manera lenta y muchas veces inesperada, sobre todo con muchos saltos, problemas y dificultades; y es que la realidad del sistema Educativo, y de cada uno de sus subsistemas, es altamente compleja. Respecto de las relaciones que establecen las EN con las familias, se puede decir que, tanto en ellas como en el resto de las IES (es decir, en todo este nivel educativo) se tiene la imagen de que los estudiantes, al ser considerados como mayores de edad, no requieren ni buscan la participación/inclusión/presencia de sus familias en esta etapa de su vida; sin embargo, en los resultados preliminares de esta investigación se ha observado que en las EN participantes existe una situación muy diferente, en la que las familias toman un papel protagónico, tanto real y objetivo como simbólico.

Para concluir este documento, al comprender cómo son las EN, su legado y conformación histórica para llegar a ser lo que son y lo que representan ahora en México, es una condición necesaria para poder analizar las relaciones que establecen las familias con esta institución social; aunado a ello, también es importante tomar en cuenta que el acercamiento propuesto es a través de lo que los propios estudiantes puedan decir, y no del análisis de la realidad “objetiva” de las escuelas o su funcionamiento. Esto ofrece una visión novedosa del asunto, que es posible fortalecer en la medida que se desarrollen más estudios centrados en el actor esencial, su experiencia y opinión: el estudiante normalista.

## Referencias

- Arce, A. M. (2015). Internacionalización y Educación Superior. *Revista de La Educación Superior*, 44(176), 165–170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.008>
- Delgado, M., Martínez, C., & González, A. (2013). Familias y educación. En B. Salinas. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México. 2002-2011* (págs. 93-154). México: ANUIES, COMIE.
- Díaz, C. (2016). Cultura democrática y percepciones de la desigualdad: México y Chile en perspectiva comparada. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(227), 295–324. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30030-7](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30030-7)
- Díaz, K., & Osuna, C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. *Perfiles educativos*. 39(58), 70-90.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León del Barco, B., & Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*. 20(1), 209-232.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXX (1), 117–142.
- Flores, P., & García, C. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de La Educación Superior*. 43(172), 9–31. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.007>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2015). Encuesta Intercensal 2015. Recuperado el 18 de enero 2018 en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Lorenzen, M., & Orozco, Z. (2016). Ayotzinapa: Nuestro Retrato Frente al Espejo. *Acta Sociológica*. 71, 167–193. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.06.001>
- Narro, J., Martuscelli, J., & Barzana, E. (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Retrieved January 1, 2018, from [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_06/Text/06\\_08a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_06/Text/06_08a.html)
- Olvera, A. (2016). La crisis política, los movimientos sociales y el futuro de la democracia en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 61(226), 279–295. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30011-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30011-3)

- O´Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of ‘sameness’: first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59-78.
- Rodríguez, R. (2013). Análisis de la reforma constitucional en materia de educación. *Perfiles Educativos*. 35(141), 188–193. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71842-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71842-7)
- Romo, M., & Infante, A. (2017). Educación superior y familia. Visión de los estudiantes. (Ponencia presentada en el Congreso Inequalities and Families: An Interdisciplinary Perspective, del RC06-ISA). UNAM: Ciudad de México.
- Silva, M., y A. Rodríguez. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Suárez, H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de La Educación Superior*. 46(184), 39–54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>.



# COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO SUJETOS COLECTIVOS: EL CASO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Alejandra Avalos Rogel  
alejandra.avalos@sepdf.gob.mx  
Adrián Aguilera Aguilar  
adrian.aguilera@sepdf.gob.mx  
Edith Gutiérrez Álvarez  
edithdidi2003@hotmail.com  
Escuela Normal Superior de México

## RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito analizar las estructuras recursivas como construcción de la cultura investigativa desde las relaciones intersubjetivas significantes de nuevos objetos de saber de algunos miembros de tres cuerpos académicos de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). ¿Cuáles son las condiciones a nivel macro que posibilitan la organicidad del CA con el eco-sistema social de las IES? ¿Cómo se establecen a nivel micro las relaciones intersubjetivas entre sus miembros? Al considerar a la transdisciplinariedad como elemento fundamental para este estudio involucramos a la sociología del poder y el psicoanálisis, por lo tanto, ambas constituyeron una metodología de la complejidad a partir de la cual se hace visible que los cuerpos académicos tienen avances y retrocesos dependiendo de su organización y de las relaciones de poder con el ecosistema, así como de las fantasías y relaciones intersubjetivas. Se concluye que las exigencias generan tensiones que le otorgan su dinamicidad.

## Palabras clave

Comunidades de aprendizaje, sujetos colectivos, cuerpos académicos, investigación educativa, complejidad.

## Introducción: el problema de estudio

Desde el año 2000, las políticas educativas para la Educación Superior determinaron la creación de Cuerpos Académicos como una forma de organización en las instituciones para la generación y aplicación de conocimiento. Esta decisión de política educativa obedece sin duda a una lógica de mercado, en la que se privilegia el financiamiento de la escuela en función de la producción de conocimiento, que entra en la dinámica de la demanda y del consumo.

Las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior ingresaron a esa dinámica. En el 2008, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), dependencia operativa estatal de la Ciudad de México que organiza el servicio de educación normal, instó a los directores de las cinco escuelas

normales (Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Especial y Educación Física) ubicadas en la Ciudad de México, así como al Centro de Actualización del Magisterio (CAM) a crear dos cuerpos académicos en cada escuela: uno que investigara la formación docente y otro la interculturalidad en las instituciones. En la ENSM el director en turno hizo un llamado a los grupos balcanizados de la institución; sin embargo, ese primer llamado no fue atendido, quizá porque el problema fundamental era que la cultura de la investigación no se había instalado de manera general entre el profesorado, y por lo tanto era improbable sumar a las responsabilidades individuales los retos que demandaba las instancias educativas.

Así el proceso de definición de los cuerpos académicos constituidos bajo el “mandato institucional” parecía no tendrían éxito ¿Cómo reunir a varios sujetos para construir una misión compartida, si las prescripciones marcadas para la constitución de un cuerpo académico eran casi inalcanzables? Y al parecer se agravaba aún más, pues el profesorado normalista no compartía perspectivas investigativas, ni estaba interesado en las mismas líneas de investigación, y como lo hemos expresado, tampoco existía una cultura proclive a la investigación educativa.

A la limitación de la falta de una cultura investigativa, hay que añadir el tipo de contratación de los docentes, particularmente el tipo de plaza que no necesariamente es de tiempo completo, y con ello la falta de condiciones laborales; otro requerimiento era que los integrantes contaran con el grado de maestro, lo que endurecían aún más los criterios de quienes querían participar, pero no reunían el requisito.

En las Instituciones de Educación Superior (IES) los cuerpos académicos (CA) son comunidades de aprendizaje que se conforman en el ámbito educativo, y son sujetos colectivos epistémicos en tanto su *ethos* gira en torno a una acción colectiva para coadyuvar a la conformación de una cultura investigativa, mediante la generación de conocimiento sobre el campo. Estos sujetos colectivos están integrados por un grupo de individuos, pero su personalidad no está dada por la suma de las individualidades ni tampoco para su creación y desarrollo son totalmente desvinculados de los marcos normativos. Se trata de sujetos de derecho, con existencia y reconocimiento institucional. Sin embargo, esto no es garantía de permanencia, ni del logro de los fines para los que fueron creados. Entonces, ¿cuáles son las condiciones a nivel macro que posibilitan la organicidad del CA con el eco-sistema social de las IES, y por lo tanto su permanencia?

¿Cómo se desarrollan a nivel micro las relaciones intersubjetivas entre los miembros que lo conforman?

Atendemos a la categoría de “sujeto colectivo”, como una forma de entender la paradoja de una época posmoderna de fuerte individualización frente a un aglutinamiento por la visibilidad no sólo de las diferencias en las sociedades sino además por la acción colectiva (Touraine, 1997; Torres, 2002). Si bien los contextos políticos son proclives para que se conformen sujetos colectivos, se requiere ciertas disposiciones culturales al interior de las organizaciones. En ese sentido, ese sujeto colectivo es incorporado en la educación mexicana mediante los pronunciamientos institucionales tales como: gestión escolar, escuela al centro, consejo escolar de participación social; acciones vinculadas a una emergencia que denota un llamado al agrupamiento de los actores educativos para tomar decisiones al interior de su recinto escolar, sin menoscabo del principio de que esos sujetos colectivos funcionan como comunidades de aprendizaje que abanderan el principio de ofrecer educación a sus estudiantes, al mismo tiempo que atienden a los miembros de la comunidad colectiva que se encuentra fuera de las fronteras de la escuela, y que han decidido pertenecer a esa comunidad de aprendizaje. Por lo descrito, el propósito de este estudio es caracterizar a los cuerpos académicos como comunidades de aprendizaje, en tanto sujetos colectivos epistémicos, y analizar las estructuras recursivas manifestadas como construcción cultural y como relaciones intersubjetivas significantes de nuevos objetos de saber.

### Referentes conceptuales

¿Qué es un sujeto colectivo? Como se ha descrito, la identidad de los sujetos de la educación se ve trastocada por las demandas institucionales, y por los contextos posmodernos, pero además por el impacto del avance de las tecnologías en términos del flujo de información y las nuevas formas colectivas de generar conocimiento.

Los sujetos colectivos requieren autonomía para su auto regulación, establecen formas de organización interna funcionales, instalan responsabilidades, disuelven individualidades, distribuyen cogniciones, asumen consensos y establecen ejercicios de liderazgos. En otras palabras, reconocen que se espera una representatividad, una voz que les permita la negociación con el exterior, pero rotan los liderazgos al interior.

Los sujetos colectivos responden a vínculos sociales emergentes, porque logran adaptarse a los cambios, y aprenden a responder desde su propio estilo (Villa y Yániz,

1999 en Aguirre y Triana, 2017, p. 299). Dichos vínculos no son del ámbito de lo comunitario, porque no es un conjunto de individuos, ni la suma de sus discursos, los que entran en relación con otros. Se conforman y se reconfirman de manera orgánica, incluso como respuesta a favor o en contra del eco-sistema social.

¿Qué es una comunidad de aprendizaje? Una comunidad de aprendizaje es un sujeto colectivo epistémico, esto es, un sujeto de conocimiento. Un sujeto epistémico se apropia de la cultura correspondiente de su entorno (conocimientos, creencias, valores, normas, costumbres, hábitos) para después tomar distancia de ella, convirtiéndose así, en un sujeto creador de cultura, en sujeto práctico, actuante. Sobre todo, este proceso de transformación cultural y social se desarrolla a través de la interacción con otros sujetos colectivos donde la subjetivación contradictoria y simultánea surge como autoconciencia universal (el yo reconocido en el nosotros). En ese sentido, el sujeto epistémico se convierte en sujeto ético; autónomo y libre, que permite incorporar una autoconciencia singular y al mismo tiempo, universal. Podríamos asegurar que se trata de configurar una lucha por la libertad de la otredad.

De acuerdo a Coll (2004) las comunidades de aprendizaje son formas de organización alternativas a la educación formal y escolar, referidas al aula, referidas a la escuela, a una ciudad o comarca y en entornos virtuales. (Coll, 2004, p.2). Para Brown, (1997) es una forma de integración grupal en donde se desarrollan los siguientes rasgos esenciales:

- a) Acción autónoma.
- b) Reflexión.
- c) Colaboración.
- d) Cultura (Brown, 1997, p.1).

Ahora bien, retornando al cuerpo académico (CA), ¿qué es? encontramos las voces de algunos autores. Al respecto (Lobato y De la Garza, 2009) definen al Cuerpo Académico como la unidad básica de los Sistemas de Educación Superior, por la relevancia de su contribución a las demandas de desarrollo y aplicación de conocimiento.

La instancia reguladora para el caso de las escuelas normales, ha sido el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), -hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP)- quien define a un cuerpo académico como:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas.

Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos.  
(DOF, 2017, p. 4)

Para el PRODEP los CA de las escuelas normales tienen una misión y una visión asociada al desarrollo de líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Actualmente, el subsistema cuenta con 199 CA, de los cuales 1 es consolidado, y 27 en consolidación. Esto significa que el 14% tienen un proyecto a corto y mediano plazo, que les da posibilidad de avanzar en el posicionamiento institucional, y sus miembros tienen un perfil deseable, esto es, hacen docencia, investigación, difusión, tutoría y gestión académica (Elaboración a partir de [promep.sep.gob.mx/ca1](http://promep.sep.gob.mx/ca1)).

## Metodología

Abordamos el objeto de estudio desde una propuesta metodológica imbricada de una metodología de la transdisciplina y la complejidad (Morin, 2001). La perspectiva transdisciplinar considera que las disciplinas no deben separarse, sino entrar en diálogo para mirar la realidad de manera más holística. En nuestro caso se considera lo transdisciplinar como aquello que toma en cuenta una lectura global que no acota los campos disciplinarios de uno y otro -la sociología del Poder (Foucault, 1997) y el psicoanálisis de grupos (Kaës, 1995, 2000, 2010)-, que integre elementos y relaciones de manera sistémica, sin separar, de manera multideterminada. De esa manera transdisciplina y complejidad están indisolublemente unidas; son dos formas de dialogar sin fragmentar.

Desde la perspectiva compleja, los sujetos son instituyentes de una dialéctica que los ubica en un devenir socio histórico, en una realidad que está dándose, en contextos de economía global, en una circulación instantánea de información, y que tienen rangos de autonomía que les permiten elaborar proyectos propios (Lourau, 1970; Remedi, 2004); además los intersticios en la normatividad y en la institución misma, posibilitan la reconformación y la reconstrucción de la institución.

Esta metodología está inscrita en epistemologías de segundo orden (Sotolongo y Delgado, 2011; Avalos, 2014), en las que el investigador está inserto en la situación social, y, por lo tanto, se reconoce que su presencia impacta en la generación de conocimiento no sólo como hermeneuta, sino en tanto actor social.

Se optó por recuperar el referente empírico con técnicas holísticas como las descripciones densas de las actividades de uno de los CA; también se recurrió a la entrevista de docentes de tres CA de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

En un segundo momento, para la información que no podía ser analizada con dichos referentes, se recuperó a través de diarios de campo, cómo durante sus reuniones, algunos miembros de los cuerpos académicos hacían explícitos, argumentaban y explicaban los procesos de sus tareas profesionales. Esto permitió definir si dicha comunidad de aprendizaje era considerada como sujeto colectivo epistémico.

Finalmente, se identificó el bucle epistémico entre los componentes a nivel macro, centrados en el movimiento del ejercicio de poder en términos de la relación género–gestión del conocimiento, y de la resignificación de la cultura investigativa institucional a partir de la tensión y regulación intersubjetiva.

## La conformación de los cuerpos académicos en el eco-sistema social: el empoderamiento

La evidencia empírica muestra que, si un sujeto colectivo es creado como resultado de un “decreto” o una decisión unilateral, no logra continuidad. Al respecto la Dra. O comenta:

“La directora general dio la instrucción de que en cada escuela se conformaran dos cuerpos académicos, uno de formación docente y otro de interculturalidad ¿Cómo íbamos a conformar uno de interculturalidad si de eso no sabíamos nada?” (Ent. F3, 25/10/16)

Algo similar ocurre con los cuerpos académicos que una vez integrados acuden al llamado de otros para realizar algunas actividades que puedan contribuir a la formación de redes, sin embargo, están supeditados a las prescripciones institucionales, así, el nivel macro atraviesa de manera directa las decisiones particulares de los miembros de los cuerpos académicos. Al respecto el Dr. I comentaba en relación a conformar una red FROFIDES (financiamiento a redes conformadas por universidades estatales y normales):

“Nos interesaba vincularnos con una IES, y vimos que con esta universidad autónoma era posible, porque nos ve como su par, nos considera valiosos por lo que les podamos enseñar en el ámbito educativo, lo que sí sabemos y hacemos bien” (Ent. F1, 2/12/17).

Los CA se conforman y se reconforman de manera orgánica, incluso como respuesta a los entramados de poder-saber relacionados con la sexualidad (Foucault, 1977) del ecosistema social.

En algunos casos, el CA se convirtió en una forma de empoderamiento. En efecto, algunos docentes que pertenecían a un cuerpo académico, lograron formas de empoderamiento, que les dio visibilidad ante sus comunidades académicas. Uno de los casos que se describe, es el de un grupo de maestras que, por cuestiones de género, eran discriminadas en su normal.

Frente a la demanda de una mayor participación en el trabajo académico, las formadoras deciden conformar un grupo de investigación, con miras a conformar un cuerpo académico en cuanto reunieran los requisitos para ser registrado ante el PRODEP. Una vez que logaron registrarse en la normal, fue la misma subdirección académica quien inició la movilización del equipo de formadoras. Se envió un oficio al coordinador: “necesitamos que estas maestras tengan alumnos de 7º y 8º semestres, por pertenecer a un cuerpo académico “. Se les pidió entregar un proyecto de investigación para su registro ante el departamento de investigación. Posteriormente se les invitó a participar en las reuniones con los directivos para la discusión sobre el posible financiamiento a proyectos de investigación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La falta de financiamiento institucional no es un problema en las formas de vida de algunas docentes. Tienen que invertir para hacer la investigación, para la difusión en congresos, para pagar el viático, la inscripción, la publicación, entre otros. Pero también esa situación las lleva a asignar recursos que no están comprometidos con la manutención de sus familias. La Dra. Z afirma: “Voy a decirle a A [su marido] que esta quincena no cuente con esta parte de mi salario, porque tengo que ir al congreso de Celaya”. Por el monto requerido, las mujeres deben distribuir sus gastos, pues además de profesoras-investigadoras, son esposas, madres e hijas y sus aportaciones económicas son indispensables en su familia. La Dra. E expresa: “debo tomar en cuenta que tengo muchos gastos con mi familia, pero además debo entregar su gasto a mi madre”. Este argumento contrasta con los varones, quienes piensan en el CA en función de una inversión económica y una retribución en términos de movilidad “No le hagan caso al PROMEP” dice el Dr. I. “Mejor vámonos al SNI, ahí sí tienes asegurada tu mensualidad y tienes más prestigio”.



Otras mujeres investigadoras expresan que formar parte de un cuerpo académico las instala en la cultura de la investigación que además la traducen en una forma de reposicionamiento. “Estoy ganando valor como mujer y como maestra en la institución”, “Para que vean que soy una mujerona y una gran investigadora, y me van a tomar en cuenta para otro tipo de actividades”, afirma la Dra. E.

La inversión es en su poder y en su posicionamiento. Las mujeres invierten recursos a la construcción de un prestigio, en un lugar donde ser mujer es desprestigiado. Tienen que pagar para ocupar un lugar, el lugar que ya está ocupado por hombres: “... voy a tener más y me van a dejar de aplastar”, afirmó la Dra. R.

A partir del momento en que se convierten en un grupo cohesionado de investigadoras, logran tener una visibilidad, una presencia institucional y un posicionamiento que no lograban como mujeres docentes investigadoras individuales. La actividad investigativa se convierte en una forma de empoderamiento de las mujeres, pues favorece un reposicionamiento en las estructuras de poder masculinas. El cuerpo académico se convierte en una forma de arropamiento que las inviste, y les da un poder frente a una institución, que las reposiciona.

### Las tensiones del inconsciente del sujeto colectivo

Siguiendo a Kaës (2010), la intersubjetividad se entiende como lo que comparten quienes están formados y ligados entre sí por sujeciones recíprocas, ya sean estas estructurantes o bien alienantes, a los mecanismos de defensa constitutivos del inconsciente, las represiones y renegaciones en común, las fantasías y significados compartidos, así como los deseos inconscientes y prohibiciones fundamentales que los organizan. Todos estos fenómenos se construyen en un espacio psíquico específico: el espacio grupal.

En el CA1 se analizaron fenómenos grupales como son: organizadores psíquicos y socioculturales, funciones fóricas, alianzas inconscientes y procesos asociativos, y nacen en un contexto de necesidad de impulsar la investigación en la ENSM. Se propone al Dr. I, como segunda instancia, que forme un grupo de maestros con los cuales desarrolle proyectos de investigación y conforme uno de los tres cuerpos académicos pioneros en la ENSM. El CA1 lo conformaron en su inicio (ciclo escolar 2008-2009) dos doctores y tres maestras en educación con la finalidad de desarrollar líneas de investigación en torno a las construcciones simbólicas y prácticas educativas en la escuela secundaria, el Dr. I tiene el estatus de integrante y es el coordinador del CA1, las Maestras Z, A, E y MC tienen



el estatus de integrantes y el Dr. M el estatus de colaborador, las principales actividades que han venido desarrollando son las de investigación, publicación (libros y artículos), participación en congresos nacionales e internacionales así como la realización de un seminario permanente.

Kaës (2010) señala que, en todos los grupos internos, el sujeto se representa en sus relaciones con otras partes de sí mismo, así como con sus objetos internos. El Dr. I es elegido por el director para conformar un CA ya que su trayectoria académica y profesional lo coloca como un profesor de prestigio en la Institución, a su vez el Dr. I bajo la lógica de la identificación elige al Dr. M y a las Maestras Z, A, E y MC. Los referentes identificatorios vienen a ser los grados académicos, la formación, el interés por la investigación y el continuo encuentro en los Congresos de Investigación, por otro lado, en referencia al sistema de relaciones de objeto donde se incluye no sólo la forma en que el sujeto constituye sus objetos, sino también a decir de Kaës (2010), aquella en la que éstos modelan su actividad, ya que resulta de la introyección o la incorporación de los objetos y de las relaciones entre estos. El Dr. I identifica en la maestra E un potencial para contribuir a la producción en la publicación de libros y artículos ya que se encuentra cursando el programa de doctorado en la UNAM, así como también la posibilidad de que las maestras Z, A y MC cursen algún programa de doctorado y de esta manera la producción del CA sea aún mayor, así como los aportes del Dr. M.

De esta manera, la producción académica, y los estudios de posgrado de excelencia se convierten en los objetos relacionales que aglutinarán a los llamados a integrar este cuerpo.

Por otro lado, señala Kaës (2010), el complejo es un conjunto organizado de representaciones y de investiduras inconscientes que es constituido a partir de las fantasías y relaciones intersubjetivas en las cuales cada ser toma su lugar de sujeto deseante por relación con otros sujetos deseantes. Las maestras muestran respeto por el Dr. I, lo colocan en el lugar de líder que él desde el inicio del CA toma, el CA viene a ser un lugar de identificación y de diferenciación del resto de los profesores de la institución, se identifican en el prestigio que les proporciona el trabajo de investigación, la publicación de artículos y libros, la participación en congresos y la posibilidad de ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como el Dr. I y M, y así se pueden diferenciar del resto de docentes de la institución.

El trabajo realizado en el marco del CA1 permite a las maestras Z y MC doctorarse y preparar su postulación al SNI, a la maestra E ingresar al SNI, al Dr. I continuar con su producción como investigador y permanecer en el SNI, y la maestra A se sale del programa de doctorado situación que la lleva a colocarse en un estatus de colaboradora para no dañar el estatus del CA1 y que éste pueda pasar de un estatus de CA en consolidación a consolidado. Continuando con Kaës el grupo es para cada uno de sus miembros el lugar y el escenario de una externalización de ciertos objetos y procesos de su mundo interno, el grupo es el conjunto de las tópicas acopladas donde los vínculos entre los miembros del grupo reposan en una combinación específica de sus tópicas, economías y dinámicas psíquicas. El CA1 se ha venido colocando dentro de la institución como uno de los mejores, erigiéndose como un grupo de elite en investigación, se podría pensar en un organizador sociocultural como el de los líderes intelectuales, los académicos que se destacan no por su antigüedad, ni por sus relaciones sociales, sino por su alto nivel académico que los distingue del resto y establece su identidad y las identificaciones entre ellos y sobre todo que a pesar de los nulos financiamientos institucionales, se han podido abrir camino y publicar cinco libros, participar en congresos en diferentes estados de la república así como en el extranjero.

El grupo impone a los sujetos cierto trabajo psíquico para que así las psiques se asocien, experimenten sus diferencias, se pongan en tensión y se regulen. Cada sujeto se ve obligado a invertir al grupo con libido para así poder recibir las investiduras necesarias para ser reconocido por el conjunto como sujeto miembro, una segunda exigencia viene a ser la renuncia de ciertas formaciones psíquicas propias del sujeto y anteponerlas a las del grupo (contrato narcisista), una tercer exigencia se centra en la necesidad llevar a cabo operaciones de represión, renegación o rechazo para que se forme el grupo y los vínculos permanezcan (alianzas inconscientes defensivas) y una cuarta exigencia consiste en las prohibiciones fundamentales para que se establezca una comunidad de derecho que garantice los vínculos estables y fiables (alianzas inconscientes estructurantes).

## Resultados, conclusiones y prospectiva

La conformación de una comunidad de aprendizaje como sujeto colectivo nos invita a explorar otras configuraciones psíquicas del espacio interno, nos vemos frente a lo múltiple, lo complejo, lo heterogéneo en el combate del caos y del orden, de lo uno y de las partes, o bien de las particiones o de los alumbramientos de lo singular y lo plural. En el CA se puede dar cuenta de los procesos psíquicos grupales donde los sujetos se identifican y se vinculan organizándose en torno a un ideal de ser líderes intelectuales que los hace ser diferentes del resto de los profesores de la ENSM, de ser miembros del SNI y entrar a las grandes ligas de la investigación en materia educativa. La condición se basa en un movimiento de consolidaciones y renuncias, de exigencias que generan tensiones, pero que le otorgan su dinamicidad.

Este movimiento de resignificación de los saberes individuales, en pro de una construcción de saberes colectivos y de nuevos objetos de saber, permite la autonomía del cuerpo académico y su auto-eco-organización: se reconocen intereses, preguntas y objetos de investigación comunes, perspectivas metodológicas compartidas, y vinculación con las historias y los proyectos de vida académicos.

Este movimiento se proyecta hacia la conformación de una cultura más amplia, la de la cultura investigativa de las escuelas normales, y de éstas como instituciones de educación superior. La horizontalidad en el cuerpo académico obliga a la horizontalidad de la organización escolar, los roles al interior cambian o se distribuyen, pero también con el exterior. Un cuerpo académico es legitimado a partir de la distinción que los identifica, y que marca la diferencia con el resto del profesorado.

Las nuevas exigencias que impone la reorganización institucional impactan en las agendas de política y en los programas institucionales, obligando a la interinstitucionalidad, en la conformación de redes. Con ello se cierra el bucle micro-macro, y se reabre uno nuevo, en el que la red es un nuevo sujeto colectivo.

Una línea de investigación que queda abierta es la gestión del conocimiento al interior de los cuerpos académicos y su vínculo con la gestión del conocimiento del campo en las instituciones.

## Referencias

- Aguirre, F. J. y Triana, J. A. (2017). Estrategia Institucional Integradora de los procesos de formación inicial, docente para la Licenciatura en Educación Primaria (2012) en la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”. En Castillo, D.; Rodríguez, C.; Zárate, J.; y Valenzuela, E. (2017). *Tendencias de investigación en educación*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Avalos Rogel, A. (2014). La racionalidad en las ciencias de la educación a partir de las epistemologías de segundo orden. En Ducoing, Patricia (2014). *Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*, México, AFIRSE.
- Avalos Rogel, A. (2015). La diversificación de las tareas profesionales de los académicos de la Escuela Normal Superior de México: el caso de los cuerpos académicos. *CONAN. 1er. Congreso Nacional Académico de Normales*, México, Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- DOF (2017). ACUERDO número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018. *Diario oficial de la Federación 19/12/17*, 4ª sección, México.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI editores.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal: un acercamiento desde su autorreferencialidad. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo, 2009, pp. 191-216, México, COMIE.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Morin, E. (2001). Inter-pluri-transdisciplinariedad. En: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Remedi, E. (Coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- Sotolongo, P. L. y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO.

Torres, A. (2002). *Reconstruyendo el vínculo social: Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos*, Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, FCE.

Cuerpos Académicos Reconocidos por PRODEP <http://promep.sep.gob.mx/ca1>

# NECESIDADES ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL BINE. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA ASESORÍA ACADÉMICA

Nieves Cisneros Alejandra  
nieves.cisneros.a@bine.mx  
Hernández Cabrera Benjamín  
hernandez.cabrera.b@bine.mx

## RESUMEN

El siguiente trabajo presenta los resultados desprendidos del diagnóstico sobre las necesidades académicas de los estudiantes del Benemérito Instituto Normal del Estado. Del análisis se desprende que el programa debe desarrollar acciones sistematizadas que abonen a las carencias que los estudiantes presentan, las cuales están relacionadas con el área del desarrollo de la cultura escrita.

## Palabras clave

Asesoría Académica, necesidades académicas, cultura escrita, sistematización de experiencias.

## Introducción

Necesidades académicas en los estudiantes del BINE. La experiencia del Programa Asesoría Académica

Aunque generalmente se piensa que el abandono escolar, los aprendizajes pobres y la deserción son problemas ligados a los niveles básicos, concretamente a las primarias y secundarias. Existen diversos estudios que muestran que la Educación Media Superior y Superior presentan porcentajes que van en dirección contraria. (Blanco, 2014, Mendieta y Castro, 2017, ANUIES, 2016)

En las cifras presentadas por la Secretaría de Educación Pública (2016), sobre el Sistema Educativo Nacional se advierte que no todos los alumnos que ingresan a primaria terminan sus estudios de licenciatura. Muchos estudiantes abandonan la escuela en distintos momentos y por razones diversas: economía, orientación vocacional, aprendizajes pobres, embarazos y enfermedad, son sólo algunos de ellos. El reporte muestra que de 100 alumnos que se inscriben, sólo 22 logran obtener un título profesional y 2 concluyen un posgrado. El porcentaje más alto de deserción se encuentra en el

bachillerato con una tasa del 12%. Lo anterior significa que, de 4,985,085 estudiantes que ingresan a EMS, 598,209 alumnos no concluyen sus estudios. El nivel superior no se queda atrás. Sigue una ruta similar, ya que, de 3,648,945 jóvenes que acceden a ese nivel, 248,128 no logran acreditar ese grado escolar. Estos números corresponden a un 6.8%.

Los costos de esas bajas son altos. Económicamente representan, según el INEE (/), un déficit de 18 mil 559 millones de pesos. Esta cifra iguala el presupuesto del Instituto Politécnico Nacional que para el 2017 contó con 15.5 mil millones de pesos. Ante esta realidad, se han trazado distintas políticas que apuntan hacia el abatimiento del abandono escolar y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Para el caso de nivel medio se generaron tres: apoyos económicos, apoyos socioemocionales y apoyos integrales que constituían la implementación del programa “yo no abandono”, “construye-T” y el establecimiento de las tutorías y asesorías académicas.

Por su parte, para nivel Superior se planteó la ayuda económica y la generación de estrategias de apoyo para los estudiantes. Los apoyos económicos que se brindan en las Escuelas Normales son de dos tipos: Becas de Manutención (PRONABES) + Apoya tu transporte y Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social (BAPISS). Esta última aplica sólo para alumnos regulares y regularizados de sexto, séptimo y octavo semestre de las Escuelas Normales Públicas. Ahora bien, sobre los apoyos para los estudiantes que se brindan dentro de las Escuelas Normales cabe decir que son tres: 1) acompañamiento para la realización del documento de titulación, 2) tutoría y 2) asesoría académica.

Aunque todos estos programas se centran en el estudiante, el objetivo que persiguen, es distinto. El primero tiene como meta brindar el seguimiento y otorgar las ayudas necesarias para que los alumnos logren culminar sus documentos de titulación según las modalidades elegidas. Por su parte, el programa de tutoría y asesoría apuntan hacia el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes. Para la DGESE (2017), la tutoría es una estrategia que “persigue elevar el nivel académico de los estudiantes que lo requieran [...] apoyar el proceso formativo de los alumnos desde distintas facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presentan [...]” (s/p). Sin embargo, aunque el programa lleva ya algunos ciclos escolares funcionando y en el último Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019 constituye una línea de énfasis, los

resultados que se esperan no siempre son los deseados, porque sabemos que un programa de acompañamiento puede fortalecer la formación de los estudiantes, siempre y cuando: 1) sea formal, 2) se conozca la población a la que está dirigida, 3) se tracen acciones pertinentes a las necesidades de los alumnos y profesores y 4) se rescate la cultura organizacional dentro de la cual se trabaja. Hecho que no se ha concretado en nuestra institución, debido a que los programas no tienen una idea clara del universo estudiantil con el que se trabaja, ni tampoco acciones claras para fortalecer la calidad de los aprendizajes dentro de la Escuela Normal. Así, resulta central preguntarse por ¿cuáles son las necesidades académicas y las ayudas que necesitan los estudiantes de las Licenciaturas del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”?

### Objetivo

Caracterizar las necesidades académicas de los estudiantes de las Licenciaturas del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

### Marco teórico

La asesoría académica es una figura que ha existido dentro del Sistema Educativo Nacional. Se aterrizó en Educación Superior y Media Superior apoyada en las recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) trazó para México. En ellas se sostenía que, para poder mejorar la calidad del sistema educativo, abatir la deserción y mejorar los aprendizajes resultaba necesario emprender esfuerzos para apoyar a los estudiantes “en su desempeño” (ANUIES, 2011, p.17).

Con esto en las agendas, las universidades diseñaron estrategias centradas en el alumno. Crearon programas institucionales dirigidos hacia la retención en pro de la mejora de los aprendizajes. Para ANUIES (2001), el sistema de asesoría académica está inmerso en un marco más amplio: la tutoría. Se entiende que el abandono escolar es un problema multifactorial que no sólo obedece a recursos económicos, sino que muchas veces está asociado con factores emocionales, recursos académicos, baja calidad de los aprendizajes desarrollados en los niveles anteriores e incluso factores psicológicos.



La asociación conceptualiza la asesoría académica como un proceso de seguimiento, que debe brindarse durante todos los semestres de la licenciatura, aunque debe centrarse el mayor esfuerzo en los primeros años (ANUIES, 2001). Constituye una de las estrategias fundamentales, correspondiente una nueva visión de la educación superior. La asesoría no supe a la docencia, la complementa y la enriquece porque a través de ella, el estudiante puede percatarse de lo que necesita y generar estrategias de gestión del conocimiento.

Existen distintas perspectivas de lo que significa y lo que tiene que hacer un sistema de asesoría académica. Cada una está determinada por las necesidades de las instituciones en donde se implementa y las cualidades de los alumnos que atienden. No obstante, pueden encontrarse acciones similares orientadas todas hacia un mismo punto: el estudiante. En ellas, tanto los docentes como las instituciones, deben implementar “todas las acciones disponibles para fortalecer el desempeño escolar, la formación científica” (Meraz, García, Candil y García, 2012, p. 123), brindar todos los apoyos pedagógicos necesarios para fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que involucran los programas que se están abordando.

De acuerdo a las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP), se define a la Asesoría como: “como un proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (SEP, 2018, s/p). Para nuestra institución, la asesoría académica será entonces entendida como un espacio de acompañamiento (Moreau, 1990), que responde a los planteamientos del PRODEP y los principios rectores de la tutoría propuestos por la DGESEPE.

## Metodología

El trabajo que se presenta es una investigación cualitativa de corte fenomenológico que profundiza en las necesidades académicas de los estudiantes del Benemérito Instituto Normal del Estado desde la perspectiva de los profesores que conforman el programa de tutoría. Como se sabe, las investigaciones fenomenológicas se caracterizan por estudiar las experiencias que los participantes han tenido sobre un fenómeno en específico. Lo central en este tipo de trabajo es recopilar las creencias de los actores sin el

establecimiento de juicios previos, para así entender cómo es que un conjunto de sujetos está inmerso en una realidad.

La recopilación de información se obtuvo a través de la utilización de dos instrumentos que fueron diseñados y aplicados por los responsables del programa de asesoría (Adrián Cortés, Mariana Contreras, Efrén Nolasco, Leobardo Corona, Nicolás Castillo) dentro de los Programas Educativos que integran la comunidad del BINE. El cuestionario estuvo integrado por 13 preguntas divididas en tres áreas temáticas: contenidos, habilidades, práctica docente. El objetivo de estos instrumentos fue recabar información sobre las necesidades académicas que presentan los estudiantes de las licenciaturas de los seis programas educativos.

El corpus de trabajo quedó integrado por las experiencias de 26 tutores y los 7 responsables del departamento de asesoría académica que laboran en la institución. Las respuestas fueron recopiladas en dos fases. Primero se recabaron las experiencias de los tutores que trabajaban en los semestres de primero, tercero, quinto y séptimo de las seis licenciaturas. Posteriormente, se obtuvieron las percepciones de los profesores que trabajaban como encargados de asesoría académica dentro de los programas educativos.

El trabajo de recolección de datos y análisis se llevó a cabo durante el semestre impar del ciclo escolar 2017-2018 y se realizó de dos maneras: presencial y vía remota, a través de la utilización de la plataforma de google forms. En ese periodo, los responsables realizaron distintos monitoreos de las respuestas para pedir a los profesores su participación y realizaron juntas de trabajo para analizar los datos de trabajo.

La muestra quedó conformada por las opiniones de los tutores que laboran en las Licenciaturas en Educación Física, Educación Especial en el Área Intelectual, Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria con Especialidad Secundaria. A continuación, se presenta el concentrado de los profesores que participaron en la realización del diagnóstico.

<b>Licenciatura</b>	<b>Profesores participantes</b>
Licenciatura en Educación Física	5
Licenciatura en Educación Primaria	10
Licenciatura en Educación en Secundaria con especialidad en Telesecundaria	4
Licenciatura en Educación Especial	3
Licenciatura en Educación Inicial	4
Responsables del Programa de Asesoría Académicos	6

Sobre el análisis cabe decir que éste se realizó a través del establecimiento de tres categorías: necesidades académicas, habilidades para fortalecer y necesidades relacionadas con la práctica docente. Lo anterior se hizo para establecer las ayudas necesarias que el programa puede brindar a los estudiantes de la comunidad BINE.

### **Desarrollo y discusión**

Como se mencionó al inicio del artículo, el objetivo de este trabajo fue caracterizar las necesidades académicas que presentan los estudiantes de las licenciaturas en Educación Física, Educación Especial en el área intelectual, Educación Inicial, Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria y Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla desde las experiencias que tienen los tutores de cada programa educativo para así generar acciones pertinentes y situadas para el programa institucional de Asesoría Académica. El análisis se fundamenta en los datos arrojados por las encuestas y las entrevistas realizadas a los informantes (tutores y responsables del programa). Los datos recopilados se analizaron en dos niveles. Primero por programa educativo y después de manera general. Esta distinción se realizó con el objetivo de diagnosticar las necesidades académicas de cada programa educativo y al mismo tiempo analizar los requerimientos de toda la comunidad. A continuación, se presentan los resultados.

Sobre las necesidades académicas podemos decir que cada programa presenta particularidades según los planes de estudio que implementa y los grados que cursan los estudiantes. Por ejemplo, para la Licenciatura en Educación Primaria, los tutores identificaron que los alumnos de los primeros semestres presentan rezago académico en el área de lenguaje, lo que les dificulta realizar tareas de comprensión y comunicación escrita. La elaboración de textos de corte académico, tales como ensayos, reportes, artículos y la realización de organizadores gráficos que impliquen el análisis e interpretación de los textos sugeridos por la bibliografía son tareas complicadas para los alumnos. Estas apreciaciones coinciden con los resultados aportados por el examen de ingreso del EXANI-II en donde los puntajes más bajos se ubican en dos áreas: estructura de la lengua y comprensión lectora. Consideran que es pertinente poner al alcance de los alumnos materiales adecuados y capacitar a la planta docente en la promoción de habilidades de pensamiento complejo.

Debido a que en el segundo año comienza la inmersión formal dentro de las escuelas de práctica, los estudiantes a partir del tercer semestre presentan otras carencias que se ligan con el desarrollo de planeaciones didácticas, diseño de proyectos de intervención y observaciones de clase. Aunque los profesores afirman que las habilidades de lectura, escritura, organización de la información, lógica y pensamiento matemático deben seguir fortaleciéndose, estiman necesario implementar asesorías académicas que ayuden a los alumnos a diseñar planeaciones y a fortalecer la vocación docente.

Los datos de la Licenciatura en Educación Inicial no presentan un panorama diferente. Los tutores observan que en los primeros semestres se debe reforzar el área del lenguaje: estructura de la lengua y lectura de comprensión. Desde su panorama, resulta preciso, ayudar a los alumnos a crear hábitos de investigación sólidos que les permitan crear conocimientos pedagógicos y estrategias de intervención para fortalecer los aprendizajes de los niños. Por lo tanto, sugieren al programa de asesoría académica diseñar estrategias que abonen al desarrollo de habilidades ligadas a la alfabetización académica. Reconocen que un área de oportunidad será la enseñanza de un segundo idioma, que también trabaja con planes de 2012 apuntan en la misma dirección. A diferencia de la Licenciatura en Educación Primaria para este ciclo escolar no se contó con datos del EXANI-II porque no se abrió el proceso de selección para el Instituto.

El panorama para la Licenciatura en Educación Especial no es distinto, aunque los puntajes más altos en el proceso de selección se ubican en este programa educativo. Sin

embargo, a pesar de tener los mejores resultados, los tutores destacan la necesidad de reforzar habilidades de redacción, ortografía, lectura de comprensión, estrategias de aprendizaje, estrategias efectivas de oralidad, la elaboración de material didáctico. Consideran pertinente por parte del programa de asesoría académica crear oportunidades formales para fortalecer su conocimiento sobre los planes y programas de estudio de la Educación Especial y temas relacionados con la realización del trabajo cotidiano dentro de su ámbito laboral futuro.

Para el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria los datos muestran un comportamiento similar. Se puede decir que los alumnos deben recibir apoyos, cursos, talleres sobre los contenidos de las asignaturas que van a impartir cuando estén frente a grupo, ayudas sobre planeación, estrategias de enseñanza-evaluación y métodos de evaluación. Con respecto a las tareas que representan mayor reto son la elaboración de textos académicos, la realización de investigaciones. En la práctica, los estudiantes deben reforzar las habilidades para lograr que sus alumnos construyan conocimientos y mejorar las formas de evaluación que ponen en acción cuando se encuentran practicando dentro de las escuelas.

Finalmente, los tutores de la Licenciatura en Educación Física orientan sus comentarios hacia los mismos puntos. Perciben necesario generar ayudas dirigidas hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, crear espacios que derriben las ideas sobre que un profesor de Educación Física no necesita conocer aspectos relacionados con las habilidades matemáticas y de lenguaje. Apuntan que los estudiantes de esta licenciatura deben recibir asesoría académica con relación a la redacción, lectura y expresión oral. Aunque se menciona que existen huecos en algunas asignaturas, se destaca que las habilidades de pensamiento complejo son elementos que deberían ser parte de la formación integral de los alumnos que cursan la licenciatura.

## Resultado y conclusiones

De manera general se puede decir que el programa de asesoría académica está determinando la población a la que debe atender. En este proceso se ha encontrado, gracias a los datos aportados por los tutores, el programa institucional de trayectoria escolar y el análisis de los resultados del EXANI-II, que el 70% de los aspirantes no obtienen más de 950 puntos aún con las ayudas que brinda la institución: curso propedéutico y simulación de exámenes. Lo anterior representa un reto para el programa

de asesoría que debe diseñar estrategias ligadas al desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y comunicativas para los estudiantes que ingresan al BINE obtienen

A través de las respuestas se puede observar que la cultura escrita es un medio de aprendizaje y construcción de conocimiento privilegiado dentro del instituto, por lo tanto, el área en la que participamos debe organizar actividades de seguimiento para fortalecer la alfabetización en la edad adulta, para así abonar al perfil de egreso. Un hallazgo que para el equipo fue importante es que los actores e implicados en el proceso no conocían las necesidades que los alumnos presentaban en el ámbito académico, por lo tanto, no existían acciones, ni lineamientos para llevar a cabo las actividades del Programa de Asesoría Académica.

A partir del trabajo realizado se pudo observar que los docentes de las distintas licenciaturas venían realizando acciones de asesoría, sin embargo, no estaban articuladas, ni sistematizadas, ni tampoco se había realizado un diagnóstico sobre cuáles eran las ideas y problemas que tenían los estudiantes. Los trabajos de asesoría académica se realizaban, no obstante, los esfuerzos que los docentes realizaban estaban orientadas hacia cubrir huecos temáticos.

Finalmente, podemos mencionar que aunque la intención del estudio no fue conocer cómo se daba la asesoría, ni las acciones que llevaban a cabo los profesores dentro de los programas educativos, en el análisis se advirtió que en algunos casos los docentes no conocen estrategias académicas para realizar las asesorías, no se cuentan con espacios de trabajo para brindar el acompañamiento, ni tampoco con los horarios adecuados según de las necesidades de los estudiantes, muchos de los cuales trabajan por la tardes. Aunado a esto, clima organizacional resulta ser uno de los mayores obstáculos para brindar el servicio de calidad porque hay docentes de gran calidad, pero cuyo contrato no les permite brindar el acompañamiento. Sin dejar de lado, la falta de recursos didácticos, entre los que se encuentra las restricciones en la conectividad, los inexistentes convenios con bibliotecas en línea, la poca bibliografía con que la que cuentan los docentes y estudiantes que complementen los cursos que se imparten dentro de programas educativos.

De igual manera podemos concluir que la asesoría académica dentro de las Escuelas Normales es una figura que está en construcción y delimitación de las acciones que debe cubrir, ya que muchas veces se confunde con el acompañamiento en la elaboración de los documentos recepcionales y con las acciones que se realizan dentro del programa de

tutoría. Como sucede con otros programas, la asesoría académica se reduce a un requisito que deben cumplir los docentes que aspiran a conformar Cuerpos Académicos o el reconocimiento a su perfil por parte del PRODEP.

## Referencias

- Benemérito Instituto Normal del Estado (s/f), "Plan de Desarrollo Institucional 2015-2030. Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"" (Documento de trabajo).
- Benemérito Instituto Normal del Estado (2016). "Programa de Fortalecimiento a Escuelas Normales. Benemérito Instituto Normal del Estado: Puebla" (Documento de trabajo).
- Benemérito Instituto Normal del Estado (2016). "Programa de Acción Específica de Asesoría. BINE Puebla" (Documento de trabajo).
- Chávez, Ruth María Elizabeth y Vargas, Concepción (2007). "El papel de la asesoría académica en los programas de tutoría: caso ITT", en Revista Tiempo de Educar, vol. 8, núm. 15, pp. 9-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31181502.pdf>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2016). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. Cifras preliminares. SEP, México. Recuperado de <https://bpo.sep.gob.mx/#/recurso/3576/document/1>
- Diario Oficial de la Federación (2017). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018, SEP, México. Recuperado de [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Prodep\\_S247.pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Prodep_S247.pdf)
- Maggi, Rolando. (2011). La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes, ANUIES, México.
- Meraz-Ríos, Beatriz, García-Yáñez María Yolanda, Candil-Ruíz, Aurora y García- González, Rafael (2013). "Asesoría académica: un recurso para los estudiantes que presentan el examen extraordinario de microbiología y parasitología", en Revista Inv Ed vol,2, núm.7, pp.122-128 Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/03\\_AO\\_ASESORIA\\_ACADEMIC A.pdf](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/03_AO_ASESORIA_ACADEMIC A.pdf)
- SEP (2017). Guía Metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019, SEP, México. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018\\_2019.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf)



# FORMACIÓN DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

América Guadalupe Soto García  
meri36-25@hotmail.com  
Jonatan Fernando Flores Victorino  
jonatan.floresv@hotmail.com  
José Bernardo Sánchez Reyes  
ca.byced2016@hotmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

## RESUMEN

El presente trabajo es un reporte final de investigación resultado del diseño, ejecución y evaluación de un proyecto socioeducativo en la escuela primaria "Fanny Anitúa", ubicada en la colonia Valle del Sur, de la ciudad de Durango, Durango, desde la perspectiva de la investigación-acción, dando respuesta a las problemáticas detectadas en el centro en torno a la formación de valores. Participaron niños y niñas de segundo a quinto grado, maestros, padres de familia y directivos en la aplicación de instrumentos de diagnóstico, la ejecución de estrategias didácticas y la evaluación de estas. Entre los principales hallazgos destaca el interés de los niños ante las actividades propuestas, la aceptación que tuvo el proyecto por parte de docentes y directivos, sin omitir mencionar la poca participación de los padres de familia.

## Palabras clave

Valores, formación de valores, convivencia escolar, intervención.

## Planteamiento del problema

Es durante la formación inicial donde los estudiantes tenemos la oportunidad de acercarnos a la realidad escolar y realizar una intervención pedagógica poniendo en juego nuestras competencias profesionales adquiridas y obtener otras que nos permitirán enfrentar los retos y desafíos de la práctica educativa.

Durante un periodo de dos semanas de práctica docente en el sexto semestre, se elaboró un diagnóstico socioeducativo resultado de la observación en el aula y del contexto escolar, así como de la aplicación de instrumentos a directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Con base en los resultados se detectó que la falta de valores (de manera general) es una problemática que afecta el trabajo dentro del aula de clases y la misma relación entre los actores de la comunidad escolar, creada por la desintegración familiar, la competencia negativa entre pares, falta de empatía y responsabilidad en sus deberes escolares; identificando así un área de oportunidad para mejorar la práctica de

valores, ya que tal y como lo mencionan los Programas de Estudios (2011; p. 250) "...se pretende que los alumnos sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea su vida y su entorno a partir de la interrelación de dichos elementos para la toma de decisiones...", derivado de lo anterior, surgió la pregunta de investigación: ¿cómo favorecer el conocimiento y la práctica de valores en los estudiantes de 2° a 5° grado de la Escuela Primaria?

Coombs, citado por Parra Ortiz (2003; p. 71), sostiene que "la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social", en este sentido, para darle respuesta a las necesidades detectadas del Centro Escolar, se planteó el siguiente objetivo de investigación: Fomentar el conocimiento y la práctica de valores en los estudiantes de educación primaria con el fin de mejorar las relaciones interpersonales y el trabajo en el aula. De ahí surgieron los siguientes objetivos específicos:

- Reforzar la concepción de la familia como principal agente formador de los niños en valores para la convivencia en sociedad.
- Contribuir al reconocimiento y la práctica cotidiana de actitudes positivas que prevengan cualquier tipo de violencia en el aula y en la escuela.
- Reconocer la importancia de practicar el valor del respeto entre los miembros de la comunidad escolar para favorecer las relaciones interpersonales.

## Marco teórico

En los proyectos de intervención socioeducativa se encuentran todas aquellas actividades de carácter educativo y social. Esta intervención puede darse en centros materno-infantiles, centros de tiempo libre, ludotecas, aulas hospitalarias, servicios de atención temprana y escuelas infantiles.

La Real Academia Española (RAE) define el término intervenir como "tomar parte en un asunto", o bien, "interceder o mediar por alguien". Estas dos primeras acepciones de la palabra, en un sentido generalizado, remiten a la necesidad de concretarla en el terreno educativo. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE 2012; p. 2) entiende la intervención como "la capacidad que tiene un sujeto de actuar con y para los otros con una finalidad específica". Dicha finalidad, en el campo de la práctica educativa, es la de contribuir al aprendizaje de los estudiantes de nivel primaria.

En este nivel educativo, el trabajo docente en el área de Formación Cívica y Ética se centra en la adquisición de competencias cívicas y éticas, específicamente las competencias para la convivencia, cuyo desarrollo implica, según el Plan de Estudios (SEP, 2011; p. 39) “relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística”. De acuerdo con esto, resalta la importancia de que los niños adquieran, desarrollen, practiquen y amplíen constantemente su conocimiento sobre lo que son los valores.

Los valores son, para el filósofo europeo Scheler citado por Sánchez-Migallón (2007), “cualidades que tornan los objetos buenos, o malos.” Esto coincide con la acepción del término que presenta la RAE (2014), pues allí un valor se define, en sentido filosófico, como “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”. Complementando estas concepciones, Gallo (2006; p. 24) describe un valor como “calidad que se encuentra en las dimensiones de la vida”. Palabra genérica que podemos asociar, pues, al concepto de valor, es el de cualidad.

En el marco de ofrecer una educación de calidad, holística y basada en competencias, el desarrollo de actitudes y valores adquiere tanta importancia como los conocimientos que se imparten y las habilidades que se favorecen. En relación con esto, Schmelkes (2004), hace un análisis de diversas perspectivas o enfoques de educación en valores: a) adoctrinador, b) de falsa neutralidad, c) enfoques voluntaristas prescriptivos, d) planteamientos relativistas, d) las propuestas fundamentadas en los planteamientos del desarrollo humano y e) la teoría del desarrollo del juicio moral; todos ellos fundamentados en las ideas de diversos autores y con rasgos de distintas teorías psicológicas. No obstante, es la teoría sociocultural de Vigotsky, citado por Carrera y Mazzarella (2001), la que sustenta la concepción del contexto social como clave en el proceso educativo. Entre las implicaciones de su teoría, destaca la idea de la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo, si consideramos que buena parte de la cultura se configura por medio de los valores. Carrera y Mazzarella (2001; p. 44) expresan lo siguiente, en relación con esta idea:

“La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en cuanto a creación cultural de las

sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.”

Además, Chaves (2001; p. 60) agrega que “el niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva”. De esta manera, aunque hablemos de valores individuales, relativos, basados en el autoconcepto, como en los enfoques relativistas y los basados en el desarrollo humano, no se puede negar la necesidad de que existan proyectos y programas que privilegien la enseñanza, tanto conceptual como práctica, de los valores que rigen la estructura social, propia de la cultura del grupo.

Ahora bien, el punto de partida que deberían tener este tipo de proyectos son precisamente, los niños, considerando sus características en lo psicológico y lo intelectual. Marina y Bernabeu (2009), afirman que de los seis a los doce años la escolarización tiene especial papel en el desarrollo de la autorregulación del niño, quien a partir de esta edad es capaz de interiorizar normas sociales convencionales (formas de vestir, por ejemplo) y morales (no hacer daño a los demás, por ejemplo). El niño también se puede obligar, a partir de lo que observa en los adultos, a realizar ciertas tareas, aunque no sean de su agrado; además, centra su atención, planifica su aprendizaje y participa activamente en él, organiza su tiempo y le preocupa cumplir las expectativas de los demás, cumplir las normas y ser aceptado. Finalmente, los autores cierran su análisis expresando que “en esta etapa hay que educar las habilidades de autorregulación aumentando la conciencia del niño sobre la forma en que desarrolla una tarea o se comporta” Marina y Bernabeu (2009; p. 52). Estos planteamientos teóricos, resultado de una búsqueda bibliográfica, son los que sirvieron como sustento para el desarrollo de las estrategias de intervención mediante las cuales fue llevada a cabo la investigación que aquí se reporta.

## Metodología

La perspectiva de trabajo que orientó el diseño del proyecto fue la Investigación Acción; que, según García Llamas (2003; p. 111), es un “método de investigación cuyo propósito se dirige a que el profesor reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza”. Además, Corey, citado por Sandín (2010; p. 528) lo concibe como “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar

sistemáticamente sus decisiones y sus acciones”. Las fases que esta implica están estrechamente relacionadas con los momentos del diseño, ejecución y evaluación del proyecto.

Los destinatarios del proyecto fueron los niños y niñas de un grupo de segundo grado, dos de tercero y cuarto, así como uno de quinto, además de los maestros titulares y padres de familia. Se aplicaron cuestionarios a padres de familia y docentes para obtener información del contexto escolar, complementándola con guiones de observación para obtener un diagnóstico de la problemática a atender. Luego de ejecutar las estrategias de intervención, se emplearon cuestionarios para conocer cómo fue considerado su desarrollo por docentes, alumnos y el director del plantel, así como bitácoras y rúbricas para valorar la participación de los niños y padres de familia en las actividades propuestas.

### Desarrollo y Discusión

Las etapas o fases con las que se guio el proyecto son las que expresan Kemmis y McTaggart, citados por Sandín (2010; p. 548), que consisten en: la “Fase de planificación: el plan de acción”, las líneas de acción que se priorizó atender en el proyecto se muestran en la tabla 1.

Línea de acción	Temas que contempla
<b>Valor del Respeto</b>	Convivencia escolar.
<b>Valor de la Paz</b>	Prevención de la violencia.
<b>Valor de la responsabilidad</b>	Influencia del valor de la responsabilidad en aspectos como el cumplimiento de tareas y la puntualidad.
<b>Valor del amor</b>	Influencia de la autoestima en la autorrealización de los niños y su superación personal.

Tabla 1. Líneas de acción del diseño del proyecto.

Las dos primeras líneas de acción, por medio de actividades dirigidas a los estudiantes que conformaron los grupos de práctica, además de una estrategia que contempló a la totalidad de alumnos del centro escolar, mientras que las dos últimas estuvieron englobadas en una estrategia donde se buscó la participación de los padres de familia de los mismos grupos.

Dentro de la “Fase de la acción: la puesta en marcha del plan”, que involucra la planificación de las estrategias de intervención de una manera informada y controlada, se establecieron un total de tres actividades a realizar dirigidas a tres agentes escolares: padres de familia, alumnos y maestros de grupo.

La “Fase de observación de la acción: las evidencias” actividades que se describen en las siguientes tablas.

**Tabla 2. Primera estrategia de intervención**

<b>Nombre de la estrategia:</b>		<b>“Mis manos contra la violencia” Taller de valores.</b>
<b>Líneas de acción</b>		Valor del respeto
		Valor de la paz
<b>Destinatarios</b>		Alumnos de la Escuela Primaria “Fanny Anitúa” (2° A, 3° A y B, 4° A y B, 5° B).
<b>Objetivo</b>		Promover el conocimiento y la práctica del respeto y la paz para la sana convivencia escolar.
<b>Contenidos/temas</b>		Prevención de la violencia, formación en valores para la sana convivencia en la escuela y fuera de ella.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3. Segunda estrategia de intervención**

<b>Nombre de la estrategia:</b>		<b>“Conociendo los valores contribuyo a la educación de mis hijos”</b>
<b>Líneas de acción</b>		Valor del amor
		Valor de la responsabilidad
<b>Destinatarios</b>		Alumnos de la Escuela Primaria “Fanny Anitúa” (2° A, 3° A y B, 4° A y B, 5° B).
<b>Objetivo</b>		Contribuir a que los padres de familia reafirmen su papel como principales formadores de los niños y las niñas en el valor de la responsabilidad.
<b>Contenidos y temas</b>		Influencia de la autoestima en la autorrealización de los niños y su superación personal.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4. Tercera estrategia de intervención**

Nombre de la estrategia:	“Ilumina tus valores” (concurso de dibujo)
Líneas de acción	Valor del respeto
	Valor de la paz
Destinatarios	Alumnos de la Escuela Primaria “Fanny Anitúa”
Objetivo	Promover la práctica de valores como el respeto y la paz dentro del centro escolar.
Contenidos y temas	Prevención de la violencia, convivencia escolar, promoción del respeto en el aula y en la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

La “Fase de reflexión: interpretar la información”, cuyo punto medular es la elaboración de un informe que permita comprender los resultados obtenidos y sistematizarlos a fin de explicar e interpretar qué ocurrió y por qué ocurrió.

## Resultados y Conclusiones

Gracias a la ejecución del proyecto de intervención que en el presente trabajo se reporta se pudo reconocer la esencia de la investigación-acción, es decir, concebir la actuación docente como un escenario propicio para generar conocimiento, lo mismo que la investigación como la ruta más eficaz para diseñar proyectos de distinta naturaleza, ya sea para innovar en la práctica educativa o intervenir en alguna problemática socioeducativa, todo con el propósito de aprovechar la faceta del docente como investigador en la mejora de su actuar cotidiano en las aulas.

Con respecto al tema de formación en valores, por medio de la ejecución de las estrategias, específicamente gracias al taller de prevención de la violencia que se trabajó en los seis grupos, fue posible identificar aspectos indispensables para el diseño de situaciones didácticas centradas en la formación valoral, como la autorregulación de la conciencia individual de los educandos para que se reconozcan como parte del medio, del grupo de personas con el que conviven diariamente y puedan, por medio de ello, ajustar su comportamiento a las normas y reglas que configuran la cultura colectiva de una manera no obligada, sino guiada por el pensamiento reflexivo de las consecuencias que sus acciones pueden tener en el plano personal e interpersonal. Concretando estas ideas al trabajo que aquí se describe, fue posible identificar en la participación de los alumnos dos aspectos importantes. Por un lado, el conocimiento conceptual que demostraron

previo a la ejecución de las estrategias grupales no fue el esperado de acuerdo con el diseño que éstas llevaban. Es decir, les costó trabajo manejar conceptos como “justicia” y “paz”, por lo tanto, no les era posible tampoco identificar los antivalores correspondientes. Al aplicarles un cuestionario al final de la actividad como instrumento de evaluación, pudieron rescatar otros valores como el respeto y la tolerancia, aunque sin una definición precisa. Más bien, las definiciones se fueron dando durante el desarrollo de las actividades con base en explicaciones, comparaciones y ejemplos de sus aplicaciones en la vida cotidiana. Por otro lado, la cuestión actitudinal no fue un obstáculo para la ejecución del plan de acción, pues la totalidad de los niños y niñas participantes mostraron disposición ante las actividades propuestas. Con base en estas precisiones, se puede afirmar que las estrategias resultaron actividades atractivas para los niños, con un contenido explícito y como algo novedoso en su centro escolar.

Otro hallazgo importante reside en el contraste que hay entre la idea de Vigotsky acerca de la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo, y lo que pasa realmente en el desarrollo de la dinámica social. Es decir, el hecho de que los padres de familia no realizaran un esfuerzo por atender la invitación que les fue extendida para un evento escolar con sus hijos, habla de que la tarea de fomentar en ellos los valores del compromiso y la responsabilidad se complica, aunque se reconoce que son múltiples los factores que dificultan a los padres estar presentes, pero lo medular en este punto, es reconocer la importancia que tiene el actuar de las personas del contexto escolar en la cultura de valores que se forja al interior de las aulas y fuera de ellas.

Se encontró también que otra de las maneras de fomentar el conocimiento y la práctica de valores en los niños que cursan su educación primaria es profundizar en la cultura del contexto, mirar hacia los valores que les fueron inculcados a sus padres, comprender cómo esos valores se han transformado en el marco de una sociedad revolucionada por la tecnología y la globalización. De esta manera, es posible diseñar estrategias, proyectos y programas que atiendan a problemáticas específicas aprovechando la cultura escolar y los rasgos del contexto que influyen de manera directa en las relaciones, percepciones y acciones que conforman la dinámica cotidiana de los centros escolares. Esta concepción es compartida con los docentes de la escuela primaria donde el proyecto tuvo lugar, quienes, en un cuestionario aplicado al finalizar éste, como forma de evaluación, opinaron que este tipo de actividades son necesarias para contribuir a la mejora del ambiente escolar y, por lo tanto, a optimizar las condiciones para el aprendizaje de los niños y niñas.



Tanto docentes como directivos de la escuela, observaron como principal resultado de la intervención una buena participación por parte de la población escolar en las diversas estrategias propuestas, incluyendo a los padres de familia, cuya asistencia a las actividades propuestas, si bien no fue total, superó las expectativas que previas experiencias en esta escuela habían generado.

Finalmente, se destaca la oportunidad de crecimiento personal y profesional que el desarrollo de esta investigación ha significado, a partir de un ejercicio constante de reflexión sobre la práctica se ha favorecido la construcción de una mirada epistemológica de la práctica escolar, con el infinito de elementos que en ella se ven involucrados y que se concretan, de una u otra manera, en el trabajo que los docentes realizan como profesionales de la educación.

## Referencias

- Carrera, Beatríz y Mazzarella, Clemen (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. Redalyc, v. 5, n. 13, pp. 41-44
- Chaves, Ana (2001). "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky." Educación, v. 25, n. 2, pp. 59-65
- DGESPE (2012). Proyectos de intervención socioeducativa: programa del curso. México: autor.
- Gallo, Antonio (2006). Introducción a los valores. Guatemala: PROFASR
- García Llamas, José (2003). Investigación-acción. En Métodos de investigación en educación. Volumen II (105-139). Madrid: UNED.
- Marina, José y Bernabeu, Rafael (2009). Competencia social y ciudadana. España: Alianza Editorial.
- Parra Ortiz, José (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas, 69-88
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. España: autor.
- Sánchez-Migallón (2007). Max Scheller. En Philosophica: Enciclopedia filosófica online. Consultado el 9 de mayo de 2017. Recuperado de <http://www.philosophica.info/voces/scheler/Scheler.html#toc0>
- Sandín, María (2010). Investigación-acción. En Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa (525-553). Madrid: Dykinson.
- Schmelkes, Silvia (2004). La formación de valores en la educación básica. México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio. SEP (2011), Plan de estudios 2011: Educación Básica. México: autor.
- SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro: tercer grado. México: autor.
- Soto, A., Flores, J. & Sánchez, J. (marzo 2018). "Formación de valores para la convivencia en la escuela primaria". En memorias del 2° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.

# PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS: PROPUESTA DE MEJORA CONTINUA EN BENERZ

Gabriela Lugo Solano  
lugosog1@hotmail.com  
glugos@edubc.mx  
Benemérita Escuela Normal "Educadora Rosaura Zapata". BENERZ.

## RESUMEN

En el marco de escenarios sociales cambiantes; desarrollos e innovaciones tecnológicas; variabilidad de mercados económicos y laborales; competitividad de empresas e instituciones educativas; implementación en nuestro país de políticas educativas actuales y reforma educativa (SEP, 2013); la BENERZ ha creado el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PRISE). El propósito de esta ponencia es presentar el PRISE como propuesta que permite a la Escuela Normal implementar acciones de retroalimentación para procesos de mejora continua que contribuyan a la calidad educativa. El programa se diseñó a partir de una metodología basada en la investigación documental de modelos institucionales dentro de Universidades, Tecnológicos y Escuelas Normales en el contexto nacional e internacional y la consulta con expertos que han participado en programas de este tipo. La propuesta representa una oportunidad para sistematizar esfuerzos en materia de egresados; favorecer el desarrollo de una cultura para realizar proyectos de investigación y estudios de seguimiento de egresados; fortalecer la identidad institucional y de los egresados con su alma mater; vincularse y estrechar lazos con el mercado laboral, contar con herramientas e información necesarias y confiables para incrementar su impacto, proyección socioeducativa y consolidar el desarrollo de sus programas de posgrado y educación continua.

## Palabras clave

Programa institucional, seguimiento de egresados, educación normal, calidad educativa.

## Planteamiento del problema

Grandes transformaciones ocurridas al inicio del siglo XXI como el surgimiento de las sociedades del conocimiento y la información, el uso continuo y vertiginoso de las tecnologías de la comunicación (TIC), la variabilidad de los mercados económicos y la competitividad de las empresas e instituciones tanto sociales como educativas, han modificado las estructuras políticas, sociales y productivas de una gran cantidad de países. Particularmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) y Formadoras de Docentes (IFD) se enfrentan a la exigencia de realizar cambios importantes en su estructura física, organizacional y de gobernanza, programas de estudios, modelos de aprendizaje, capacitación de docentes y formación de alumnado entre otros; afrontando

nuevos retos para responder coherentemente a las necesidades, demandas y requerimientos sociales, contribuir a la equidad, fortalecer la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar en el conocimiento; asegurar la calidad y pertinencia de la educación superior orientado a la proyección y competitividad internacional y permitir a sus egresados dar respuesta a las necesidades cambiantes de su entorno.

En la Actualidad tanto las IES como las IFD deben analizar detenidamente la inserción de sus egresados en el mercado laboral a fin de mejorar su oferta de enseñanza y formación. Han cambiado de manera radical las condiciones económicas básicas, y los esquemas de organización laboral exigen un enlace más sólido entre las habilidades formativas y profesionales. Lo anterior requiere de la cooperación de la educación superior y señala el rol que las Instituciones de Educación Superior en general deben desempeñar como impulsores de la innovación y el desarrollo tecnológico.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 reconoce que, la vinculación de la educación con el mercado laboral es una de sus estrategias más apremiantes para atender el recurso más importante que tiene nuestro país hoy en día: una juventud que tiene el potencial de convertirse en el gran motor del desarrollo económico y social de México (Gobierno de la República, 2013, p. 62).

Las Instituciones de Educación Superior y Universidades de todo el mundo, han comenzado a enfocarse en el aseguramiento de la calidad con la finalidad de satisfacer las necesidades tanto de sus estudiantes como de la sociedad respecto a las demandas del mercado de trabajo. Conocer las debilidades y fortalezas de sus programas de estudio, es factor esencial para la gestión de la calidad. Por consiguiente, su éxito se mide en relación con la posición y desempeño profesional que logran los egresados en el mercado laboral. La realización de estudios de egresados es una forma de hacer esta medición.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) capítulo III, en su objetivo 1, estrategia 1.4, líneas de acción 1.4.8 y 1.4.9 establecen la importancia de formular un plan de rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas, asegurar la calidad de la educación que se imparte y la competencia académica de sus egresados. Así mismo en el objetivo 2, estrategia 2.5, líneas de acción 2.5.2, 2.5.3 y 2.5.4, se menciona fortalecer la cooperación educación-empresa que favorezca la actualización de planes y programas de estudio, empleabilidad de jóvenes e innovación, la realización periódica de estudios y prospectivas del mercado laboral y creación de un sistema de egresados, que brinde información sobre áreas de

oportunidad laboral en ámbitos nacionales y regionales. En el documento Políticas dirigidas a las Escuelas Normales derivadas de los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de Educación Normal (2014), la política 13; reafirma esta tendencia al mencionar la necesidad de “Impulsar el seguimiento de egresados con el objeto de valorar la calidad de la formación proporcionada, y enriquecer así los procesos educativos” (SEP, 2014, párr. 14).

La ubicación laboral del egresado, el perfil académico de egreso y el desempeño académico y profesional, son algunos de los elementos que se pretenden estudiar, así como definir cuáles son las necesidades y requerimientos de recursos humanos del sector productivo; proporcionando elementos de análisis de los servicios educativos que se ofrecen y permitiendo estar en mejores posibilidades de sumar esfuerzos a la planificación y a la mejora de la calidad educativa (UABC, 1997).

En este sentido, se exige a las IES que generen estrategias pertinentes para conocer el impacto de su acción y realicen procesos de mejora continua de la calidad de los servicios que ofrece a la sociedad. Al respecto, el documento Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) para el Ciclo Escolar 2015-2016, Apartado 3. Gestión Pedagógica, refiere “[Es obligación de las IFD] Establecer un programa de seguimiento y Evaluación de los Planes y Programas de Estudio, de la práctica docente en el aula, así como de egresados, coordinando acciones de investigación educativa que respondan a las necesidades y posibilidades de realización” (SEE, 2015-2016, p. 55).

En este escenario, se vislumbran grandes oportunidades para evaluar la calidad y establecer puntos de intervención en los que debe enfocarse el esfuerzo institucional para la mejora continua. De esta manera, evaluar la calidad de la formación a través de los estudios y seguimiento de egresados cobra importancia, si conllevan la finalidad de investigar problemáticas o fallas que pueden derivar de carencias en el servicio educativo que se ofrece, ayudar a ordenar los problemas que la institución debe resolver, y establecer estrategias adecuadas para lograr el desarrollo institucional y la excelencia académica. Lo anterior teniendo un enfoque de política pública educativa. (Valenti y Varela, 2003).

La Benemérita Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata” (BENERZ), se crea el 30 de septiembre de 1957 e inicia actividades docentes el 23 de noviembre de 1957 bajo el nombre de Escuela Normal de Educadoras. En la actualidad se le denomina Benemérita

Escuela Normal “Educadora Rosaura Zapata” debido a que sobrepasa los 50 años de fundación otorgándose el nombramiento de Benemérita en el año 2008. Cuenta con una trayectoria de 60 años formando docentes de Educación Básica, particularmente en el nivel de Preescolar y está ubicada en la Ciudad de Mexicali, B.C. México. Actualmente ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) plan 2012 y un Programa de estudios de Maestría en Dirección y Supervisión Escolar (MDSE).

En el marco Institucional, la BENERZ ha emprendido esfuerzos para la realización de estudios de seguimiento de egresados: A partir del año 2008 inició un trabajo de seguimiento a egresados a través del área de control escolar, identificando de manera sencilla solamente aquellos alumnos que habían logrado obtención de plazas y la puntuación obtenida a través del concurso de oposición que promovía cada año el gobierno federal. En 2009, el área de investigación realizó un estudio sobre la misma temática, sin embargo, no se difundieron los resultados a la comunidad docente y estudiantil. Estos trabajos de seguimiento a nuestros alumnos egresados se realizaron de manera aislada y no contaron con mecanismo alguno que permitieran su continuidad.

En el año 2010, la BENERZ, se planteó nuevamente la necesidad inminente de llevar a cabo este tipo de estudios consciente de su compromiso con la sociedad e inició el diseño de un proyecto de seguimiento de egresados, como parte de las acciones a realizar dentro del proyecto integral del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) 2011-2012. Durante este último periodo se retomaron elementos de este diseño que serían de utilidad para complementar y cristalizar formalmente un proyecto de investigación de seguimiento de egresados.

En 2012, se inició formalmente el primer estudio de seguimiento de egresados denominado Formación académica y Desempeño profesional en las egresadas de la Benemérita Escuela Normal para licenciadas en Educación Preescolar Rosaura Zapata (Lugo, G., 2014), que concluyó en el año 2014. El artículo Trayectoria y ubicación en el mercado laboral de las egresadas de la Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar Rosaura Zapata (Lugo y Duarte, 2016), derivado de dicha investigación, fue publicado en 2016.

En 2014, los resultados del estudio de seguimiento de egresados mencionado anteriormente, así como la revisión de la literatura especializada y las experiencias obtenidas durante su realización, permitieron hacer algunas recomendaciones sustentadas en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 tanto a la BENERZ como al

Subsistema Educativo Normalista, con el propósito de plantear acciones concretas que permitieran realizar estudios sistemáticos de seguimiento de egresados y contribuyeran a mejorar las condiciones en que se realizan dichos estudios dentro de las EN.

Las recomendaciones propuestas se organizaron en tres niveles: Ámbito Institucional-Administrativo, Ámbito Metodológico y, Ámbito Investigación Educativa (Lugo, G. 2014). Las recomendaciones dirigidas al Subsistema Educativo Normalista, fueron presentadas a través del documento Seguimiento de Egresados: Una estrategia para la Evaluación en la Educación Normal (Lugo y Duarte, 2014) en el Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, Foro de la Región 1 sobre Educación Normal, celebrado en la Cd. de Hermosillo, en el mes de febrero del 2014 y posteriormente en los Foros Nacionales celebrados en la ciudad de La Paz Baja California Sur, en el mes de junio de ese mismo año.

En agosto de 2016; finalmente se plantea la necesidad de contar con un Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PRISE) reconociendo la importancia de fortalecer la Escuela Normal y su quehacer institucional, así como la competencia académica de sus egresados. Dicho programa en continuidad y congruencia con las fuentes y acciones anteriormente citadas, se apoya en políticas educativas e institucionales enunciadas en el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018; Plan Sectorial de educación 2013-2018; Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016 y 2017 (DGESPE, 2016-2017); Políticas dirigidas a las Escuelas Normales (SEP, 2014); Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013); y los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de las Instituciones Formadoras de Docentes para el Ciclo 2015-2016 (SEE 2015).

## Metodología

La metodología utilizada en el presente trabajo, se fundamenta en una investigación de tipo documental que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) “implica detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos de estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación” (p. 53). La revisión bibliográfica se complementó con entrevistas tipo semiestructuradas a fin de consultar expertos en el tema. La entrevista puede ser definida de acuerdo a Hernández, *et. al.*, (2010), como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el

entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 418), y “a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998; citado en Hernández, et. al, p.418). Una entrevista semiestructurada parte de una guía de temáticas o categorías para la realización de preguntas, con la libertad del entrevistador para introducir nuevas preguntas; expandir o acortar en el transcurso de su aplicación, a fin de obtener mayor información o precisar temáticas.

La exploración bibliográfica se realizó vía internet, buscando fuentes primarias de información (artículos, libros, documentos oficiales, reportes y trabajos presentados en conferencias) y mediante la consulta de base de datos fidedignas y confiables (DIALNET, Redalyc, Google académico, así como bases de referencia o motores de búsqueda google).

La metodología utilizada se sustentó en las etapas que se plantean dentro de toda investigación documental: I Planeación, II Colección de Información, III Organización, Análisis e Interpretación de los datos e información, IV Presentación de resultados (Ávila Baray, H.L., 2006). Durante la primera etapa se realizó la planificación de la búsqueda a través de la identificación y revisión de fuentes bibliográficas, a fin de contar con un panorama general que permitiera organizar la misma. Los criterios que se consideraron para la selección de las fuentes fueron: 1) contener artículos, documentos oficiales, reportes y trabajos presentados en conferencias o seminarios, tesis, libros, de publicación reciente, es decir; publicados dentro de los últimos cinco años, 2) establecer prioridad en publicaciones académicas que presenten rigor y calidad del estudio y 3) que estuvieran avaladas por fuentes fidedignas.

En la segunda etapa, para la colección de la información se realizó previamente un barrido bibliográfico con el propósito de seleccionar la de mayor utilidad y posteriormente se registró a manera de fichas de trabajo y bibliográficas. Para la etapa de organización, análisis e interpretación, se organizaron los datos registrados considerando el tipo de documento (programas, documentos oficiales como PND, PSE, PACTEN, LGSPD, así como protocolos de investigación, propuestas, etcétera), y su origen (universidades, tecnológicos, EN); se contrastó la información identificándose las semejanzas y diferencias localizadas entre los diversos modelos institucionales de seguimiento de egresados respecto de los aportes, metodologías, enfoques, planteamientos y mecanismos de implementación.



Se revisaron aproximadamente 65 programas y reglamentos de seguimiento de egresados; de universidades, tecnológicos, escuelas normales y preparatorias, aunque estos últimos muy pocos, dentro del ámbito nacional e internacional. Además, se realizaron entrevistas a expertos docentes e ingenieros en computación, que han desarrollado, implementado y/o coordinado programas institucionales de seguimiento de egresados en IES de renombrado prestigio en la localidad. Ello, permitió ampliar conocimientos, intercambiar experiencias, perspectivas, enfoques, propuestas e identificar estrategias exitosas implementadas para la solución de problemas.

### Desarrollo y discusión

La Escuela Normal BENERZ, ha creado el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PRISE) apoyada en políticas educativas nacionales, en coherencia con los cambios que se han de suscitar en la educación superior y como una forma de afrontar nuevos retos. En el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales 2016 y 2017, en su objetivo 4, meta 4.1, acciones 4.1.1 y 4.1.2 se plantea implementar un programa de seguimiento de egresados que permita generar diagnósticos para definir programas de fortalecimiento y profesionalización docente, acorde a las demandas de formación continua de las políticas educativas de educación superior y definir el programa de seguimiento de egresados y manual de operación (BENERZ, 2016).

Así, es de suma importancia que en las Escuelas Normales (EN) el seguimiento de sus egresados se constituya como una tarea cotidiana y familiar, es también una actividad considerada como prioritaria dentro de las funciones sustantivas que desarrollan las IES, especialmente dentro de la Investigación. En este contexto, se plantean a continuación las líneas de acción y los márgenes de competencia establecidos en el PRISE. El programa está orientado a contar con una instancia que coordine y aglutine los esfuerzos encaminados al desarrollo de sus egresados, que permita al mismo tiempo implementar acciones de retroalimentación para procesos de mejora continua; que contribuyan a la calidad educativa de la BENERZ.

A través de esta instancia se espera: a) Contar con un sistema de información integral que permita recabar información de forma continua, permanente, sistemática, actualizada y confiable sobre egresados y empleadores; b) mantener comunicación, cooperación y vinculación permanente a fin de fortalecer lazos académicos, profesionales y afectivos; c)

conformar el padrón directorio; d) establecer líneas de generación del conocimiento e investigación sobre egresados y empleadores; e) diseñar y generar una base de datos confiable que facilite el procesamiento estadístico y análisis de resultados para diversos proyectos de investigación; f) generar diagnósticos y propuestas para definir programas de actualización, fortalecimiento y profesionalización docente; y g) establecer la guía técnica para el seguimiento de egresados.

La claridad y sistematización de las funciones y acciones a realizar dentro del programa, son esenciales para su buen funcionamiento. Estas deben llevarse de manera puntual y ordenada con el propósito de que puedan contribuir no solo en su implementación inicial, sino también considerando una visión a futuro respecto de cómo se concibe, estructura, conforma y operativiza. Lo anterior cobra relevancia dentro del contexto de la evaluación, a efectos de realizar procesos de mejora continua tanto para el programa como al interior de la institución educativa. Considerando lo anterior, se hace evidente la necesidad de contar con una guía de operación para su implementación y ejecución, así como de una propuesta metodológica para la realización de estudios de egresados y opinión de empleadores.

La implementación y ejecución de un programa de esta naturaleza en la escuela normal, implica establecer la diferencia existente entre realizar estudios e investigaciones de seguimiento de egresados y el hecho de establecer un programa institucional de seguimiento de egresados. Los primeros pueden considerarse como acciones eventuales; que no siempre reflejan el compromiso institucional, la generación de propuestas y el aseguramiento de su impacto. Mientras que el programa implica la institución de los procesos que conllevan al desarrollo de estos estudios e investigaciones; además de contar con objetivos, metas, acciones y procedimientos de manera permanente, coherente y coordinada; a través de un programa claramente definido. En el caso particular de la BENERZ, se vincula con otras áreas y programas establecidos dentro de la institución y se perfila más allá de la realización solamente de estudios o investigaciones sobre egresados.

En la implementación y ejecución del programa, se hace necesario considerar los siguientes aspectos:

1. Implementar una página WEB institucional para su realización y operación, constituyendo el medio para conformar un sistema integral de información digitalizado,

eficiente, eficaz y expedito mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2. Planear la aplicación del programa institucional de seguimiento de egresados a través de proponer y presentar un plan de trabajo que discuta y defina las acciones o actividades prioritarias a realizar.
3. Integrar y mantener actualizado un padrón directorio de egresados y empleadores, gracias al diseño y generación de base de datos en concordancia con instrumentos elaborados para la aplicación y recolección de datos en línea.
4. Programar encuentros de Egresados y Empleadores.
5. Crear y mantener activo un espacio de opinión en la página WEB institucional, a fin de mantener comunicación constante, abierta y directa con egresados y empleadores.
6. Difundir el programa y los resultados obtenidos de manera permanente.

Finalmente es necesario señalar que la Escuela Normal deberá tomar en consideración aspectos organizativos, financieros, de evaluación y aplicación de resultados (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2006), al incorporar actividades de seguimiento de egresados como elemento estratégico para implementar acciones de retroalimentación en procesos de mejora continua.

## Resultados y conclusiones

El trabajo realizado en el diseño, elaboración e implementación del Programa Institucional de seguimiento de egresados para la BENERZ, permitieron reportar en el presente documento los siguientes resultados y hallazgos:

1. Obtener un panorama amplio y claro de la situación que prevalece en las diversas Instituciones de Educación Superior (Universidades, Tecnológicos y Escuelas Normales) especialmente en el contexto nacional, respecto al diseño, elaboración e implementación de programas institucionales de seguimiento de egresados, realización de estudios e investigaciones en la materia, así como avances, dificultades y retos enfrentados.
2. En el caso de las escuelas normales se encuentran muy pocos estudios, investigaciones y programas en materia de egresados. Asimismo, se identificó que los pocos estudios existentes no cuentan con un esquema metodológico e instrumento(s) unificado(s) que atiendan a las características y complejidad en la estructura y

dinámica de las EN; y permitan la comparación de resultados entre las diversas IFD existentes en el país. En contraste con la gran variedad de estudios, instrumentos y programas utilizados en las diversas IES.

3. La investigación documental y la realización de entrevistas con expertos permitió ampliar conocimientos, intercambiar experiencias, perspectivas, enfoques, propuestas e identificar estrategias exitosas implementadas para la solución de problemas.
4. La necesidad de contar con un programa institucional de egresados implica para la escuela normal asumir como política institucional la relación con los egresados y empleadores, reconociendo los múltiples beneficios que ello aporta para realizar retroalimentación y procesos de mejora continua que contribuyan a la calidad educativa.
5. Implementar un programa de seguimiento de egresados requiere la modificación y adecuación de algunos aspectos organizativos, financieros y de evaluación.
6. En lo que a aspectos organizativos se refiere: a) La máxima autoridad de la institución debe ser consciente de la importancia estratégica que tiene conocer el destino de sus egresados y asumir el compromiso institucional de llevar a cabo los estudios correspondientes; b) la alta dirección debe propiciar condiciones de vinculación que permitan la colaboración a nivel interno y externo, entre las diferentes áreas de la institución así como de las diversas instancias que pueden proporcionar o requerir información sobre seguimiento de egresados; c) la institución deberá definir necesaria y claramente el órgano responsable de llevar a cabo el trabajo de seguimiento y asignar los recursos financieros, materiales y humanos adecuados para este fin; d) se deben establecer procedimientos, darlos a conocer y asegurar su aceptación en todos los involucrados en el seguimiento de egresados; e) la institución debe conocer experiencias exitosas de otras instituciones del sistema y ponerlas en práctica; f) la existencia de una cultura de evaluación en la EN potencia la aceptación e incorporación en la comunidad de los procesos de seguimiento de egresados; f) es necesario considerar el seguimiento de egresados como parte de las prioridades institucionales de la alta dirección, (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2006); g) es primordial motivar a los egresados a participar, informándoles la importancia de su colaboración y los beneficios que traerá tanto a la institución como a su desarrollo personal y profesional su retroalimentación (Instituto Tecnológico Nacional de México, 2008); h) debe considerarse informar a los egresados los

resultados obtenidos considerando sus aportaciones (Instituto Tecnológico Nacional de México, 2008).

7. Aspectos financieros: La realización de estudios de seguimiento de egresados y las tareas que implica la implementación y desarrollo del PRISE requieren de un financiamiento y periodicidad establecida de antemano, por lo que se sugiere se considere dentro del Programa presupuestario y organizativo de la escuela (PDI, PAT) o se reciba apoyo de programas de financiamiento externo como el Programa Presupuestario S267 “Fortalecimiento de la Calidad Educativa” (PFCE), del cual se desagrega el PACTEN para las Escuelas Normales.
8. Aspectos evaluativos: Debido a que es un programa de carácter institucional y permanente, es necesario se realice la evaluación de los avances del mismo, a fin de identificar sus fortalezas y corregir las debilidades, omisiones y errores que se detecten.

En conclusión, el PRISE debe permitir a la BENERZ sistematizar los esfuerzos realizados en la materia, establecer acciones que favorezcan el desarrollo de una cultura para la realización de proyectos de investigación y estudios de seguimiento de egresados, visualizar e incluir a los egresados como parte esencial de la comunidad normalista, fortalecer la identidad institucional y de los egresados con su alma mater, vincularse y estrechar lazos con el mercado laboral en que se desarrollan sus egresados, contar con herramientas e información necesarias y confiables para incrementar su impacto, proyección socioeducativa y consolidar el desarrollo de sus programas de posgrado y educación continua.

En términos de ejecutar procesos de mejora continua al interior de las diversas instituciones educativas, los empleadores y las instancias, organizaciones e instituciones a las que representan; son una parte importante de la sociedad a la que dirigen sus servicios las IES e IFD y por tanto, la información derivada de éstos debe ser considerada, analizada y utilizada; no solo para emprender acciones de mejora continua sino para establecer prioridades en las diversas áreas de mejora, asegurando así la calidad de la educación que se imparte y por ende la competencia académica y empleabilidad de sus egresados.

En este sentido, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), en el documento Programa para el Seguimiento de Egresados, de la Escuela de Ciencias

refiere. Es importante destacar que la planeación y organización del seguimiento de los egresados está situada en una perspectiva temporal amplia y que, por ende, requiere la definición de diversos elementos [...] que se empleen. En la actualidad, es bien sabido que las IES que cuentan con un sistema/programa de información de egresados tienen muchas ventajas con respecto a las instituciones que no la tienen. Conocen la situación laboral específica del egresado, en su caso, al finalizar su formación, sus expectativas, la búsqueda de empleo y la opinión sobre la formación recibida. Estos datos resultan muy importantes para comprender la compleja relación entre la educación superior y el mundo laboral, con una mirada específica desde la oferta educativa (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, UABJO, 2013, p. 11).

Finalmente, realizar estudios e investigación sobre egresados e implementar un programa institucional de seguimiento de egresados al interior de las escuelas, continúa siendo un gran desafío que deben abordar las Normales como instituciones que aprenden si desean responder a las exigencias y a la necesidad de contar con una educación de calidad.

## Referencias

- Ávila Baray, Hector Luis (2006). Introducción a la metodología de la investigación, Edición electrónica, Texto completo en [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar Educadora Rosaura Zapata BENERZ (2010). Seguimiento a egresadas, Manuscrito inédito.
- Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar Educadora Rosaura Zapata BENERZ (2016). Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2020, Documento inédito.
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Recuperado de [pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf](http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2006). Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados, Red GRADUA2/ Asociación Columbus, Alfa EUROPE AID, CO-OPERATION OFFICE. Monterrey, Nuevo León México, Programa Editorial del Tecnológico de Monterrey, Recuperado de [https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red\\_gradua2.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf)
- Instituto Tecnológico Nacional de México (2008). Disposiciones técnicas y administrativas para el seguimiento de egresados. Guía Técnica, Versión 2.0, Recuperado de [www.tecnm.mx/images/areas/vinculación/documentos/DISPOSICIONES\\_TECNICO-ADMINISTRATIVAS.pdf](http://www.tecnm.mx/images/areas/vinculación/documentos/DISPOSICIONES_TECNICO-ADMINISTRATIVAS.pdf)
- Lugo, Gabriela (2014). Formación Académica y Desempeño Profesional en las egresadas de la Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar Rosaura Zapata (Tesis de Maestría inédita), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali, Baja California.
- Lugo, Gabriela y Duarte, María Magdalena (febrero, 2014). Seguimiento de Egresados: Una estrategia para la Evaluación en la Educación Normal. Trabajo presentado en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo (2014), Foro de la región 1 sobre Educación Normal, llevado a cabo en Hermosillo, Sonora. Foro de Consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo (junio, 2014), Llevado a cabo en La Paz, Baja California Sur, México.
- Lugo, Gabriela y Duarte, María Magdalena (junio, 2016). "Trayectoria y Ubicación en el Mercado laboral de las egresadas de la Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación

Preescolar Rosaura Zapata”, en Revista Espíritu Científico en Acción, año 12, núm.23, pp. 34-43.

Secretaría de Educación Pública SEP (2014). Políticas dirigidas a las Escuelas Normales que fijarán el rumbo del nuevo modelo educativo, derivadas de los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo de Educación Normal, dadas a conocer por el Secretario de Educación Pública durante su discurso (junio, 2014), en la Paz, Baja California Sur, México, Recuperado de [bcenog.edu.mx/pdf/normatividad/Políticas%20dirigidas%20a%20las%20Escuelas%20Normales.pdf](http://bcenog.edu.mx/pdf/normatividad/Políticas%20dirigidas%20a%20las%20Escuelas%20Normales.pdf)

Sistema Educativo Estatal SEE, Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (2015-2016). Lineamientos Generales ISEP para la Organización y Funcionamiento de las Instituciones Formadoras de Docentes para el Ciclo Escolar 2015-2016, Apartado 3, Gestión Pedagógica, pp.55-56. Mexicali, Baja California SEE, Recuperado de [server2.escuelanet.com/escuelas/benens/NORMATIVIDAD/LINEAMIENTOS\\_IFD\\_VERSION\\_AL\\_30\\_DE\\_NOVIEMBRE-2015.pdf](http://server2.escuelanet.com/escuelas/benens/NORMATIVIDAD/LINEAMIENTOS_IFD_VERSION_AL_30_DE_NOVIEMBRE-2015.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Recuperado de [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

Tecnológico Nacional de México (2008). Disposiciones técnicas y administrativas para el seguimiento de egresados, Versión 2.0, mayo 2008, Guía técnica. Recuperado de [www.tecnm.mx/images/areas/vinculacion/documentos/DISPOSICIONES\\_TECNICO-ADMINISTRATIVAS.pdf](http://www.tecnm.mx/images/areas/vinculacion/documentos/DISPOSICIONES_TECNICO-ADMINISTRATIVAS.pdf)

Universidad Autónoma de Baja California UABC (1997). Estudio de Egresados de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C., Autor.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca UABJO (2013). Programa para el Seguimiento de Egresados, Aprobado el 4 de diciembre 2013, Escuela de Ciencias, Recuperado de [www.ciencias.uabjo.mx/docs/fciencias/pdfs/seguimientodeegresados.pdf](http://www.ciencias.uabjo.mx/docs/fciencias/pdfs/seguimientodeegresados.pdf)

Valenti Nigrini, Giovana y Varela Petit, Gonzalo (2003). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados, ANUIES, Recuperado de [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/Estudios de egresados.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/Estudios%20de%20egresados.pdf)



# LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO CAMINO A LA INCLUSIÓN

Maribel Paniagua Villarruel  
maribelpaniagua2@yahoo.com  
Úrsula Palos Toscano  
dra.ursulapalos@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Especialidades  
Zona 16 de Educación Especial

## RESUMEN

Esta ponencia, presenta los primeros hallazgos de una investigación orientada teóricamente desde la Teoría social del aprendizaje y planteada a nivel metodológico como una investigación en y desde la acción que se realiza como parte del trayecto del Plan de mejora de la zona 16 de educación Especial y mediante la que se busca trabajar en cuatro ejes: la formación de comunidad, la construcción de nuevas identidades, la reelaboración de significados, y el replanteamiento de las prácticas en educación especial. Se presentan los hallazgos de la primera pregunta que se plantea la investigación y que refiere a ¿Cuáles son los significados que constituyen el punto de partida para repensar la educación especial desde un enfoque inclusivo en el contexto de comunidades de práctica?, cuya respuesta preliminar se hace desde dos cuestionarios abiertos auto administrados a los participantes en la primera reunión de comunidad de práctica. Los hallazgos apuntan a significados que se aglutinan alrededor de la información, la colaboración, la sensibilización, la diversificación de recursos y métodos, la orientación y la información, el conocimiento de los alumnos, como caminos para lograr la inclusión. Otro conjunto de significados se liga a la idea de diversidad como un todo, como variedad de formas de aprender y de relacionarse, de rasgos de origen, religión, lengua, como individualidad y forma de pensar, que comprometen formas diversas de actuación por nuestra parte como especialistas. El principal reto que representan estos significados se liga al tránsito de identidades y prácticas hacia la colaboración, el trabajo en conjunto y la democracia como formas de vida de la escuela.

## Palabras clave

Comunidad de práctica, inclusión, significados, práctica, identidad.

## Planteamiento del problema

En este trabajo se presenta una mirada breve y apenas inicial del esfuerzo de búsqueda de una identidad nueva, que se liga al encuentro del otro en comunidad. La búsqueda de significados que nos liberen de lo rutinario y del peso que han constituido practicas excluyentes y poco eficientes de la educación especial en términos de una respuesta educativa pertinente a las necesidades del niño-escuela- sociedad, para garantizar una educación para todos y todas. Integra los resultados de una investigación en curso cuyo objetivo es el desarrollo de significados y prácticas que permitan avanzar hacia un enfoque inclusivo, a través de comunidades de práctica.

Las preguntas que orientan la indagación son: ¿Cuáles son los significados que constituyen el punto de partida para repensar la educación especial desde un enfoque inclusivo en el contexto de comunidades de práctica?, ¿Qué aspectos de la inclusión-exclusión son percibidos por los especialistas de la educación especial en sus contextos y prácticas cotidianas?, ¿Cómo se mueven o reelaboran los significados de los especialistas de educación especial acerca de la inclusión a partir de su participación en comunidades de práctica que tienen como objeto de reflexión la inclusión y cómo van reconstituyendo las identidades de los participantes?, ¿Qué aspectos de las prácticas de los especialistas de educación especial se modifican o se replantean a partir de la participación en comunidades de práctica?

En este reporte incluimos los hallazgos relacionados con la primera pregunta de investigación que nos planteamos, es decir: ¿Cuáles son las concepciones que constituyen el punto de partida para repensar la educación especial desde un enfoque inclusivo en el contexto de comunidades de práctica?

### **El contexto y los actores**

Esta investigación- en acción surge como un planteamiento del Plan de mejora del Consejo Técnico de la zona 16 de Educación Especial en el Estado de Jalisco, en el que nos hemos planteado una buena cantidad de preguntas en torno a ¿Cómo transitar de la educación especial a la educación inclusiva?, ¿Cómo modificar nuestras propias concepciones y actuaciones para que las escuelas en las que intervenimos se muevan hacia contextos más facilitadores, acogedores e incluyentes?, ¿Cuál puede ser el mecanismo formativo o para la promover la reflexión que puede facilitar los tránsitos que queremos vivir?, ¿Cómo podemos enriquecer nuestras perspectivas teóricas sobre nuestra tarea?, entre otras.

Las preguntas, como el lector se darán cuenta, no son sencillas y suponen ponernos en el centro de la reflexión, por lo que nos concebimos como objetos- sujetos de esta investigación, dado que investigamos acerca de nosotros mismos, de nuestras concepciones y significados y de nuestras maneras de ser especialistas de educación especial.

### **El abordaje teórico- metodológico**

La opción formativa y teórico metodológica por la que optamos es la de conformarnos como una comunidad de práctica, partiendo del supuesto del aprendizaje como participación (Bandura, 1987, Etienne 2001 y Wenger, e.; Snyder, w. 2000) y del marco teórico que ofrece la Teoría Social del Aprendizaje (Riviere, 1992). Se trata en este caso, no de una comunidad natural de práctica, sino de una comunidad intencionada, hacia la construcción de respuestas a preocupaciones comunes de quienes compartimos el espacio real de una zona escolar y el espacio simbólico mayor de la educación especial.

Los cuatro ejes conceptuales más fuertes del proyecto que quedaron revelados ya en nuestras preguntas de investigación son:

- 1) Significado: una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) -en el plano individual y colectivo- de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo;
- 2) Práctica: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción (una forma renovada de acción);
- 3) Comunidad: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia;
- 4) Identidad: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crear historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades. (Etienne, 2001: 22)

Algunos supuestos de la teoría enunciada que orientaron tanto el planteamiento de las preguntas como el análisis de la información son:

- 1) Procurar que los participantes “tengamos acceso a los recursos necesarios para aprender lo que necesitamos aprender con el fin de actuar y tomar decisiones que involucren por completo su propio conocimiento” (Etienne, 2001:28).
- 2) El aprendizaje supone la capacidad de negociar nuevos significados y de convertirse en una nueva persona, entonces también supone nuevas relaciones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación y de propiedad de significado y, por lo tanto, posiciones cambiantes dentro de las comunidades y economías de significado.

Son estas posiciones la materia de la primera y cuarta preguntas de nuestra investigación.

- 3) Una comunidad de práctica crea un foco para la identificación y posiblemente para la no identificación entre sus miembros; es un intento de adquirir la propiedad del significado y posiblemente de compartir esta propiedad. El significado central alrededor del cual gira la comunidad de esta investigación es la inclusión y todos los significados que se tejen alrededor de ella.

A nivel operativo, la comunidad está conformada por 21 docentes de los cuales 8 son directivos de centros de educación especial y 13 especialistas con diversas funciones, uno de los asistentes es especialista de otra zona que ha querido ser parte del proceso investigativo y de aprendizaje se reúne cada mes a trabajar en torno a:

La reflexión: Sobre materiales teóricos, modelos y representaciones de pautas de acción; medios para establecer comparaciones con otras prácticas, presentación de casos, análisis de casos que preocupan, entre otros.

La exploración: De oportunidades de instrumentos para probar cosas; prever posibles rutas y cursos de acción, de materiales teóricos del contexto nacional, de rutas críticas posibles de acción para transitar hacia esquemas más reflexivos.

### Metodología del proceso

Hemos señalado que debido a que se trata de una reflexión sobre y en la acción, el marco metodológico, que por cierto es el más pertinente para impulsar la inclusión, es la de la investigación acción conforme se desprende de la propuesta de Ainscow (2001). La naturaleza de esta investigación busca siempre la transformación de un estado A, a un estado B, que es siempre mejor y que se define por los propios participantes, dejando abiertas amplias posibilidades a la instrumentación metodológica. En el cuadro 1, presentamos la instrumentación metodológica que seguimos en el esfuerzo por responder a de cada una de las preguntas.

### El análisis de los datos para este reporte

Como hemos señalado, en este reporte tratamos de responder a la primera pregunta de investigación que refiere a: ¿Cuáles son los significados que constituyen el punto de

partida para repensar la educación especial desde un enfoque inclusivo en el contexto de comunidades de práctica?, al respecto, el proceso de reducción, categorización y de análisis de los datos se desarrolló partiendo de la lectura vertical de los datos de 17 con el fin de construir una matriz informativa inicial, que facilitará la clasificación de los datos, la localización de recurrencias y/o contradicciones, definiendo categorías para cada eje conceptual.

**Cuadro 1. Instrumentación metodológica de cada pregunta y su relación con cada eje conceptual**

<i>Preguntas de Investigación</i>	<i>Eje Conceptual</i>	<i>Instrumentación Metodológica</i>
¿Cuáles son los significados que constituyen el punto de partida para repensar la educación especial desde un enfoque inclusivo en el contexto de comunidades de práctica?	Significados	<p>Cuestionario inicial, mis conceptos preliminares. Consiste en solicitar a los participantes que escriban las dos o tres ideas que se les vienen a la mente cuando escuchan: comunidad de práctica, inclusión educativa, diversidad, las caras de la diversidad, formas de exclusión en sus escuelas, formas en que ellos impulsan la inclusión.</p> <p>Diagnóstico inicial: Lo que puedo aportar y lo que quiero aprender en esta comunidad. Consiste en un cuestionario que explora: ¿Cuáles problemas estoy enfrentando o cuales áreas siento que debo mejorar al aplicar lo que aprenderé en esta comunidad?, ¿Cuáles son los problemas que estoy viendo en las escuelas y escuchando en la comunidad que creo que debemos abordar en esta comunidad?, ¿Cómo podemos facilitar un trabajo conjunto para solucionar estos problemas?,</p> <p>¿Qué recursos tengo yo que podrían ayudar a otros miembros de la comunidad a caminar hacia la inclusión?,</p> <p>3. ¿Qué experiencias quiero compartir con los demás?,</p> <p>¿Cómo podemos traer conocimientos de afuera de la comunidad para enriquecer nuestra experiencia, conocimientos, capacidades? (especifica quién, de dónde).</p> <p>Reflexión de resultados del cuestionario con los participantes para su análisis y exploración de elementos a probar.</p>

¿Qué aspectos de la inclusión-exclusión son percibidos por los especialistas de la educación especial en sus contextos y prácticas cotidianas?	Significados	Diario del participante. Los diarios consisten en notas personales sobre aspectos tanto para facilitar, como para dificultar la inclusión. Cada participante decidió que debía anotar en su diario y tienen un formato más o menos libre. Narrativas de casos de inclusión o de exclusión y de éxito en la inclusión elaboradas por los participantes.
¿Cómo se mueven o reelaboran los significados de los especialistas de educación especial acerca de la inclusión a partir de su participación en comunidades de práctica, que tienen como objeto de reflexión la inclusión y cómo van reconstituyendo las identidades de los participantes?	Significados- Comunidad Identidad	Cuestionario inicial aplicado en febrero, y junio. Diarios del participante. Relatorías de sesiones mensuales de reflexión, sobre materiales teóricos, modelos y representaciones de pautas; medios para establecer comparaciones con otras prácticas, casos que preocupan, entre otros. Productos de trabajo de las sesiones y acuerdos.
¿Qué aspectos de las prácticas de los especialistas de educación especial se	Comunidad Práctica	Diarios del participante. Diagnóstico inicial.

<p>modifican o se replantean a partir de la participación en comunidades de práctica?</p>		
---	--	--

En los cuadros 2 y 3 compartimos las matrices más significativas que dan una idea acerca de cómo se fueron conformando nuestras primeras matrices informativas en los tópicos centrales alrededor de los cuales indagaba el cuestionario inicial.

**Cuadro 2. Matriz informativa Inicial sobre significados**

<i>Conceptos preliminares.</i>		
<p><i>Inclusión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La Inclusión natural a todos y cada uno de los integrantes en el contexto educativo</li> <li>— Que el individuo sea tomado en cuenta en su totalidad en cualquier contexto en que se desenvuelva</li> <li>— Todos los alumnos aprenden en su aula cada uno con sus características y necesidades específica</li> <li>— Acceso a los aprendizajes independientemente de las características individuales, pero con los apoyos que se necesitan</li> <li>— Que los alumnos aprendan en el mismo espacio</li> <li>— Promover la participación de los alumnos con su proceso de enseñanza proporcionando los apoyos pertinentes que aseguren el aprendizaje</li> <li>— Todos los alumnos asisten a la escuela y aprenden acorde a su</li> </ul>	<p><i>Diversidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Variedad de estilos, ritmos y canales de aprendizaje</li> <li>— Diferentes estilos de aprendizaje, personalidad, capacidades.</li> <li>— Diferentes formas de pensar y hacer además de las diferencias además de diferencias físicas propias de los grupos sociales existentes</li> <li>— Variedad, diferencia, distinción entre los miembros de una comunidad</li> <li>— Lo que conforma un todo, alumnos con discapacidad, con diferentes estilos de aprendizaje, condiciones físicas, sociales económicas, étnicas</li> <li>— Atender a las características, a las competencias.</li> <li>— Etnias, lenguas, religión, discapacidad</li> <li>— Las diferentes formas de aprender</li> <li>— Manifestaciones de la individualidad, de las</li> </ul>	<p><i>Acciones para impulsarla</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Informar sobre los temas, acompañamiento al docente, alumno, padres, insistencia en la involucrarlos, elaboración de recursos para determinados alumnos, para que puedan participar de las mismas actividades.</li> <li>— Trabajar en conjunto con el docente, con base en las necesidades del alumno, tratar de que los alumnos con NEE tengan la misma oportunidad dentro del aula. De acceder al conocimiento, esclarecer sus dudas</li> <li>— Fomentando la orientación para propiciar el aprendizaje</li> <li>— Sensibilización y conocimiento a los maestros de las problemáticas presentadas, así como una orientación a su práctica</li> <li>— Pláticas con objetivo de que se dé la inclusión educativa con los agentes involucrados</li> <li>— Brindando orientación para que las actividades que realizan los docentes estén centradas en aplicar diferentes metodologías y</li> </ul>

<p>ritmo, habilidades, el docente provee de actividades acordes a todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Todos los niños y jóvenes son aceptados como cualquiera otra persona sin tener distinción alguna</li> <li>— Proceso y conjunto de prácticas educativas que garantizan que todos los alumnos aprendan según su derecho</li> <li>— Todos en la misma escuela, atención a la diversidad.</li> <li>— Derecho a una educación de calidad, cualquier persona puede acceder a la escuela, sin distinción</li> <li>— Manifestación de todos los integrantes de un contexto en torno a brindar calidad educativa con eficacia y eficiencia a todos los alumnos</li> <li>— Apoyar al docente en sugerencias que requieren para el trabajo con los alumnos que presenten discapacidad o NEE.</li> </ul>	<p>diferencias culturales, de género, de estrato social, que se manifiestan en formas de actuar, proceder y estar en el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Igualdad entre las diferencias, oportunidad., (las caras) aceptación contra exclusión</li> <li>— Cualquier persona con sus condiciones y características propias.</li> <li>— Características de tener características diferentes de un grupo en general</li> <li>— Atención a alumnos con discapacidad que presenten con todo tipo de problemática que le impidió adquirir aprendizajes.</li> </ul>	<p>éstas aproximen al niño al aprendizaje y a la participación en su grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Implementar métodos de enseñanza para cubrir las necesidades</li> <li>— Implementar métodos para lograr trabajar con las necesidades</li> <li>— Formando al personal en temas al respecto</li> <li>— Promoviendo que todos los alumnos aprendan</li> <li>— Conociendo a los alumnos y gestionando apoyos conforme a sus necesidades.</li> <li>— Propiciando ideas para a favor de la aceptación, una postura abierta hacia la diversidad.</li> <li>— Información sobre las normas de control, invitación a aceptar a los niños con base a su derecho a la educación, brindando información y orientación a los maestros y padres</li> <li>— Información sobre la problemática, sugerencias de trabajo docente, atención al alumno.</li> </ul>
--	---	--

## Hallazgos

Los hallazgos son de carácter preliminar y se desprenden de la exploración inicial de las respuestas que dimos a las preguntas abiertas del cuestionario y del diagnóstico inicial y aportan información relevante en dos diferentes sentidos: Por un lado, se revelan los significados que individualmente habíamos formulado en torno a la inclusión, sobre lo que representa o define a ese otro que pretendemos incluir y, sobre lo que tendemos a hacer para conseguirlo. Por otra parte, estos primeros hallazgos ponen en evidencia además los problemas que con frecuencia enfrentamos en torno a estos mismos aspectos, la mayoría de ellos centrados en la colaboración, en el logro educativo de los alumnos.

Con relación a dichos significados, podemos anticipar que entre quienes formamos parte de esta comunidad, prevaleció una idea más o menos generalizada respecto a lo



que es la inclusión, refiriéndonos a ésta como la posibilidad de “que el individuo sea tomado en cuenta en su totalidad en cualquier contexto en que se desenvuelva”, es decir, que en el ámbito que nos concierne, tendríamos que promover el “acceso a los aprendizajes independientemente de las características individuales pero con los apoyos que se necesitan”. Estas significaciones coinciden con los aportes más recientes de la literatura sobre inclusión como los de Ainscow, (2006) Arnaiz (2003), Booth, T. & Ainscow. M. (2002), que ponen su énfasis en el aprendizaje y la participación. Aún no aparecen los elementos de presencia y permanencia en el sistema, que estos autores señalan.

Nuestros discursos en éste sentido si bien, coinciden en la importancia de la aceptación y el respeto hacia las diferencias, las distintas formas de aludir a la diversidad reflejan todavía, la ausencia de negociación y consenso sobre lo que habremos de considerar como expresión o indicador de lo diverso, pues para algunos de nosotros este aspecto remite hacia “las diferentes formas de aprender” o, “a la atención de alumnos con discapacidad...[.]”, mientras que para otros, la diversidad remite “etnias, lenguas, religión, discapacidad” o a “las distintas manifestaciones de la individualidad...[.]” . El consenso y la negociación sin embargo aparecen muy claramente reflejados en los problemas percibidos para lograr la inclusión.

Ampliando este eje de los significados, tendemos a concebir las acciones valoradas como pertinentes para lograr la inclusión, como producto de un esfuerzo individual y eventualmente al margen del proyecto colectivo al interior de las escuelas, ya que conforme a nuestras respuestas para impulsar la inclusión se concretan: “fomentando la orientación para propiciar el aprendizaje”, mediante la “sensibilización y conocimiento a los maestros de las problemáticas presentadas, así como una orientación a su práctica”, además de las “pláticas con objetivo de que se dé la inclusión educativa con los agentes involucrados”,

Todavía resultan escasas las ocasiones en que pensamos en “trabajar en conjunto con el docente, con base en las necesidades del alumno, tratar de que los alumnos con NEE tengan la misma oportunidad dentro del aula”.

Habremos de reconocer, sin embargo, la existencia de esfuerzos orientados a explorar y ensayar nuevas prácticas de carácter formativo y desde una perspectiva más horizontal, reflejadas en entre las acciones previstas para impulsar la inclusión “Formando al personal en temas al respecto, promoviendo que todos los alumnos aprendan, conociendo a los

alumnos y gestionando apoyos conforme a sus necesidades” y un claro ejemplo de ello lo constituye este mismo proceso indagación.

Por lo que concierne a las dificultades que en el desarrollo de la tarea incluyente encontramos que, según los datos derivados de la exploración y la reflexión practicadas nos permiten tomar consciencia de que estas dificultades en ocasiones no pueden ser atribuibles solo a las escuelas, sino que responden a dificultades de índole personal, tal es el caso de la dificultad para argumentar la necesidad y pertinencia de ciertas acciones en el aula, para garantizar que los alumnos participen y aprendan.

Otro asunto importante es que con la información obtenida mediante los cuestionamientos abiertos, se promovió un ejercicio autocrítico, que marca la pauta para identificar áreas de oportunidad y mejora, “Debo mejorar la resolución de recursos para los alumnos incluidos con discapacidad, saber investigar desde las instancias a las que se puede acudir, así como el proceso de gestión para solicitar...”, tanto en nuestros trayectos formativos personales, como para el proyecto de la comunidad de la que aspiramos ser parte.

Respecto a la escuela, la información que generamos y que analizamos ha ido abriendo camino a partir de lo que encontramos en las escuelas para seguir generando de manera conjunta las condiciones propicias para concretar la inclusión.

### Cuadro 3. Los problemas observados

<i>Los problemas que enfrento</i>	
<b>En el ámbito personal</b>	<b>En el ámbito de las escuelas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actitudinales, pues a nivel de especialistas a veces de manera inconsciente se da un trato a los alumnos que contraviene la inclusión,</li> <li>— Habilidades para encontrar argumentos en pro de la inclusión de los alumnos en todas las actividades del grupo que corresponde.</li> <li>— La diversificación de estrategias para poder dar respuesta a todas las necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Veladamente se da un trato contrario al enfoque inclusivo</li> <li>— Que se valore el avance que cada niño tiene conforme a sus competencias.</li> <li>— Los maestros te dicen que harán las orientaciones, pero el 40% lo hace mientras estas presenten, sino no lo hace y justifica porque no se hizo.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>— La cantidad de alumnos que atiende en la escuela, por lo que el seguimiento en las escuelas se dificulta.</li> <li>— En algunas escuelas el CT apoya, atendemos muchos alumnos, existe gran cantidad de alumnos que ocupan nuestro tiempo son los alumnos con problema de conducta lo que reduce nuestro impacto en los aquellos que presentan discapacidad,</li> <li>— Debo mejorar la resolución de recursos para los alumnos incluidos con discapacidad, saber investigar desde las instancias a las que se puede acudir, así como el proceso de gestión para solicitar.</li> <li>— Falta información a los maestros, que no he informado sobre las problemáticas de los alumnos y las maneras como podría apoyar a los maestros de escuela regular dentro de sus aulas.</li> <li>— Detección y atención oportuna, trabajo colaborativo con los maestros de la escuela regular, lograr la inclusión educativa de todos los alumnos, con y sin discapacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Considero necesario el crear una visión de trabajo compartido y de inclusión de los maestros de la escuela regular con la USAER, para en relación a la atención de los alumnos que presentan NEE y/o Discapacidad, la antigua conceptualización de la escuela en la que la Usaer era la responsable de los alumnos que presentan Discapacidad o NEE.</li> <li>— Las metodologías, hacer llegar la información a todos los maestros, constante violencia dentro de los planteles y la insensibilidad de los maestros.</li> <li>— Bajas expectativas de los maestros</li> </ul>
--	--

## Reflexiones y tareas

Los discursos de los participantes en torno a lo que piensan sobre la inclusión por lo general contienen elementos conceptuales presentes en las premisas que universalmente se promueven respecto a la inclusión, ya que en términos generales la inclusión se asocia con esa práctica social, espontánea y continua a través de la cual los integrantes de una comunidad se organizan y actúan para generar condiciones de equidad que aseguren a todos sus integrantes el pleno disfrute los bienes colectivos, pero en especial a todos aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad. (Adirón, 2005). Lo que implica sin duda, la construcción de significados compartidos, la negociación y el consenso respecto a las formas de colaborar y de organizarse, que están en el centro de las preocupaciones de quienes conformamos esta comunidad. Tal vez valga la pena abrirnos a la reflexión de los aportes y prácticas para construir la inclusión propuestas por autoras como Parrilla y sus colaboradores que abordan la inclusión y la diversidad desde perspectivas sociales fruto siempre de la colaboración. (Parrilla, 1999; Parrilla, 2002, Parrilla y Susinos, 2013).

Precisamente con relación a las prácticas que se realizan por el momento para favorecer la inclusión y que ponen con acierto el énfasis en los recursos, el trabajo conjunto, la diversidad metodológica, la orientación, el conocimiento del alumno, y ofrecer

información, uno de los grandes ausentes parece ser justamente, el tema de la organización y de la participación corresponsable para contrarrestar los aspectos que la obstaculizan, además del planteamiento de la democracia como forma de vida de la escuela como elementos sustanciales a todo esfuerzo encaminado hacia la inclusión.

## Referencias

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la Inclusión? La diversidad cómo valor. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/>.
- Ainscow, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion Londres: Routledge.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Bandura, A. (1987). Teoría Social del Aprendizaje. Portugal: Espasa Calpe.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Etienne, W. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Barcelona, España: Paidós.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-29.
- Parrilla, Á. y Susinos, y Á (2013). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2.
- Riviére, Á. (1992) Desarrollo Psicológico y Educación (II). compiladores Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. Madrid, España: Alianza.
- Wenger, E.; Snyder, W. (2000, enero-febrero). «Communities of practice: e organizational frontier». Harvard Business Review. Vol. 78, # 1, pág. 139-145.

# GENERACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Martha Nictze-ha Frías Lara.  
nictzecheval@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Querétaro

## RESUMEN

Hoy en día, México se encuentra en la antesala de profundos cambios que se han venido gestando tanto a nivel mundial como nacional. Uno de esos cambios se manifiesta de manera concreta en su Nuevo Modelo Educativo. Este, es considerado el corazón de la transformación educativa en nuestro país. Por tanto, uno de los aspectos nodales para el cambio, se relaciona con la gestión del conocimiento de los nuevos docentes, para ejercer de manera holística sus competencias, las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas, la comunicación y la tecnología, así como el de los principios del enfoque humanista, en función del proceso aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

Entre estos ámbitos, se abren brechas que solo podrán cerrarse en la medida en la que en las aulas de clase se ejerza una epistemología ecológica; es decir, que la escuela gestione procesos de conocimiento continuo, a través de comunidades de aprendizaje, donde los saberes y competencias de los participantes tendrán que movilizarse de manera, crítica y colaborativa, privilegiando la interactividad entre los participantes. En este sentido, las comunidades de aprendizaje no son una nueva propuesta, pero sí, una nueva metodología necesaria dentro del aula que nos permitirá alcanzar los retos que nos propone la educación del siglo XXI.

## Palabras clave

Nuevo Modelo Educativo, comunidades de aprendizaje, epistemología ecológica.

## Planteamiento del problema

Las escuelas Normales, tienen desde sus orígenes la misión de formar a los futuros profesores, aun cuando los cambios en el sistema educativo son significativos, esta labor sigue vigente. Por tanto, la problemática y las circunstancias de las que surge esta propuesta tienen diferentes orígenes, y a su vez repercusiones; pero, al menos, dos serán señaladas por su impacto directo en el proceso (a-e-a) del que la escuela, como institución, está encargada en la formación de profesionales de la educación. En primer lugar, se hará referencia al de desempeño de los alumnos durante su formación, así como en las habilidades, conocimientos y actitudes que desarrollan en el trayecto formativo y en el desarrollo del documento recepcional, así como en su examen profesional.

En este orden, el problema específico es que en las aulas de clase se sigue trabajando con lo que Freire llamó, “la educación bancaria”, en la cual, el profesor emite el

conocimiento y el alumno lo acumula y lo almacena. Los docentes y alumnos están en proceso de cambio de esta dinámica. Sin embargo, esta dinámica no se ajusta a los principios del nuevo modelo educativo, ni del paradigma epistemológico, porque no generan aprendizajes significativos que puedan ser puestos en práctica, ni coadyuvan al desarrollo de las competencias que se plantean para el perfil de egreso de los alumnos.

La validación de la problemática, se corroboró a partir de entrevistas directas con los alumnos desde lo cualitativo, en los cuales, en su mayoría manifestaron una imposibilidad entre los conocimientos recibidos en el aula y su práctica. Esto provoca que los alumnos tengan una dicotomía entre “la teoría y la práctica” y no se alcance la praxis.

Dichos factores deben tomarse en cuenta para la revisión del trabajo áulico y la aplicación didáctica que se realiza con los alumnos. A su vez, con los niveles de compromiso que los implicados tienen con respecto a su formación como docentes. La segunda circunstancia a la que se hace referencia, es el impacto que tiene esta hacia el exterior, ya en el ejercicio docente de los alumnos en formación, frente a sus grupos.

El objetivo principal de la investigación es la implementación, dentro de las Escuela Normales como instituciones formadoras de docentes. En el caso específico, esta propuesta se ha diseñado para su implementación dentro de la Normal Superior de Querétaro, (ENSQ) para generar un estrecho vínculo entre el perfil de egreso y la formación de los alumnos como profesores e investigadores. Para ello, es necesario optimizar y gestionar el talento humano con el que cuenta la institución, lo cual le permitirá, al mismo tiempo, fortalecer su participación y la calidad en el sector educativo.

## Marco Teórico

El modelo educativo actual ha hecho énfasis en la necesidad de producir cambios sustanciales en la pedagogía y la didáctica de las escuelas, ante lo cual no, puede dejarse fuera, la misma formación de los docentes. Sin embargo, aún podemos observar en algunas escuelas, aunque en los últimos años, han surgido “teorías del aprendizaje basadas en el procesamiento de la información, pueden considerarse como versiones sofisticadas del conductismo” (Russell, 1984, citado en Pozo, 2006, p. 165). Esto es, las revoluciones en las teorías cognitivas han proporcionado cambios cuantitativos, en la potencia asociativa de los estudiantes y profesores, pero no cambios cualitativos en la forma de abordar el aprendizaje.

En este sentido, los aportes de las nuevas corrientes pedagógicas son una guía para cambiar la enseñanza tradicional. Dentro de la pedagogía constructivista se plantea una propuesta para lograrlo, por medio de las comunidades de aprendizaje y colaboración, al menos de dos de los actores implicados, esto es: docentes y alumnos en el proceso descrito. Con base en esta premisa, la preocupación temática del siguiente proyecto de investigación es: el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, Coll (2001).

Es así que, bajo estas circunstancias, que se han revelado como problemáticas latentes, es necesario sean abordadas y permitan vislumbrar la respuesta a la siguiente pregunta ¿La generación de Comunidades de Aprendizaje favorece el vínculo entre los actores implicados en el proceso (a-e-a) y mejora el desempeño de ambos, para consolidarse como una unidad que responda de manera eficiente a las demandas del contexto?

## Metodología

Esta propuesta nace de la observación de la práctica docente, función que desempeño en la ENSQ, y se orienta a partir de la metodología de investigación acción tomada de Antonio Alatorre. Dicha metodología permite realizar un ejercicio de reflexión y análisis de la propia práctica como un punto de partida para la mejora del proceso descrito; así como de la relación del trabajo cooperativo entre los docentes y los alumnos para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, Coll (2001).

En el trayecto metodológico se partió de la metodología de la investigación-acción para dar cabida al proceso de reflexión y la observación de la práctica docente dentro de la institución y la elaboración de una propuesta que permita el mejoramiento continuo de las prácticas particulares en cuanto al trabajo como asesor y guía. Dicha metodología permite que el uso del método mixto o de triangulación de datos, (Campos, 2009) porque conlleva la complementariedad del método cuantitativo y el cualitativo para el registro de los datos pertinentes.

Para el registro y la sistematización de los datos, la propuesta se identifica con tres instrumentos de recolección de datos fundamentales, a partir del origen de la problemática:



- El primero es un acercamiento empírico, dado que surge del análisis de la propia práctica docente dentro de la institución, el análisis conjunto con los alumnos y el diálogo con otros catedráticos de la institución; sin embargo, también cuenta con un sustento teórico, de la cual surge esta propuesta y que está en vías de consolidación.
- En segundo lugar, el proceso reflexivo está guiado en parte por un diario de campo en el que se registraron descripciones sobre el de enseñanza en las materias de la especialidad de español y las hipótesis del trabajo, sobre lo realizado en las sesiones, para revisar la dinámica de clase en cuanto a la gestión de los aprendizajes. Asimismo, se utilizaron algunas encuestas que se aplicaron directamente a los alumnos.
- En tercer lugar, cuenta con un experimento piloto sobre el desarrollo de Comunidades de aprendizaje en el grupo de la modalidad mixta con especialidad en español. Dicho grupo ha tenido un seguimiento por tres semestres, con asesoría y la creación de un aula virtual (plataforma) con la que se apoyaron contenidos temáticos de la especialidad que no pueden ser abordados en la escuela por el corto tiempo, e intentan dar resolución a dudas con lo que respecta a material que necesitan para el desarrollo de los proyectos y otros contenidos relacionados con la teoría pedagógica.

## Desarrollo y Discusión

La propuesta para dar seguimiento y apoyo a los estudiantes normalistas en estos rubros con respecto a la problemática planteada se puso de manifiesto en primer lugar un ejercicio dialéctico-dialógico y de investigación, a partir de una reflexión conjunta y colaborativa entre los involucrados en el proceso (a-e-a), esto es, desde la práctica docente y los alumnos.

Durante el desarrollo de la propuesta se estableció un diálogo con dos de los profesores que se encontraban dando clase al grupo control en ese momento, se realizó una invitación para trabajar colaborativamente a un profesor más de la especialidad, aunque no se encontraba impartiendo clase en ese momento, desde un proyecto unificador de las materias de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria, modalidad mixta.

Es importante mencionar que, aunque los profesores aceptaron en un primero momento, colaborar, con el avance del proyecto, se fueron desvinculando y el profesor que no les daba clase, mantuvo su apoyo con asesorías y en colaboración con la

responsable del proyecto. Por lo que, de entrada, la comunidad de aprendizaje tuvo que gestionarse entre docente-alumnos principalmente.

Fue por esto que se optó por utilizar una plataforma en la cual se pudiera consultar información pertinente al proyecto de investigación de los alumnos en el desarrollo de su documento recepcional. En este sentido, es bien sabido que el conocimiento cambia a velocidades vertiginosas y la tecnología es una herramienta que nos permite ingresar en ese cambio constante.

Sin embargo, en nuestra sociedad y de manera más concreta en las aulas de clase de nuestra institución, el impacto de los cambios no se presenta a la misma velocidad, puesto que los alumnos utilizan la tecnología, pero no siempre como una herramienta al servicio de su formación profesional. Más bien, hay una transposición de esa educación bancaria que es reasignada al uso de la tecnología, por ejemplo, los buscadores de internet como fuentes de información, pero que no generan aprendizajes significativos.

Por ello, la plataforma sirvió como un filtro de información que el docente revisaba previamente, recomendaba con enlaces a páginas concretas, videos, investigaciones, archivos, etc., este trabajo se realizó para apoyar el aprendizaje desde fuera del aula.

De esta manera el flujo de información que proviene de distintas fuentes: profesor, internet, etc., no fue tan vertiginosa y sí más concreta. Dicho filtro pretendía que los estudiantes no se mantuvieran pasivos en el ejercicio de investigación y que además estuvieran cognitivamente activos, para desarrollar aprendizajes significativos en la relación con los aprendizajes previos, el andamiaje propuesto por el docente y la plataforma.

Allende lo anterior, la relación entre docente alumno fue receptiva y superó el rango de imposición de estudio o lectura. También, abre la posibilidad de que el alumno pueda compartir el material consultado con sus compañeros y a su vez ponerlo a discusión. En estas discusiones el alumno valora la pertinencia de los conocimientos y autorregula su esfuerzo.

Por otro lado, el rol del docente ante el cambio hacia una epistemología ecológica, para propiciar actividades en las que el diálogo y el texto construido por cada uno, se sigan movilizando los conocimientos previos, en conjunto con los nuevos. Por su parte, el docente es el encargado de llevarlos a la reflexión para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como la reflexión, la crítica y la creatividad.

Las comunidades de aprendizaje permiten generar una simbiosis de estudio, compromiso y desarrollo de competencias a través de la comunicación con el otro. Dicha comunicación debe estar encausada por el profesor para que se produzca un ecosistema de diálogo movilizador de conocimientos, habilidades y emociones, que favorezca la movilización de esquemas cognitivos de manera progresiva.

La propuesta pone de manifiesto la teoría de Vygotsky sobre el aprendizaje, dentro de una interacción social proactiva, que permita el desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales. En el sentido estricto, la movilización y desarrollo de competencias que permitan construir una identidad de profesionales de la educación, actuación del ser y el convivir, así como del hacer, con dichos conocimientos en un clima propositivo por parte de los integrantes.

Por su parte, el nuevo modelo educativo plantea que los estudiantes deben ser individuos que:

aprecian y respetan la diversidad, y rechazan y combaten toda forma de discriminación y violencia, es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural, y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos.

En este tenor, las comunidades de aprendizaje y la epistemología ecológica que aquí se plantea, hace hincapié no solo en la movilización del conocimiento, sino en la aplicación del mismo, siendo consciente de su aplicación en el ámbito local, social y global. Lo cual implica también una reflexión sobre la trascendencia de cada miembro de la comunidad tanto al interior, como al exterior de la misma.

Las comunidades de aprendizaje permiten el trabajo de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales mediante el diálogo polifónico: con las diferentes voces y perspectivas informadas. Para ello, es necesario el compromiso del docente y de los alumnos, así como de su disposición. Esta última, muchas veces, tiene que ser gestionada por la actitud del docente al plantear los objetos de aprendizaje como un acto de seducción, en el cual, en los alumnos se genere un deseo por aprender.

Una vez establecida esta relación empática entre docente alumno, el primero hace una transferencia de esa empatía hacia los objetos de aprendizaje; con ello, se busca la disposición y la cooperación para abordar los objetos de conocimiento. Este primer paso,

está en relación directa con la generación del ambiente de aprendizaje; es dinámico, pues no se establece en un principio y se deja de lado, sino que debe renovarse de manera constante.

En un segundo momento, con la disposición, el ambiente de aprendizaje y la movilización de los conocimientos, se busca el desarrollo de habilidades que permitan movilizar los conocimientos a través de proyectos de práctica. Dichos proyectos de práctica aportan la ventaja que conlleva el uso de una metodología de proyectos colaborativos, en la cual, los alumnos identifican una problemática específica de su contexto y buscan una posible solución. Para alcanzar este último paso, ellos deberán movilizar los conocimientos en cuanto al tema, las habilidades intelectuales y de comunicación que se requieran para alcanzar la solución.

Como tercer elemento fundamental de las comunidades de aprendizaje, se enfatiza la vinculación y la transversalidad de las asignaturas nodales de su formación (Historia de la pedagogía, Especialidad de español, Observación y práctica docente).

La generación de comunidades de aprendizaje requiere de la participación de otros docentes que trabajen con el grupo para alcanzar un objetivo común; así, en lugar de trabajar con conocimientos y habilidades parceladas, se trabaja con un mismo proyecto para que en conjunto maestros-alumnos-contenidos se construya un sentido que favorezca el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. A su vez, también que los maestros puedan autorregular sus prácticas y estrategias implementadas para el mejor desempeño en el área académica y profesional.

Al mismo tiempo, se propicia una preocupación y una ocupación con perspectiva más clara hacia la investigación y la aplicación de conocimientos. Es decir, a partir de una pequeña Comunidades de Aprendizaje se observan dichos resultados. Por lo tanto, se pueden amplificar y mejorar los resultados aplicándolo a toda la licenciatura, tomando en consideración el contexto de la escuela y las particularidades de cada especialidad.

Aunque descrita de manera muy general la propuesta, se puso a prueba en algunos grupos piloto.

Es por esto que se abordó la aplicación de la propuesta tomando en cuenta dos enfoques psicopedagógicos: el enfoque por competencias y el socioformativo. El enfoque por competencias porque es parte de los planes de estudio vigentes y la actual Reforma Educativa, a partir de los cuales se buscó encaminar a los alumnos hacia el perfil de egreso. Ante esto, los alumnos de esta institución deben responder en las evaluaciones

inter-semestrales, en el perfil de egreso de la Licenciatura; sin olvidar que son parte de su desempeño y actuación como docentes frente a grupo. Por ello, se realizó un análisis de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura y el proceso por el cual los alumnos de las diferentes especialidades van desarrollándolas, desde una actuación integral.

El segundo enfoque, socioformativo, va en relación a cómo se abordaron las competencias desde dicha actuación integral y contextualizada, -anteriormente, se mencionó la participación de los estudiantes- en el que el proyecto será construido con el apoyo y las necesidades de los estudiantes en un ejercicio autopoietico (Maturana, 1996), aspecto que se consideró apremiante porque hizo partícipes a los involucrados, propiciando el análisis, la reflexión y la crítica. Por tal motivo, se trabajó, como ya se dijo desde la epistemología ecológica y bajo este orden, es necesario hacer énfasis en el cambio en las formas de aprendizaje para que los alumnos logran alcanzar las competencias necesarias en su desempeño docente.

Por lo anterior, se considera que este proyecto puede ser innovador –no nuevo- porque permitió un aprendizaje dialéctico y dialógico entre los docentes- y los estudiantes que generará la superación de las situaciones problemáticas planteadas en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, bajo el propósito de generar una red de profesores con objetivos y procedimientos comunes que proporcionen al alumno una guía y un seguimiento pertinente para su formación académica y el desarrollo de sus competencias. Por lo cual, se dirigió a la elaboración de un trabajo colaborativo entre los actores ya mencionados.

Otro de los propósitos de los cuales partió este anteproyecto fue investigar sobre la aplicación y la conformación de las Comunidades de Aprendizaje para fomentar un sentido de pertenencia que conllevara: la responsabilidad, el compromiso y el vínculo entre el proceso de a-e-a que requiere esta institución como escuela, pero que también requieren sus integrantes como los actores principales de ella. Es decir, es generar un vínculo académico entre los catedráticos de la ENSQ para dar coherencia y cohesión a los objetivos de la institución que repercutan en el desempeño de los estudiantes.

## Resultados y Conclusiones

Con base en los resultados de la prueba piloto y considerando que la propuesta aún se encuentra en vías de desarrollo, se puede responder la pregunta de investigación de manera positiva en cuanto al impacto de la generación de comunidades de aprendizaje.

A partir de ellas, se fortalece el vínculo entre los actores implicados, puesto que tanto docentes, como alumnos permanecen activos cognitivamente en la investigación y la comunicación de lo investigado.

Uno de los factores fundamentales fue el uso de la plataforma que, al ser un apoyo opcional, tanto para el docente como para los alumnos, para estos últimos, no representó una imposición de material de lectura o consulta, sino una opción para realizar una lectura dirigida. Por lo tanto, permitió un ejercicio de compromiso movilizador de conocimiento y de habilidades cognitivas, como la comparación, el análisis, la síntesis, producción de analogías entre otras de orden superior como: el pensamiento sistémico y la creatividad.

Por su parte el docente abandona las prácticas bancarias de transmitir conocimiento, para centrarse en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes, en específico, como estudiantes de la especialidad de español, los alumnos pueden desarrollar su proyecto cuidando tanto el fondo como la forma. Es decir, la elaboración de textos rebaza el nivel de escritura inerte, para convertirse en un ejercicio de construcción y reconstrucción de ideas y de sentido.

La investigación realizada, a través de las opciones de lectura, les permitió pasar del nivel de decodificación (simple lectura), al nivel reflexivo-argumentativo en un diálogo grupal. Como consecuencia de lo anterior, se propició un espacio de ejercicio dialógico, pues la modulación y autorregulación que se fue ejerciendo de manera grupal, exigía un alto grado de preparación por parte de todos los participantes. Algunos de ellos, desarrollaron altos niveles de autonomía en la gestión de sus conocimientos que a su vez repercutió en sus procesos estructurales de escritura.

Como último punto, es importante enfatizar el compromiso que todos los alumnos mostraron ante su formación a través del diálogo sobre el impacto de su actuación frente a los grupos de secundaria por medio de la implementación de sus proyectos. Al mismo tiempo, se propició el espacio de reflexión que les permitiera reconocer, las habilidades didácticas que poseen y aquellas competencias de planeación que aún están en proceso de desarrollo.

Sin pretender ser concluyente, la propuesta de la generación de comunidades de aprendizaje, con el grupo piloto, me impulsa a seguir buscando la cooperación de mis colegas para alcanzar la transversalidad que los alumnos requieren en el desarrollo de proyectos, y al mismo tiempo, seguir propiciando esa epistemología ecológica en la que la simbiosis se propicie a través del diálogo informado.

## Referencias

- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Benilde, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Redie, 2.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación: Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Colombia: Investigar Magisterio.
- Carretero, Mario (2011), *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Paidós Transiciones.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw Hill.
- Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. España: Paidós.
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia educativa.
- Hernández, F. (2015). *Epistemología del aprendizaje*. México: Horizontes Educativos.
- Ibernón, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: GRAÓ.
- Juárez, F. (2015). *Epistemología del aprendizaje. Apuntes para una Pedagogía persuasiva*. México: Horizontes Educativos.
- Maqueo, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: UNAM.
- McNiff, J., y Whitehead, J, (2005), *Action research for teachers: A practical guide*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower.
- Molina, E. (08-2003). *Creación y desarrollo de comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa*. *Revista de educación*, núm. 337. España: Universidad de Granada.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿Objetiva o construida?* México: Anthropos.
- Latorre, A. (2003), *Investigación-acción*. España: Graó.
- Lomas, C. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- Luchetti, E. (2010). *Guía para la formación de nuevos docentes*. Argentina: Bonum.

Marzano, R. (2005). Dimensiones del aprendizaje. México: ITESO.

Schaeffer, J. (2014). Pequeña ecología de los estudios literarios. México: Fondo de Cultura Económica.

SEP (1999). Plan de estudios 1999: Documentos básicos. México: SEP.

Tobón, S. (2013). Metodología de Gestión Curricular: Una perspectiva socioformativa. México: Trillas.

Villoro, L. (1989). Creer, saber, conocer. México: S. XXI editores.

Zubiría, J. (2014). Junto con las competencias interpretativas, propositivas y éticas, las competencias argumentativas deberían constituirse hoy en el núcleo de la formación de nuestros estudiantes. México: Magisterio.



# GENERACIÓN DE CONTEXTOS CREATIVOS EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Ana María Pérez Olvera  
anamaria.perezolvera@gmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala  
"Lic. Emilio Sánchez Piedras".

## RESUMEN

La presente investigación: Generación de contextos creativos, se propone desde la investigación-acción, debido a que se ocupa de la transformación de un contexto determinado. La creatividad es considerada en esta investigación como: la dirección que se da a las operaciones mentales normales mediante un proyecto creador (Marina & Marina, 2013), y Velásquez y Frola (2013), conceptúan a la creatividad como: una potencialidad desarrollable, donde la consciencia permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, y resolver problemas de manera relevante y divergente. Es de importancia generar contextos creativos con los futuros docentes, por cuanto podría transformar su actitud hacia la docencia: adquiriendo fluidez y flexibilidad respecto de sus ideas, actitudes y acciones, en un marco de autonomía como seres humanos y como docentes. La creatividad se puede ejercitar, adquirir y perfeccionar en la resolución de problemas.

Se ha iniciado esta investigación con los dos grupos de quinto semestre de la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala. Hasta este punto se tiene un diagnóstico sobre la necesidad de seguir con la investigación-acción. Se pretende dar continuidad en el semestre que inicia, cuando los estudiantes cursen el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

## Palabras clave

Creatividad, fluidez, flexibilidad, autonomía.

## Planteamiento del problema

La pregunta de investigación-acción se centra en un proceso: ¿Cómo lograr la generación de contextos creativos en el aula que permitan fortalecer la autonomía y las características de la creatividad como: ¿fluidez y la flexibilidad, con estudiantes de Quinto y Sexto Semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFT (Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala), en el periodo que comprende agosto de 2017 a julio de 2018?

El objetivo de la investigación-acción es: lograr la generación de contextos creativos en el aula que permitan fortalecer la autonomía y las características de la creatividad como: fluidez y flexibilidad en estudiantes de Quinto y Sexto Semestres de la Licenciatura en

Educación Primaria de la ENUFT, en el periodo que comprende agosto de 2017 a julio de 2018.

### **La hipótesis se enuncia de la siguiente manera:**

La autonomía y las características de la creatividad como: fluidez y flexibilidad, son factores para lograr la generación de contextos creativos en el aula, con estudiantes de Quinto y Sexto Semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFT (Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala), en el periodo que comprende agosto de 2017 a julio de 2018.

### **Marco teórico**

El sistema educativo en la actualidad, está atravesando por una crisis: los estudiantes están ávidos de novedades. El aburrimiento les embarga cuando el docente utiliza “lo mismo de siempre”. Los siguientes conceptos: Autonomía, libertad, autocontrol, libre elección y decisiones de los alumnos son términos que también definen las tareas de aprendizaje y los espacios educativos promotores de la creatividad amplían las posibilidades de que los estudiantes desplieguen diferentes habilidades en los contextos educativos (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009: 7); poniéndose al volante de su aprendizaje y dejando la apatía que le causa su papel pasivo.

Esta investigación sobre la Generación de contextos creativos en el aula, se está aplicando en la Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2012 (DOF, 2012), con 33 estudiantes de Quinto Semestre en la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras” de Tlaxcala, Tlax.

La creatividad es el motor de la evolución del ser humano, siempre ha estado presente en su vida de modo natural (Ganem Alarcón y Dabdoub Alvarado, 2004), hay quien sostiene que actualmente dependemos mucho como sociedad de la creatividad. Carl Rogers, el psicólogo humanista, ha insistido en destacar el factor de implicación personal en el acto creativo, señalando que debemos enfrentar el hecho de que: el individuo crea sobre todo porque eso lo satisface, y porque lo siente como una conducta autorrealizadora (Oliveros, Urbina, y Martínez, 2014).

La creatividad de acuerdo a Marina & Marina (2013), se conceptúa como: la dirección que se da a las operaciones mentales normales mediante un proyecto creador. Velásquez y Frola (2013), conceptúan a la creatividad como: una potencialidad desarrollable, es un

estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, y resolver problemas de manera relevante y divergente.

Hay estudios donde mencionan que las características de la creatividad son: la fluidez (cantidad de ideas producidas en un lapso determinado de tiempo), flexibilidad (además del conteo de ideas producidas, se pueden clasificar en categorías), originalidad (en cuando a lo genuino de las ideas producidas), y otras cualidades más que se pueden cuantificar y diagnosticar (Rodríguez Estrada, 2006; Morales, y Dadoub, 2012).

Csikszentmihályi (1998) y Marina & Marina (2013) mencionan que, las ideas no se dan “en vacío”, por ello, el contexto en que éstas se producen cuenta demasiado. Esta investigación se circunscribe a la teoría ecológica puesto que, el contexto es determinante; es decir que, generar contextos creativos desde la escuela podría producir una transformación social.

Vigotsky (1997), menciona que la distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las clases sociales; en la clase privilegiada (económicamente hablando), proporcionalmente hay mayor número de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener todas las condiciones necesarias para crear. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales, en todos ellos siempre queda alguna colaboración anónima.

Loi y Dillon (2006) señalan que la creatividad, al igual que otras actividades humanas, depende de las situaciones y los contextos. Estos autores enfatizan el rol del docente como generador de intervenciones en la creación de contextos creativos de aprendizaje.

Huidrobo (2004) en la tesis doctoral titulada: *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*, nos menciona que, los descubrimientos de Edison o Einstein serían inconcebibles sin los conocimientos previos, sin la red intelectual y social que estimuló su pensamiento y sin los mecanismos sociales que reconocieron y difundieron sus innovaciones.

Por tal motivo, la presente Investigación-acción: Generación de contextos creativos en el aula, se circunscribe a la Teoría ecológica de Brofenbrenner (1987), específicamente en la transición ecológica en que se ubica la población de esta investigación-acción: el estudio de la licenciatura en educación primaria, para ir determinando el grado de transformación o cambio que se origina en los diferentes sistemas propuestos por Brofenbrenner, Cabe aclarar que se verificará ésta generación de contexto creativos en los siguientes sistemas: microsistema, mesosistema y cronosistema.

Respecto de la autonomía, como uno de los factores que propicia la creatividad. Este concepto deriva de los vocablos latinos *autos* (por uno mismo) y *nomos* (ley) o sea darse alguien sus propias leyes, sin injerencias extrañas. Significa por lo tanto ausencia de lazos y presiones para ejercitar las ideas, pensamientos o acciones. Es lo contrario de la dependencia. El estudiante es autónomo cuando puede, valiéndose de sus actitudes innatas y aprendidas adquirir conocimientos -o en este caso- crear por sí mismo.

### Metodología.

Se retomarán las características de la creatividad siguientes: la fluidez, que se refiere a la cantidad de ideas producidas en un lapso determinado de tiempo, y la flexibilidad que considera no sólo la cantidad de ideas producidas, sino que estas mismas se pueden clasificar en categorías (Rodríguez Estrada, 2006; Morales, y Dadoub, 2012); en el desarrollo de las actividades del curso de Educación Artística. Se aclara que el desempeño creativo del estudiante normalista en el mesosistema sólo se hará para contrastar las habilidades desarrolladas en aula.

En referencia a las habilidades creativas desempeñadas en el mesosistema, se harán con actividades de promoción o mediación lectora o artística. Al parecer esta es la diferencia que se establece entre los objetivos generales de esta investigación- acción y otras investigaciones (Morales y Dabdoub, 2012; Velázquez Vázquez, 2012).

Explicaré con mayor detalle, la creatividad se pone de manifiesto cuando hay algún problema o reto a resolver. Por ello se valorará el grado de creatividad en cuanto actúe como mediador de lectura o como mediador de arte (Moreno González, 2016), el alumno normalista en el mesosistema y cronosistema, es decir en eventos organizados para tal fin o en su desempeño durante las Jornadas de Trabajo Docente en las escuelas primarias.

Al hablar de las actitudes que el docente debe ser consciente, y de la generación de contextos creativos, una actividad a realizar en la investigación-acción es la reflexión sistemática que permitirá ir transformando y rediseñando el planteamiento original a fin de lograr procesos creativos en los estudiantes normalistas.

Haciendo una regresión hacia el planteamiento de la elección de la investigación-acción, Antonio Latorre (2005), menciona que, quienes realizan una investigación-acción es porque desean transformarse profesionalmente a sí mismos. Y creo que antes de trabajar en la generación de contextos creativos, la primera que debe mostrarse creativa,

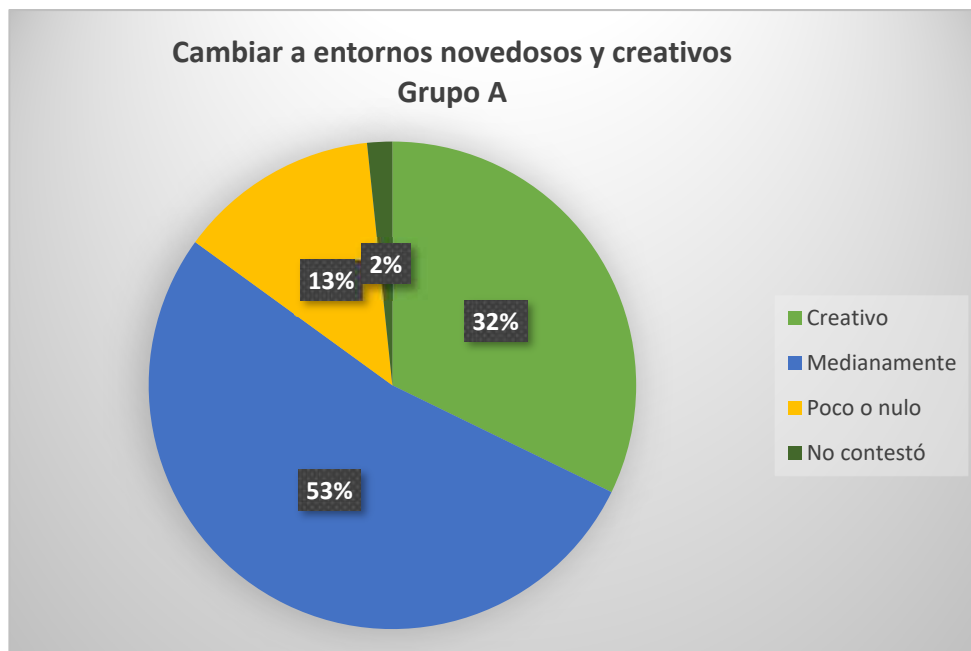
es su servidora. José Antonio Marina (2013), dice que, una persona creativa, es alguien que siempre está en una búsqueda *quasi* infinita, es una persona activa, dinámica.

Desde que estoy en esta investigación, constantemente tengo que revisar mi actitud creativa. Por ello mismo he decidido ejercitar mis habilidades creativas y a exigirme innovación como docente. Se lleva un diario para sistematizar y registrar los eventos que puedan ser significativos en el proceso de generar un contexto creativo en el aula.

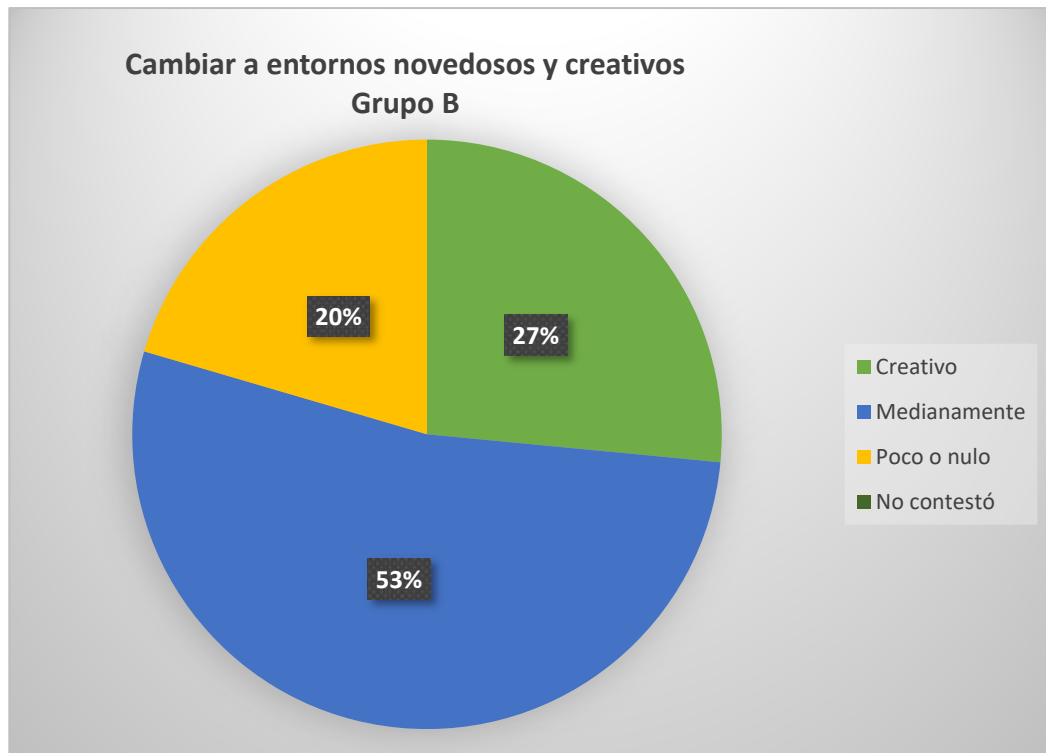
Ahora bien, se requiere que el estudiante normalista se involucre como participante -si así lo desea-, en esta investigación. Sin embargo, aún no se cuenta con ello.

#### Desarrollo, Resultados y Discusión

Se realizó un primer diagnóstico para verificar preferencia sobre actitudes creativas o la seguridad de lo conocido. A los dos grupos que se les imparte el curso de Educación Artística se aplicó el Test, el grupo A está conformado por 15 estudiantes (11 mujeres y 4 hombres) entre 20-24 años de edad; y al grupo B: conformado por 18 estudiantes (12 mujeres y 6 hombres) entre 20-24 años de edad. Básicamente se les pregunta por actitudes creativas en su vida cotidiana y académica. Es un acercamiento que arroja los siguientes resultados para el Grupo A:



Para el grupo B:



Por los porcentajes que se advierten en ambos grupos, sus actitudes en general se sitúan en la media de creatividad, con propensión a ser convencionales o no arriesgarse a la innovación y creatividad.

De acuerdo a Boggino y Rosekrans (2004: 30), la investigación-acción no puede pensarse como un método sino como una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer en la que se pueden emplear distintos métodos cualitativos y cuantitativos, para lograr los fines propuestos. Es por ello que se han presentado estos datos cuantitativos en referencia al cuestionario mencionado.

Posteriormente se efectuó una actividad lúdica denominada “Mil y un maneras” para trabajar la fluidez. Descripción de la actividad: esta actividad consiste en que se forman dos vallas y en el centro pasan en orden como pasarela, cada estudiante mostrando distintas y diferentes formas de afrontar el reto: caminar tantas veces como sea necesario de forma creativa. Los estudiantes de las vallas le echan porras a quien le toca pasar y le animan a ser creativo y a reconocerle su creatividad en la forma que haya elegido caminar. En caso de que repita la forma en que otro compañero antecesor haya pasado entre las vallas, debe regresar al punto de inicio.

Ahora bien, lo que se pudo observar de esta actividad lúdica en la que se trabajó la fluidez como una característica de creatividad es:

De los 25 participantes, un número estimado de 20 estudiantes se dejaban embargar por el temor a hacer el ridículo. Por tanto, la fluidez para poder idear una forma distinta de cómo atravesar la valla, se veía seriamente afectada. Los movimientos de su caminar eran estereotipados y no se diferenciaban de una marcha común o de lo que ya habían propuesto los más creativos.

La consigna era desplazarse a través de la valla, se dio libertad respecto de cómo hacerlo: podía ser saltando, bailando, arrastrándose, hincados, en parejas, en tríos, en equipos, etc. Pero las ideas no afloraban. Se constata lo que ya se había obtenido en el test: poca disposición hacia los cambios y a generarlos.

Por otra parte, Betancourt (2000) citado en *Creatividad en los equipos* (Frola y Velásquez, 2013), va más allá de lo que se ha dado en llamar ambiente o clima, él acuñó el término de atmósferas para referirse a la serie de factores necesarios que deben conjugarse para que la creatividad aflore, éstos tienen que ver con la disposición afectiva y cognoscitiva para la realización de la tarea asignada. Considera que, el clima grupal debe caracterizarse por un alto grado de flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad, ya que puede darse el caso de que algunos de los sujetos no tengan bien clara la tarea que se va a resolver o el rol que les corresponde desempeñar.

El contexto o situación, en los que tiene lugar el proceso creativo, consiste en aquellos factores que favorecen u obstaculizan la creatividad de los individuos (Ganem Alarcón y Dabdoub Alvarado, 2004). Con base en lo anterior, esta investigación buscará identificar los Factores que favorecen u obstaculizan la creatividad en los estudiantes a mi cargo, debido a que pueden ejercer una influencia para obstaculizar o favorecer los procesos creativos. Se trabajará con la flexibilidad y la fluidez características de la creatividad para fortalecer la autonomía en los estudiantes. Y se pretenderá fortalecer mediante ejercicios y resolución de problemas desde los contenidos del curso de Educación artística, la mediación lectora y artística (Rodríguez Estrada, 2006; Morales, Dadoub, 2012; Luminosity, s.f.).

Otra actividad que permite ver que algunos sí responden con la producción de diferentes ideas para afrontar una tarea, problema o reto, fue la revisión del producto final del quinto semestre, donde se les permitió que de manera autónoma eligieran la presentación de sus trabajos por medio de scrapbooking (cascada, papiroflexia, etc.) y



reunirlos en una “Caja explosiva”, a manera de portafolio de evidencias. Un 25% del total de 33 estudiantes sí se esforzaron por presentar cada tarea de forma diferente, el 75% restante repetía la forma en que presentaban las tareas y había poca variedad, en los colores y en el scrapbooking elegido. En general, manifestaron agrado al haber trabajado los contenidos del curso de Educación Artística de esta forma, y un 15% expresó haber implementado la estrategia de la “Caja explosiva” en las escuelas primarias de Práctica Docente.

De acuerdo a lo realizado en el primer ciclo se reflexionó sobre ello y se enuncian a continuación los primeros resultados de la investigación-acción en referencia a la práctica docente:

-En el marco teórico se menciona que, tanto la flexibilidad como la fluidez son al menos dos de los aspectos de la creatividad y se realizaron algunas actividades y productos tangibles para constatar esas dos variables. Al revisar la “Caja explosiva”, pude observar que efectivamente la fluidez (cantidad de ideas producidas) como la flexibilidad (ideas que corresponden a diferentes categorías), se podían apreciar en el manejo del scrapbooking; sin embargo, no se hizo el énfasis necesario en que: la profundidad de la información que contenían los objetos elaborados con scrapbooking eran -al menos- igual de importantes que la fluidez y la flexibilidad como características de la creatividad.

Por ello en lo subsecuente del primer ciclo se consideró la profundidad de la información y la citación de las fuentes seleccionadas de acuerdo a APA, para darle sustento a la información presentada.

De esta forma, hubo mejoramiento en referencia a la flexibilidad y la fluidez, pero también calidad en la información que contenía el objeto en scrapbooking.

En este ciclo también se advirtió que, aun cuando ya son jóvenes mayores de 20 años, varios de ellos han tenido un acercamiento con el arte desde nulo a regular. Hubo una actividad donde tenían que pintar con la técnica de óleo pastel (por cierto, es una técnica llamativa y fácil de realizar) y se advertía que una minoría poseía escasas habilidades psicomotrices para desempeñarse pintando con ésta técnica, obviamente se dio apoyo personalizado a quienes mostraban estas dificultades. También se les pidió que, copiaran el fragmento de un poema escrito al reverso de su pintura (un paisaje al atardecer o al anochecer) y advertí que se sintieron más cómodos haciendo gala de la fluidez y flexibilidad inventando un nombre para este producto: *oleolema* o *poemolio*. Fue gratificante notar cómo combinaron dos conceptos en una sólo palabra.



Se tenía proyectado realizar entre todos los estudiantes (33) y mi persona como profesora del curso de Educación Artística un blog cuyo tema fuera el “Arte en Tlaxcala”. Para ello, tomé la iniciativa y dí a conocer lo que quería, no obstante, la participación en este proyecto fue escasa en referencia a la creatividad, puesto que he estado buscando actividades donde se sientan retos a crear muchas propuestas (flexibilidad y fluidez) combinando lo que conocen con lo que: tal vez sólo exista en su imaginación.

Ningún producto sirvió para el proyecto, y este es un reto que tendré que reencauzar en otro momento. Al parecer fueron varios factores que no permitieron consolidar este producto: a) escaso conocimiento sobre la historia y el arte de su estado, b) no están conscientes de lo que sí saben, para combinarlo con algo desconocido (flexibilidad), c) no existe un referente, más que lo que yo les presenté, d) el proyecto fue muy ambicioso, e) se requiere de planearlo a mediano plazo para que tengan tiempo de investigar, incubar ideas y permitir que afloren las ideas, f) relajarse para que las ideas se presenten.

Fue frustrante como docente notar la escasez en cuanto a ideas creativas y lo limitados que se veían para elaborar un producto que sí fuera idóneo para el blog.

Este tropiezo, sirvió para que el siguiente proyecto fuera mejor planeado. Se trataba de que los 33 estudiantes normalistas participaran en la aplicación de dos talleres: 1. *Pintando con óleo pastel* (para 95 estudiantes de 4º grado a 6º de educación primaria), y 2. *Sala de lectura* (para 91 estudiantes de 1º grado a 3º de educación primaria). Ambos equipos trabajaron muy bien, puesto que la técnica de pintar con óleo pastel ya la conocían, e incluso varios de los encargados de este taller, habían implementado la técnica en las Jornadas de Trabajo docente en las escuelas primarias.

Los encargados del taller de Sala de lectura, conocían el texto sobre el que se iba a desarrollar el taller y varios habían trabajado con el objeto de scrapbooking que se utilizaría: una flor hexágono en una hoja de color.

Como docente, observé que les gustó hacer estas actividades, puesto que estaban muy participativos en la Feria Educativa. Y al reflexionar sobre estos talleres que fueron exitosos, puedo mencionar que: no era desconocido el producto final a obtener y por ello podían fungir como instructores en los talleres, a los dos equipos les gustaba elaborar el producto propuesto: la flor hexagonal con un poema realizado por los niños y el paisaje de anochecer o atardecer con la técnica de óleo pastel y pudieron contagiar ese gusto a los niños de primaria asignados.

Antes de que salieran los niños de los talleres se les preguntaba sobre el producto elaborado, y decían que les había gustado mucho realizarlo, no sólo ellos, los profesores titulares de los niños, también se involucraron y preguntaban cómo hacer los productos, también se observó y fotografió en ambos talleres el desempeño de los niños de primaria al realizar el producto y lo observado por mi persona, fue que lo hacían con gusto y con curiosidad.

Al parecer sí se está logrando que, el sujeto (yo, como responsable de la presente Investigación-Acción) influya en el microsistema, para que a su vez éste tenga una influencia grande sobre el mesosistema (Bronfenbrenner, 1987).

Sin embargo, los resultados del cuestionario del inicio, no dejaban de rondarme en la cabeza: de los 33 estudiantes, 16 de ellos presentaron resistencia al cambio. Es todo un reto replantear y redefinir sobre lo que se trabajará en el segundo ciclo de la Investigación-Acción. Pero definitivamente la resistencia al cambio debe ser disminuida, para que no suceda lo que se observó al querer efectuar el blog “Arte en Tlaxcala”.

## Conclusiones

Definitivamente, la creatividad permite un uso integral del cerebro humano, por ello el énfasis en la creación de contextos creativos con estudiantes normalistas, donde se obtenga mayor autonomía por parte de cada uno de ellos; es decir, lo deseable es que tomen decisiones por cuenta propia: autorregulando su conducta, sus habilidades y destrezas de forma integral. Sintiendo empoderados, autónomos y seguros.

La finalidad de esta investigación es transformar el contexto áulico en un contexto creativo, que propicie la creatividad de los estudiantes, donde puedan tomar parte de la investigación-acción, con una participación activa, siendo abiertos al cambio, generando cambios, generando conocimiento como estudiantes ahora y posteriormente como docentes, con otra forma de ver el entorno inmediato.

Esta investigación-acción se encuentra en un primer ciclo de la espiral ascendente.

Retomando las palabras de Rodríguez Estrada (2006): la persona tensa, agresiva, frustrada, con fuertes impulsos destructivos, no tiene más dilema que crear o destruir. La creatividad es el cauce sublimador de la destructividad, el único remedio es desarrollar en el hombre su potencial creador.

Urge valorar los atisbos de creatividad en todos los niveles educativos, y no sólo en las grandes galerías de arte, o en los Premios Nobel de ciencias, letras, etc. Es preponderante

formar en el desarrollo de la creatividad a los futuros docentes, desde las modestas y cotidianas actividades de *adaptación creadora e imitación creativa*, tan necesarias en la vida (Eisner, 2012; Rodríguez Estrada, 2006). Por todo ello, la invitación a los lectores es: ¡Sean personas creativas, atrévanse!

## Referencias

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Brofenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. España: Paidós Transiciones.
- Dabdoub, L. (2008). Desarrollo de la creatividad para el docente. México: Esfinge.
- DOF. (2012). Acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios, para la formación de Maestros de Educación Primaria. Consultado el: 20 de agosto de 2017, recuperada de en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012)
- Csikszentmihályi, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. España: Paidós.
- Eisner, E. (2012). ¿Qué puede aprender la educación de las artes? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4R6rasalOZ0>
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. Revista de Docencia Universitaria. Recuperado de : [www.um.es/ead/Red\\_U/4/elisondo.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/4/elisondo.pdf)
- Frola, P. y Velásquez, J. (2013). Creatividad en los equipos. México: Frovel Educación.
- Ganem, P. y Dabdoub, L. (2004). Escuelas que matan 1. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=0dlzRqa90MsC&lpg=PA109&ots=FZQFZ4tZV&dq=lilian%20dabdoub&pg=PA2#v=onepage&q=lilian%20dabdoub&f=false>
- Huidobro, T. (2004). Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados (Tesis doctoral). Recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/definicion-creatividad-traves-estudio-24-autores-seleccionados/id/3918345.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/definicion-creatividad-traves-estudio-24-autores-seleccionados/id/3918345.html)
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. España: Graó.
- Loi, D. y Dillon, P. (2006). Adaptive educational environments as creative spaces, en: Elisondo, R., Rinaudo, M. C., Donolo, D. S. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina. Innovación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350016> ISSN 1665-2673
- Lumosity, (s.f.). Entrenamiento. Recuperado de <https://www.lumosity.com>
- Marina, J.A. y Marina, E. (2013). El aprendizaje de la creatividad. España: Ariel.

- Morales, N.A. y Dabdoub, L. (2012). *Creatividad aplicada. Competencias universitarias para profesionales del futuro*. Argentina: El Aleph.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. España: Octaedro.
- Oliveros, R., Urbina, V. y Martínez T. (2014). Investigación-acción: reseña y aportes del taller de creatividad del Consultorio Psicológico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de Investigación en Psicología*, v. 12, n. 1. recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3790/3050>.
- Rodríguez, M. (2006). *Manual de creatividad*. México: Trillas.
- Velázquez, D. (2012). *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior*. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Vigotskii, L.S. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara.

# PROYECTO DE ENSEÑANZA: EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Raymundo Murrieta Ortega  
murrieta.ortega.r@bine.mx  
Mónica Gutiérrez Damián  
monicagutierrezbine@gmail.com  
María de Lourdes Guadalupe Galindo Ramírez  
galindo.ramirez.mlg@bine.mx  
Benemérito Instituto Normal del Estado. "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

## RESUMEN

La investigación se llevó a cabo en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", ubicado en la ciudad de Puebla, México a partir de la descripción de la experiencia académica en el uso de la metodología para el diseño y aplicación de proyectos de enseñanza utilizada por una profesora como parte de un módulo de la Maestría en Docencia de la Educación Física, de septiembre a diciembre de 2017 con diez maestrantes que se desempeñan en escuelas de Educación Básica. El estudio tiene un enfoque cualitativo, el método utilizado es el narrativo biográfico, la técnica es la entrevista y el instrumento para recolectar la información es una guía de preguntas generadoras.

El estudio se basa en la propuesta de Frola y Velásquez (2016) que establecen siete pasos para el diseño de los proyectos de enseñanza. Los resultados destacan que el proyecto de enseñanza es un recurso metodológico de utilidad para transformar la práctica docente acorde a las exigencias del modelo educativo 2017. Por lo tanto, se sugiere impulsar el uso de este tipo de herramientas, dado que tienen impacto académico en la formación de maestros y en los aprendizajes clave de los estudiantes de Educación Básica.

## Palabras clave

Proyecto de enseñanza, práctica docente, aprendizajes clave e innovación.

## Introducción

Los proyectos de enseñanza se establecen como un nuevo requisito para evaluar el desempeño docente de los maestros en servicio en México; esta modalidad de proyectos incorpora una serie de pasos para su diseño y promoción de los aprendizajes clave en estudiantes de diferentes niveles educativos. Frola y Velásquez (2014) sugieren siete pasos para su diseño e implementación en Educación Básica y Media Superior: 1) Elección del contenido de aprendizaje, 2) Las relaciones curriculares en torno a los aprendizajes esperados, 3) La selección de las estrategias de intervención didáctica, 4) Elección del nombre y redacción del propósito, 5) El diseño de la secuencia didáctica, 6)

La redacción de indicadores de evaluación para el seguimiento de las acciones, y 7) La elaboración de las herramientas de calificación.

Los proyectos de enseñanza se vinculan estrechamente con tres de los cinco grandes ejes que promueve el modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017): a) Planteamiento curricular, porque atiende el nuevo currículo de la educación básica, “el cual se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permite aprender a lo largo de la vida” (p. 27); b) Escuela al centro del sistema educativo, dado que se plantea que “la escuela es la unidad básica de organización y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizajes de todos sus estudiantes” (p. 28); y c) Formación y desarrollo profesional docente, ya que “se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico” (p. 28).

Por lo anterior, es que se incorporan los proyectos de enseñanza como contenido a desarrollarse en el módulo “Tendencias curriculares de la Educación Física” en sesiones sabatinas del 23 de septiembre al 02 de diciembre de 2017, con un grupo de diez estudiantes de la Maestría en Docencia de la Educación Física del BINE, seis hombres y cuatro mujeres.

El estudio pretende dar respuesta a una serie de preguntas de investigación, descritas a continuación: 1. ¿Cómo elaborar un proyecto de enseñanza?, 2. ¿Por qué es importante el diseño y aplicación de los proyectos de enseñanza en Educación Básica?, 3. ¿Qué relación tiene el proyecto de enseñanza con el nuevo modelo educativo?, 4. ¿Cuáles fueron las contribuciones de los proyectos de enseñanza en la formación profesional de los estudiantes de maestría? 5. ¿Los proyectos de enseñanza aportan elementos para la transformación de la práctica docente?

### Objetivo general

Describir la experiencia académica de una profesora en el uso de la metodología para el diseño de proyectos de enseñanza con diez estudiantes de la Maestría en Docencia de la Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla, México.

## Planteamiento del problema

En el informe elaborado por Delors (1996) se establecen una serie de cuestionamientos descritos a continuación: ¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente? ¿Qué exigencias es realista formular con respecto a él? ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y como encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza?, dichos planteamientos son útiles para iniciar las reflexiones en torno a la práctica docente de los profesores frente a grupo en Educación Básica.

Las dificultades que presentan los profesores de Educación Física en servicio para realizar una práctica docente que genere aprendizajes clave en sus estudiantes se manifiestan cuando no se planea bajo un enfoque actual o no se cuentan con los recursos didácticos, pedagógicos y/o metodológicos para intervenir con el grupo de manera eficaz; al mismo tiempo, podemos pensar en que debiéramos trabajar en la formación de profesionales con las competencias didácticas necesarias para lograr una docencia eficaz; sin embargo, ésta no es una tarea fácil al interior de las Escuelas Normales.

Para complementar lo dicho con anterioridad vamos a presentar las características observadas y registradas que nos dan evidencia de la caída de la clase en algunos docentes de Educación Física durante su formación docente y/o en el ejercicio profesional:

- a) Los niños se desinteresan de la clase y en muchas ocasiones se desordenan;
- b) El practicante/docente en servicio pierde el objetivo de la clase;
- c) El practicante/docente en servicio ignora su propia planeación;
- d) El practicante/docente en servicio realiza cambios bruscos de actividades;
- e) Se pierde la conexión practicante/docente en servicio con el alumno;
- f) Se pierde el ritmo de la clase, desinterés del practicante/docente en servicio en su clase, displicencia;
- g) No se utilizan los materiales adecuadamente o no se prevé su uso;
- h) No se aprovecha el tiempo ordenadamente;
- i) No se evalúa lo que se pretendió alcanzar o no se llega a la evaluación;
- j) El docente en formación/docente en servicio pierde el tono de voz, o bien baja la voz o se pone a gritar.

Aunado a lo anterior, el Plan de Estudios para formar docentes de Educación Física en México, se encuentra desfasado de las recientes reformas educativas, dado que fue implementado en 2002 y esto ha provocado que las modificaciones registradas tanto en la “Reforma integral de la educación básica” en 2011, como la del “Modelo educativo para la educación obligatoria” en el 2017, hayan ocasionado que los egresados presenten necesidades en lo referente a la planeación didáctica, intervención docente y en el



adecuado uso de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a su cargo.

Una de las competencias que debieran ser adquiridas por los docentes en formación o docentes en servicio es la habilidad para el diseño de planeaciones que favorezcan ambientes propicios para el aprendizaje. Sobre el tema el Plan de Estudios para formar docentes de Educación Física en México (SEP, 2002), establece que la planificación será de gran utilidad para no repetir estereotipos y organizar al grupo; argumentando que un docente formado bajo este enfoque será reflexivo, autónomo, capaz de decidir, de tener claridad con el qué se enseña, cómo se aprende y para qué se aprende; sin embargo, en la práctica se identifica que lo anterior no se cumple en su totalidad. Sobre el tema Blázquez (2013, p. 23) afirma lo siguiente: “dime como planificas esos 50-60 minutos de clase y te diré qué enseñas, cómo lo haces y a qué modelo de alumno estás educando”.

Por lo anterior, el Cuerpo Académico BINEJCB-CA-5 “Transformación de la práctica profesional pedagógica” elabora la presente propuesta con la participación de profesores investigadores que se desempeñaron en la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y que actualmente colaboran en la formación académica de los alumnos de la Maestría en Docencia de la Educación Física (MDEF) perteneciente al área de Posgrados de la misma institución ubicada en la ciudad de Puebla, México.

## Marco teórico

El método de enseñanza por proyectos (Villaroel y Herrera, 2004; López y Lacueva, 2017; Frola y Velásquez, 2016) tuvo su origen a principios del siglo XX cuando se publica el trabajo “Desarrollo de proyectos” en 1918 por W.H. Kilpatrick. Villaroel y Herrera (2004) argumentan que la propuesta de Kilpatrick nace del análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue establecer una forma efectiva de enseñar. Por su parte Tobón (2014), argumenta que el origen del proyecto ocurre con la aparición de la propuesta pedagógica de Dewey “aprender haciendo”, es decir se aprende ejecutando acciones en el contexto.

Por tanto, Villaroel y Herrera (2004) concluyen que el método de enseñanza por proyectos es propuesto por Kilpatrick, quien adhiere la línea pragmática de Dewey. Por lo tanto, es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que los alumnos realicen determinada tarea. Al mismo tiempo, Tobón (2014) afirma que la propuesta de

Kilpatrick es la “formulación de proyectos como actividades activas de los estudiantes para lograr metas” (p. 10).

López y Lacueva (2007) aseguran que en la “concepción teórica los proyectos son una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil” (p. 581). Al mismo tiempo, argumentan que:

Durante el desarrollo óptimo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y metaconcepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, eventualmente desarrollan acciones de cambio, etcétera (p. 581).

Por otro lado, Frola y Velazquez (2016) describen que el proyecto de enseñanza es un instrumento útil para valorar la eficiencia del trabajo de un docente según el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, (INEE) debido a que logran:

- Que la evaluación tenga lugar en la escuela y esté vinculada a su contexto
- Que profundice en la contextualización al estar referida a las características del entorno y del grupo de alumnos
- Que sea más pertinente, buscando que sirva a la mejora de la práctica docente.
- Que enfatice la formación vinculada a la evaluación ofreciéndola antes, durante y después del proceso.
- Que haga más accesible el proceso de evaluación (p. 10).

Por otro lado, Blanchard y Muzás (2016) sostienen que innovamos para mejorar la calidad educativa y para desarrollar al profesorado y a la organización hasta conseguir escuelas inteligentes, con el propósito de desarrollar la competencia social y ciudadana; además consideran un marco teórico-práctico para los proyectos de aprendizaje que diseña un centro educativo y que permite vincular los aprendizajes con la vida, la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción.

Por lo tanto, desde la propuesta de Blanchard y Muzás (2016) la planificación y el desarrollo de los proyectos de aprendizaje se presentan con una guía que consta de seis pasos: identificación de las necesidades del alumnado; concreción del proyecto de aprendizaje; integración del currículo con los intereses de los alumnos; sistematización del

proyecto de aprendizaje; diseño y desarrollo de las actividades; y desempeño y evaluación del proyecto de aprendizaje.

Con respecto a la de práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) la definen “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21). Al mismo tiempo, destacan que la práctica docente “contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis” (p. 28).

Por ello, para facilitar su estudio, las autoras han organizado la práctica docente en seis dimensiones: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones de trabajo docente” (p. 28). Para el presente estudio nos basaremos en la dimensión didáctica debido a que ésta

[...] hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento (Fierro, Fortoul y Rosas 2012, p. 121).

Al mismo tiempo, un elemento muy importante en el Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017) son los aprendizajes clave de los cuales se afirma que “se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular” (p. 72). Asimismo, el Modelo Educativo 2017 describe lo siguiente:

En la educación básica el currículo se organiza a partir de aprendizajes clave. Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. (p. 72).

Cabe destacar que en el ámbito de autonomía curricular (SEP, 2017), denominado también como currículo flexible para atender a la diversidad y a las necesidades e intereses individuales, se encuentra el aspecto “Proyectos de impacto social”, todo ello al reconocer que “el conocimiento se construye en comunidad y fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, solidaria, participativa y organizada, a partir de las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad que la rodea” (SEP, 2017, p. 84).

## Metodología

Con respecto a la metodología, el enfoque es cualitativo de tipo narrativo-biográfico; sobre el tema, Sandín (2003) establece que la investigación narrativa está siendo utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas.

Los medios para obtener la información fueron el diario de campo y la entrevista a profundidad. El análisis de la información atendió los pasos que sugiere Álvarez-Gayou (2006) realizado mediante la codificación de la información con el uso de códigos abiertos es decir “cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (p. 188), para continuar con la discusión y análisis de los resultados.

## Desarrollo y discusión

La formación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación. No cabe duda, “el maestro es uno de los agentes en el proceso de trasmisión cultural de una sociedad; gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión y la identificación del grupo” (Curiel, 1997, p. 426).

El presente estudio tiene como escenario a una escuela normal ubicada en Puebla, la cual oferta tres programas de posgrados. La investigación toma como protagonistas a una profesora y tres alumnos de la Maestría en Docencia de la Educación Física, por un grupo de docentes investigadores integrantes de un Cuerpo Académico, que están interesados en contribuir con propuestas pedagógicas en el fortalecimiento de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, porque retomando la opinión de Curiel (1997) “un país que aspira al desarrollo y progreso no puede descuidar la formación de profesores” (p. 426).

La investigación surge de un evento entre ocho Cuerpos Académicos de Puebla, Zacatecas y Montemorelos celebrado en la ciudad de Zacatecas los días 27 y 28 de mayo de 2017, en donde se estableció una Red Temática de Colaboración titulada: “De la práctica docente a la práctica profesional”. Una nueva mirada en la formación de docentes.

Posteriormente, en un segundo encuentro académico celebrado en Puebla los días 7 y 8 de diciembre de 2017, una integrante del Cuerpo Académico BINEJCB-CA-5 “Transformación de la práctica profesional pedagógica”, perteneciente al Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de Puebla, México comparte una propuesta pedagógica aplicada a un grupo de estudiantes de la

Maestría en Docencia de la Educación Física del BINE a través del módulo “Tendencias curriculares en Educación Física” cuya temática principal fue el diseño y ejecución de proyectos de enseñanza. Al identificar que lo abordado por la maestra corresponde a una temática actual y de importancia por ser una herramienta que se utiliza para evaluar a los docentes frente a grupo por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, se decide realizar la investigación referente a los proyectos de enseñanza.

La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas a profundidad en tres sesiones con la maestra participante en el estudio. El período de la investigación se realiza de diciembre de 2017 a enero de 2018, con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación que describiremos a continuación.

Con respecto a la primera pregunta ¿Cómo elaborar un proyecto de enseñanza? La profesora entrevistada declara lo siguiente: se inicia realizando el diagnóstico escolar, en donde se debe considerar desde el ámbito externo: tipo de población, actividad económica, tipo de comercios, servicios de la comunidad, población y municipio; y desde el ámbito interno: nivel educativo, número de personal que integra la planta docente y sus perfiles, número de grupos por grado, matrícula por grupo, personal administrativo con perfiles y funciones, indicadores académicos y servicios. (Diario de campo).

Así mismo se considera el ámbito grupal: matrícula total, número de hombres y mujeres, edades, tipo de familias, promedio general, dificultades de aprendizaje, fortalezas, estudiantes con necesidades educativas especiales, dinámica grupal, estilos de aprendizaje y el Instrumento para identificar estilo de aprendizaje. (Diario de campo).

Una vez identificados los elementos descritos, se procederá a la elaboración de la secuencia didáctica contemplando de 3 a 5 sesiones; ésta deberá incluir datos de identificación de la escuela, competencia, aprendizajes esperados o aprendizajes clave (dependiendo del nivel educativo), propósito, estrategias de intervención, indicadores, actividades de inicio, desarrollo y cierre que conlleve la retroalimentación. Esta planeación deberá incluir el diseño de los instrumentos de evaluación que den evidencia del nivel de logro de los aprendizajes y desempeño de los estudiantes, para realizar una evaluación formativa. Finalmente, se consideran las tareas evaluativas, que son preguntas de andamiaje que nos llevan a la comprobación de la puesta en marcha del proyecto de enseñanza (Diario de Campo).

La maestra entrevistada hace referencia a la importancia del módulo impartido con sus alumnos de maestría de analizar las nuevas tendencias curriculares de la Educación Física desde el plano estatal, nacional hasta el internacional, destacando que:

Una vez identificados los referentes de la Educación Física, los maestrantes desarrollaron el proyecto de enseñanza, que deberá cubrir cada uno de los elementos enlistados por los autores Frola y Velásquez en su propuesta “Cómo elaborar un proyecto de enseñanza. Educación Básica y Media Superior”, iniciaron con el desarrollo de la justificación en donde incorporaron las tendencias curriculares de la educación física y las sustentaron con los principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo 2017, los ámbitos de intervención de la Educación Física y los componentes curriculares: aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular (Diario de campo).

Como parte de la evaluación del módulo se le otorgó un porcentaje importante al diseño del proyecto de enseñanza y otro igual para su aplicación, afirmando la entrevistada que “en un segundo momento, se deberá llevar a cabo el análisis de los videos que demuestren la aplicación en estricto apego del proyecto de enseñanza” (M. Diario de campo). Al preguntarle a la maestra sobre esta modalidad de utilizar un vídeo para evaluar la intervención docente, la profesora entrevistada comenta “porque definitivamente es un material en donde se puede obtener una mejor retroalimentación sobre la implementación y estricto apego del proyecto de enseñanza” (Diario de campo).

Con relación a la segunda pregunta ¿Por qué es importante el diseño y aplicación de los proyectos de enseñanza en Educación Básica? La profesora afirma que la importancia radica en llevar a cabo la aplicación de la sesión de clase con un fin estrictamente educativo, en donde se considere cada uno de los elementos que todo docente está obligado a tener en cuenta durante su intervención ante el grupo. (Diario de campo).

Al mismo tiempo, la maestra entrevistada argumenta sobre los orígenes del método de enseñanza mediante proyectos, afirmando que la estrategia de intervención llamada proyectos es una aportación de William Kilpatrick, también es importante resaltar que la metodología de proyectos tiene sus raíces en diferentes corrientes pedagógicas, entre ellos Freinet, en donde se visualiza una nueva forma de enseñar y de aprender (Diario de campo).

Con respecto a la pregunta tres ¿Qué relación tiene el proyecto de enseñanza con el nuevo modelo educativo?, la maestra comenta que precisamente eso, que abogan por un

cambio en la manera de enseñar y de aprender en la escuela, se coloca la escuela al centro y a nuestros estudiantes como eje rector del proceso educativo. (Diario de campo).

Sobre la pregunta cuatro ¿Cuáles fueron las contribuciones de los proyectos de enseñanza en la formación profesional de los estudiantes de maestría? Las respuestas giraron en torno a lo siguiente:

Cada uno de los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Educación Física, fue construyendo su proyecto de enseñanza considerando cada uno de los elementos fundamentales para su desarrollo, pero no descuidando el diagnóstico escolar y de grupo para que el impacto fuera en verdad lo esperado. Se percibe el compromiso de los maestrantes y su preocupación por ser unos docentes de excelencia que dejen huella en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Diario de campo).

Finalmente, sobre la pregunta cinco ¿Los proyectos de enseñanza aportan elementos para la transformación de la práctica docente?, la maestra contesta que “sí, es verdad que esta estrategia de intervención docente aporta elementos que llevan a transformar la práctica educativa, toda vez que el proceso se centra en el estudiante, en su proceso y en el producto” (Diario de campo).

Por tanto, es indudable que la utilización de los proyectos educativos en cualquiera de sus modalidades, proporcionan experiencias significativas y generan ambientes para la apropiación de los aprendizajes clave. Como se puede corroborar en un estudio realizado por Murrieta y Nava (2015) sobre la metodología de proyectos formativos establecida por Tobón en el 2014; experiencia académica con estudiantes de maestría donde aprendieron la metodología de los proyectos formativos, partieron de una necesidad del contexto y resolvieron problemas reales.

En otro estudio, Villaroel y Herrera (2004), utilizan la metodología orientada al proyecto con estudiantes de ingeniería, con el propósito de dinamizar y activar la participación de los alumnos, logrando con ello la adquisición de aprendizajes superiores; por su parte, López y Lacueva (2016), en un estudio con alumnos de sexto grado de primaria, encontraron que, con el desarrollo de las actividades, los alumnos aumentaron su protagonismo en todas las etapas del proyecto.



## Resultados y conclusiones

La educación en México atraviesa momentos de incertidumbre y al mismo tiempo de vientos de esperanza, todo emanado por la reforma educativa que involucra un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria. Sin embargo, existe un actor educativo en quien recae mucha responsabilidad para que la educación en México trascienda, esa figura es el maestro que está llamado a ser un protagonista importante para mejorar la calidad de la educación.

En ese orden de ideas, el trabajo de Fierro, Fortoul y Rosas (2012), propone una transformación de la práctica docente desde el maestro, afirmando que no es una tarea fácil, puesto que “requiere un cambio de actitud ante nuestra función como maestros. Estamos transitando de una práctica docente estática y rutinaria a una pedagogía participativa y dinámica” (p. 218).

Por lo anterior, se coloca el ejemplo de la maestra entrevistada que se involucra en el diseño del curso, indaga sobre temáticas actuales e innovadoras y prepara todos los materiales necesarios para implementarlos en el módulo con sus estudiantes de maestría, características que Álvarez, García y Gil (1999) en Francis (2006, p. 34) destacan de un profesor universitario excelente “es aquel docente que desarrolla un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, los resultados del estudio demuestran que los proyectos de enseñanza son herramientas metodológicas innovadoras que aportan elementos desde la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación para contribuir a una transformación de la práctica docente en el contexto mexicano. Por otro lado, la bibliografía revisada Frola y Velásquez (2016) y Tobón (2014) tiene una cercana vinculación con las propuestas pedagógicas enmarcadas en el modelo educativo para la educación obligatoria en el país. Destacando que la propuesta pedagógica (proyectos de enseñanza) de la maestra entrevistada, es innovadora y favoreció aprendizajes significativos en sus estudiantes de maestría, que sin duda beneficiarán a los alumnos de educación básica.

Finalmente, se concluye afirmando que se debe promover la utilización de proyectos educativos: formativos, de enseñanza, de aprendizaje o de intervención socioeducativa, no solo como un requisito para evaluación del desempeño docente, sino como una herramienta metodológica que involucra a los estudiantes a la acción y genera un ambiente propicio para el aprendizaje.



## Referencias

- Álvarez-Gayou, José Luis. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión, México, Editorial Paidós Educador.
- Blanchard, Mercedes y Dolores Muzás (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*, Madrid, Narcea.
- Blázquez, Domingo. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*, Barcelona, España, INDE
- Curiel, Martha Eugenia. (1997). *La educación normal*. En Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. Segunda reimpresión. México, FCE
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul, y Lesvia Rosas (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*, México, Paidós.
- Francis, Susan. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. *Revista Educación*, Núm. Vol. 30, Núm. 1, pp. 31-49
- Frola, Patricia y Jesús Velázquez. (2016). *Cómo elaborar un proyecto de enseñanza*. Educación Básica y Media Superior. México: Frovel Educación.
- López, Ana María y Aurora Lacueva (2007). *Enseñanza por proyectos: una investigación acción en sexto grado*. *Revista de Educación*. Núm. 342, pp. 579-604.
- Murrieta, Raymundo y Norma Nava (2015). "Diseño de proyectos desde un enfoque socioformativo: una experiencia en un posgrado del BINE". *Memorias del VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación*, realizado en marzo de 2015 en Mérida, Yucatán.
- Sandín, Mary Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, México, Editorial McGraw Hill.
- Tobón, Sergio. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*, México, Pearson.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, SEP.
- SEP (2002). *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*, México, SEP
- Villarroel, Carlos y Carlos Herrera (2004). *Sobre la posibilidad de aplicar la metodología orientada al proyecto, en la enseñanza de la ingeniería de la Universidad de Tarapacá-Chile*. *Revista Facultad de Ingeniería Volumen 12, Número 2*, pp. 74-83.

# FAMILIA Y EL CONSUMO DE RIESGO DE ALCOHOL EN SUS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

## -PROYECTO DE INTERVENCIÓN-

Gustavo Ibarra Hurtado  
gibarra@beceneslp.edu.mx  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

### RESUMEN

Es un estudio encabezado desde la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) en colaboración con alumnos de la Facultad de Enfermería y Nutrición de la UASLP. Investigación aplicada, cuantitativa, en dos etapas, la primera busca influencia del tipo de familia como factor de riesgo o protección hacia el consumo de riesgo de alcohol de sus hijos adolescentes de una secundaria pública en la capital de San Luis Potosí, con la aplicación del instrumento AUDIT validado para población adolescente mexicana, correlacionado con un ítem sobre composición familiar, validado estadísticamente con diferencia de medias y ANOVA  $p < .05$ . Las familias protectoras hacia el consumo de riesgo de alcohol fueron la nuclear, nuclear modificada; en tanto que la familia extensa modificada se constituyó como factor de riesgo. Una segunda etapa aplicando Consejo Breve con padres y alumnos para modificar el consumo de riesgo de alcohol de sus adolescentes, pre experimental, pre y posttest, aplicando T de student para muestras independientes. La efectividad de la intervención: muestra una modificación leve del consumo de riesgo de alcohol de los adolescentes, resultando no significativa estadísticamente ( $p > .05$ ) y sin diferencia en la comparación de medias.

### Palabras clave

Tipología familiar, consumo de alcohol, adolescentes, consejo breve.

### Planteamiento del problema

#### Antecedentes

La familia como marco contextual socializador primario es el elemento más importante para intervenir, así como para prevenir el consumo de alcohol. El sistema familiar desempeña un papel básico en el desencadenamiento de conductas antisociales, por lo que se puede afirmar que los procesos de socialización familiar tienen relación directa con la generación o prevención de conductas de consumo del alcohol (Peñañiel, 2009)

Está comprobado que el sistema familiar desempeña un papel importante en el desencadenamiento de conductas de consumo, de abuso, y de adicción. De manera que la función de ésta como agente de prevención se basa en el hecho de que los más jóvenes

adquieren sus primeros valores, creencias, actitudes y hábitos en el seno del hogar, bien es sabido que las prácticas de salud y el desarrollo de estilos de vida saludables, modelos educativos adecuados y la transmisión de valores son factores de protección que pueden ser desarrollados desde la familia (ibídem)

Algunos estudios han señalado que tanto la ausencia de uno de los padres del seno familiar como el hecho de que uno de ellos vuelva a casarse influye como factor de riesgo que permite predecir el consumo futuro por parte de los hijos. En cuanto al número de hermanos, las investigaciones demuestran que no afecta a la protección, siendo más importante la calidad atencional de la educación, que la cantidad de ésta, para conseguir una buena formación-protección (Peñafiel, 2009).

La Encuesta Nacional de Adicciones (ENA, 2011) refiere que la edad promedio para iniciar el consumo de alcohol actualmente es entre 12 y 15 años, la mayoría de las veces con una ingesta que puede evolucionar a ser riesgoso o dañino para la salud.

El consumo de alcohol en población adolescente es una problemáticas que nos preocupa en los diferentes sectores a nivel mundial principalmente en México, de acuerdo con la ENA 2011, es precisamente en la adolescencia cuando se ha detectado a nivel general el inicio de esta práctica y que ha aumentado el nivel de consumo entre ambos sexos. En la misma encuesta se reconoce que la dependencia y los problemas asociados afectan a una parte importante de la población mexicana, siendo el alcohol la droga que genera una mayor problemática en nuestro país (Lloret, 2001)

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Adicciones (ENA 2008) el estado de San Luis Potosí se encuentra por arriba de la media nacional, cuyas cifras se ubican en un consumo de abuso-dependencia alto; estas en la población de entre 12 a 17 años (6.9 %), al igual que el Estado de México, Nuevo León, Michoacán y el Distrito Federal (ibídem).

Si bien se sabe el sistema familiar juega un papel fundamental para explicar la aparición de diferentes conductas desadaptativas en los hijos. Los padres, intencionadamente o no, son la influencia más poderosa en la vida de sus hijos (Pons, 1998)

## Marco teórico

### **La familia como factor de riesgo y/o protección a la salud**

Las experiencias primeras de relación del individuo con el mundo suceden en el grupo familiar, es en este sentido que conserva su función formadora enlazada con elementos

afectivos y de intimidad; es en este primer contexto de convivencia en donde se gestan las bases para su irrupción en el mundo social.

La diversidad de contextos y experiencias que surgen en el proceso de socialización en un ambiente específico proyectan una forma de concebir a la familia de manera dinámica, en donde se tienen procesos que lejos de permanecer estáticos se encuentran en constante creación y recreación mediante el transcurso de un ciclo de vida familiar, el cambio de roles de sus integrantes conforme avanza su proceso de crecimiento, la llegada y partida de hijos, las modificaciones (crisis y logros) socioeconómicas, la muerte y el proceso de duelo, entre muchas otras (Marrero, 2004)

Entonces la familia es un grupo plurifuncional y polimórfico, insertado en una forma de organización social que responde al contexto sociocultural imperante, lo que implica que para su estudio se deban emplear herramientas que den cuenta de ese estatus dinámico con el que se desempeña.

Además, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995) la familia coexiste en un contexto complejo e integrador, participando en la dinámica interaccional de los contextos biológico, psicosocial y ecológico, dentro de los cuales se movilizan los procesos fundamentales del desarrollo del adolescente, como una unidad psicosocial sujeta a la influencia de factores socioculturales, cuya interacción la hace vulnerable a caer en situaciones de crisis o en eventos y dinámicas disfuncionales, pero también susceptible de convertirse en uno de los factores protectores, cuando funciona en forma adecuada (Krauskopf, 2010).

La tipología familiar (Amaya, 2004) que se usó para el desarrollo del presente estudio fue la siguiente:

- Familias nucleares: Están constituidas por ambos padres biológicos y los hijos. Se caracteriza por la presencia de dos generaciones de consanguinidad.
- Familia nuclear modificada: Comprende las familias donde solo está el padre o la madre con los hijos. Pueden ser hijos de diferentes uniones
- Familia nuclear reconstruida: Familia en la que hay pareja, pero todos los hijos no son del mismo padre o madre. Hay presencia de padrastro o madrastra.
- Familia extensa: Está compuesta por miembros de tres o más generaciones: abuelos, padres, hijos, nietos, etc.
- Familia extensa modificada: Es aquella en que además de los padres e hijos está vinculado otro miembro de consanguinidad de la generación de los padres o de los

hijos: tíos, primos de los padres, sobrinos. También pueden ser personas de la generación de los abuelos o nietos, con o sin la presencia de los padres.

- Familia atípica: Está compuesta por miembros con o sin lazos sanguíneos y su estructura no se enmarca en ninguna de las anteriores. Puede ser una familia de hermanos, o primos, o un grupo de personas que sin lazos sanguíneos se considera como familia.

La familia como factor de riesgo o protector se enuncia, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud como las diferentes posibilidades de desviarse de la salud y el bienestar de parte de los individuos y los grupos, en particular el de la familia. Dichas posibilidades se presentan o no, dependiendo del equilibrio existente entre sus esfuerzos, recursos y necesidades (OMS, 2015)

Se entiende por riesgo a la probabilidad de experimentar una contingencia valorada como desfavorable y al enfoque de riesgo como la estrategia sanitaria para reducir la inequidad y sus efectos, en tanto que los factores de riesgo son los eventos orgánicos, psíquicos, sociales o ambientales, cuya presencia aumenta la probabilidad de aparición del daño; abarcando como medición de riesgo a la predicción de que ocurra un evento, favorable o desfavorable cuando se conocen sus diferentes opciones (Friedman, Bowden y Jones, 2003).

Además, bajo esta misma percepción, se tiene que al controlar los factores de riesgo disminuye la probabilidad de daño y el refuerzo de los factores protectores aumenta la posibilidad de una mejor salud para la familia y sus integrantes, convirtiéndose en factor protector (ibídem).

El factor de riesgo se constituye entonces como los elementos averiguables y comprobables de una persona o su grupo, asociados con la posibilidad de desarrollar un proceso mórbido, por lo que la medición del riesgo y de sus cifras generales, pueden ser aplicadas a diferentes elementos, entre ellos a la familia (ibídem).

### **Adolescentes, su concepto**

El definir la adolescencia ha sido una tarea que implica no solo referentes biológicos de aparición de rasgos de la pubertad hasta la reproducción sexual efectiva, sino que además se toman elementos socioculturales, económicos, laborales, religiosos, entre otros.

La adolescencia no se asume como un proceso meramente biológico, sino también psicológico y social, que asume características diferentes en las múltiples estructuras sociales y culturales en las que crecen y se desarrollan los jóvenes (Donas, 2001)

Por lo anterior, y para motivo de ubicar un rango en años que sea lo suficientemente amplio para captar a los adolescentes desde un enfoque multicultural y multiregional incluyente, se tomó entre los 10 a 19 años de edad, que es el periodo que la OMS recomienda para clasificar a este grupo etario, rango que se toma en cuenta para fundamentar el marco temporal general con suficiencia y amplitud en el que inscribió a los adolescentes para la presente investigación; quedando definido de manera específica en lo que denomina como: adolescencia inicial y media, en el rango de los 10 a los 16 años, que es justamente el marco temporal que abarca un alumno de educación secundaria en nuestro país (OMS, 2015)

### **Clasificación del consumo de alcohol**

La OMS (1995), clasifica el nivel de consumo en tres dimensiones:

- Sin problemas. Cuando el consumo es nulo o mínimo, considerado también como nivel: BAJO
- Bebedor de riesgo. Es un consumo excesivo que si bien aumenta las probabilidades de que la persona sufra consecuencias adversas (médicas, psiquiátricas, familiares, sociales, etc.), todavía no se han producido; considerado también como nivel: MEDIO
- Dependencia alcohólica. Conjunto de manifestaciones fisiológicas, comportamentales y cognoscitivas en el cual el consumo de alcohol adquiere la máxima prioridad para el individuo. Considerado también como nivel: ALTO.

La clasificación sugerida por la OMS, coincide con la fundamentación del instrumento que se usa en esta investigación para la detección de los niveles de consumo de riesgo de alcohol: Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT) (Babor, Higgins - Biddle, Saunders y Monteiro, 2001), en donde se plantean puntuaciones de corte que establecen tres categorías de consumo de riesgo de alcohol y está integrada por 10 preguntas el puntaje total se interpreta: 0 a 3 sin riesgo, de 4 a 7 empieza a tener problemas (riesgo medio) y 8 o más significa riesgo elevado (Gunzerath, Faden, Zakhari y Warren, 2004).

## Consejo Breve

De las diferentes formas de intervención que hacia el consumo de alcohol en adolescentes se implementan, se tiene a la denominada intervención breve como una de las técnicas que han demostrado ser efectivas y están siendo cada vez más valiosas en el manejo de individuos con un consumo de riesgo y perjudicial de alcohol (Babor, T. y Higgins-Biddle, J. 2001). Los resultados han demostrado su efectividad, debido entre otros factores a su bajo costo y economía de tiempo, sobre todo por el tipo de población al que está dirigido.

De acuerdo con los mismos autores, se entiende por intervenciones breves a aquellas prácticas cuyo objetivo es identificar un problema de alcohol real o potencial y motivar al individuo a que haga algo al respecto; de forma tal que al reconocer el riesgo que conlleva, se tenga la capacidad de tomar decisiones al respecto del consumo, bien sea conservar en nulo o modificarlo hacia el no generar riesgo.

De igual forma, los mencionados autores ponen de manifiesto la eficacia de las intervenciones breves, al analizar 32 estudios controlados que incluían alrededor de 6.000 pacientes, hallando que las intervenciones breves a menudo eran tan eficaces como los tratamientos más amplios.

## Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los tipos de familia a la que pertenecen los alumnos de esa secundaria pública por escuela, grado y grupo escolar?
- ¿Cuáles son los niveles de consumo de riesgo de alcohol que presentan los alumnos de esa secundaria pública por escuela, grado y grupo escolar?
- ¿Qué tipo de familia se constituye como factor de protección o de riesgo hacia el consumo de alcohol en sus adolescentes de una escuela secundaria pública en la capital de San Luis Potosí?
- ¿Cuáles son los resultados en la modificación de conductas de riesgo hacia el consumo de alcohol de adolescentes de secundaria, derivados de un proceso de intervención breve?

## Objetivos

### Generales

- Ubicar las familias que se constituyen como factor de protección o de riesgo hacia el consumo de alcohol de sus adolescentes.
- Modificar las conductas hacia el consumo de riesgo de alcohol en adolescentes de una secundaria pública en SLP.

### Específicos

- Identificar los tipos de familia a los que pertenecen los alumnos de una escuela secundaria pública.
- Clasificar el nivel de consumo de riesgo de alcohol en los alumnos de una escuela secundaria pública.
- Reconocer a los tipos de familia como factor de riesgo o de protección hacia el consumo de alcohol en sus adolescentes y modificar las conductas de riesgo hacia dicho consumo.
- Aplicar intervención breve para la modificación de conductas hacia el consumo de alcohol en adolescentes de secundaria.
- Clasificar el nivel de consumo de riesgo de alcohol posterior a la intervención, en los alumnos de una escuela secundaria pública.
- Reconocer a los tipos de familia posterior a la intervención, como factor de riesgo o de protección hacia el consumo de alcohol en sus adolescentes y modificar las conductas de riesgo hacia dicho consumo.
- Evaluar la efectividad de la intervención breve para modificar las conductas hacia el consumo de riesgo de alcohol.

## Hipótesis

- La familia nuclear se conforma como factor de protección ante el consumo de riesgo de alcohol de sus adolescentes, al mostrar valores diferentes en ambas muestras (alternativa).
- La familia nuclear no protege el consumo de riesgo de alcohol en sus adolescentes, al mostrar valores similares en ambas muestras(nula).



- La intervención breve modifica las conductas relacionadas con el consumo de riesgo de alcohol de adolescentes de secundaria al mostrar valores diferentes en ambas muestras (alternativa).
- La intervención breve no modifica significativamente las conductas relacionadas con el consumo de riesgo de alcohol de adolescentes de secundaria, al mostrar valores similares en ambas muestras (nula).

## Metodología.

Se utiliza un enfoque de Investigación aplicada, cuantitativo, correlacional (en la etapa de catalogar a las familias como protectoras o de riesgo hacia el consumo de riesgo de alcohol de sus adolescentes) y pre experimental, con la recolección de datos usando temporalidad lineal en dos etapas: Pre test y pos test.

La recolección de datos correspondiente a la primera etapa de la investigación está mediado por la aplicación del instrumento AUDIT modificado, integrado por 10 ítems al cual se le agregó una pregunta con el fin de identificar el tipo de familia.

La segunda parte de la investigación consistió en aplicar una intervención breve se llevó a cabo con los alumnos que cumplieron con los criterios de inclusión, exclusión y eliminación mencionados en el apartado anterior.

Además, se hizo llegar a los padres de familia de los alumnos seleccionados información directa sobre el enfoque y formas de ubicar, detectar y conducir las decisiones sobre las conductas de consumo de riesgo de alcohol que se pueden presentar y modificar.

## Resultados

### Generales primera etapa

Se realizó una evaluación aplicando este instrumento a 211 estudiantes de secundaria de los cuales 111 fueron hombres y 100 mujeres; en cuanto a la edad de estos estudiantes, 8 de ellos cuentan con 11 años de edad, 76 estudiantes con 12 años, 46 estudiantes 13 años, 61 estudiantes tenían 14 años y 20 estudiantes cuentan con 15 años, siendo la edad predominante de los encuestados 12 años como se puede observar; en cuanto a los grados donde se realizó la encuesta, 89 estudiantes pertenecen a primer grado, 45 a

segundo grado y 77 a tercer grado, siendo el primer grado el grado de mayor predominancia y más participación.

Se evaluó el riesgo de consumo de alcohol (tabla 1) tomando en cuenta el puntaje obtenido en las encuestas, siendo el consumo sin riesgo (nulo) el más predominante con 170 alumnos en esta clasificación, seguido por el consumo de abuso (en riesgo) con un total de 40 alumnos y en la clasificación de dependencia (perjudicial) con 1 alumno.

TABLA 1: Encuestados de la Esc. Sec. "Solidaridad" por riesgo de consumo de alcohol					
		GRADO			Total
		1	2	3	
CONSUMO DE ALCOHOL	NULO	85	36	49	170
	ABUSO	4	9	27	40
	DEPENDENCIA	0	0	1	1
Total		89	45	77	211
<b>Fuente: elaboración propia</b>					

En cuanto a la correlación entre la tipología familiar y el consumo de riesgo de alcohol en la escuela secundaria "Solidaridad" (tabla 2), tenemos que en la familia que existe mayor número de adolescentes consumidores de riesgo de alcohol nulos, fue en la nuclear (padres e hijos biológicos) y en donde se manifiesta un adolescente con consumo de dependencia es en la familia extensa (presencia de abuelos, padres, hijos, nietos, etc.).

**TABLA 2:**  
**Encuestados de la Esc. Sec. "Solidaridad" por riesgo de consumo de alcohol según los tipos de familia**

		CONSUMOALCOHOL			Total
		NULO	ABUSO	DEPENDENCIA	
<b>FAMILIA</b>	NUCLEAR	107	32	0	139
	NUCLEAR MODIFICADA	26	1	0	27
	NUCLEAR RECONSTRUIDA	4	1	0	5
	EXTENSA	13	0	1	14
	EXTENSA MODIFICADA	14	5	0	19
	ATIPICA	6	1	0	7
<b>Total</b>		170	40	1	211
<b>Fuente: elaboración propia</b>					

Para verificar el tipo de familia como factor de riesgo o protección hacia el consumo de alcohol de sus adolescentes, se realizó una diferencia de medias con ANOVA de un factor resultando estadísticamente significativa con:  $p = < .05$ , resultando que la familia que más arriesga el consumo de alcohol de sus adolescentes es la extensa modificada (presencia de abuelos, tíos, sobrinos y parientes en línea vertical y horizontal); en tanto que las familias que más lo protegen son: Nuclear y Nuclear modificada.

### **Efectividad del consejo breve**

De manera general, el comparativo con frecuencias mostrado en la Tabla 3, sobre la tipología familiar y el consumo de alcohol de sus adolescentes, previo y posterior a la intervención con Consejo Breve, arroja que sigue existiendo un caso de consumo de alcohol clasificado como: Dependencia (alto, grave, perjudicial), pero ahora detectado en una familia nuclear (padres e hijos biológicos); la familia nuclear reconstruida no tiene casos de adolescentes con consumo de riesgo de alcohol en situación de abuso y

dependencia, en tanto que el resto de las familias cuentan con casos de adolescentes con consumo de riesgo de alcohol en situación de abuso.

Tabla 3 Comparativo familia / consumo de riesgo de alcohol de sus adolescentes Previo y Posterior a la intervención: Consejo Breve								
FAMILIA	CONSUMO ALCOHOL (fx)						Total	
	NULO		ABUSO		DEPENDENCIA			
	Pre/post	Pre/post	Pre/post	Pre/post	Pre/post	Pre/post		
<b>NUCLEAR</b>	107	56	32	11	0	1	139	68
<b>NUCLEAR MODIFICADA</b>	26	13	1	2	0	0	27	15
<b>NUCLEAR RECONSTRUID A</b>	4	7	1	0	0	0	5	7
<b>EXTENSA</b>	13	4	0	1	1	0	14	5
<b>EXTENSA MODIFICADA</b>	14	13	5	1	0	0	19	14
<b>ATIPICA</b>	6	5	1	1	0	0	7	6
<b>Total</b>	170	98	40	16	1	1	211	115
<b>Fuente: elaboración propia</b>								

En lo que respecta específicamente a la efectividad de la intervención del Consejo Breve en relación con la reducción del consumo de riesgo de alcohol en los estudiantes de la secundaria "Solidaridad" (Tabla 4), en donde fue realizado el estudio, se tuvieron resultados positivos, pero en baja proporción, dado que la diferencia de medias arroja una mejoría leve, tomando en consideración que la medición que arroja el pretest es de  $\bar{x}=1,20$  y se redujo a  $\bar{x}=1,17$  de acuerdo con la medición del posttest; además mediante la aplicación de la prueba T de Student para muestras independientes no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ( $p: >.05$ ) y existe igualdad en la diferencia de medias, asumiendo como aceptada la hipótesis negativa y en consecuencia no se puede afirmar de manera estadística la modificación significativa del consumo de riesgo de alcohol.

<b>Tabla 4</b> <b>Tipología familiar y promedio de consumo de riesgo de alcohol, previo y posterior a la intervención: Consejo Breve</b>		
<b>Tipo de familia</b>	<b>Pre.</b>	<b>Post.</b>
<b>NUCLEAR</b>	1,23	1,18
<b>NUCLEAR MODIFICADA</b>	1,04	1,15
<b>NUCLEAR RECONSTRUIDA</b>	1,20	1,00
<b>EXTENSA</b>	1,14	1,42
<b>EXTENSA MODIFICADA</b>	1,26	1,07
<b>ATIPICA</b>	1,14	1,14
<b>Total</b>	1,20	1,17
<b>Fuente: elaboración propia</b>		

### Discusión de resultados

Se encontró como dato de gran relevancia, que entre los adolescentes de la escuela oficial secundaria “Solidaridad” el consumo de alcohol se manifiesta, aunque en menor medida, desde el primer año, lo que concuerda con la edad de inicio del consumo alrededor de los 12 años. (Nash et al. 2012; Sánchez et al.2008; Villatoro,et al 2007 ).

Por otra parte, los resultados de la presente investigación no concuerdan totalmente con otros estudios que determinan como principal factor protector a las familias nucleares en cuanto al consumo de alcohol de sus hijos adolescentes, (Acosta et al. 2011; Becoña, 2012; Jordán et al. 2009); ya en los resultados obtenidos muestran casos de niveles de consumo de alcohol de riesgo desde los primeros años aumentado la frecuencia en terceros años y al menos un caso de consumo de dependencia (consumo alto, perjudicial) en este tipo de familias, lo que se considera grave.

Este hallazgo encontrado es relevante dado que la familia nuclear podría irse modificando como factor protector en el consumo de alcohol para formar parte de una familia de riesgo.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos arrojan que en la muestra trabajada, el tipo de familia que constituye como factor de protección hacia el consumo de alcohol, es la nuclear (nuclear y nuclear reconstruida), y por último la familia extensa modificada en donde la protección es menor y es inminente un riesgo de consumo de alcohol.

Cabe destacar que, en los resultados en la modificación de conductas de riesgo hacia el consumo de alcohol de adolescentes de secundaria, derivados de un proceso de intervención breve, se observaron cambios favorables en proporción leve, por lo tanto, se confirmó la eficacia del uso de consejo breve en baja incidencia.

## Referencias

- Acosta, L., Fernández, A. y Pillon, S. (2011). Factores sociales para el uso de alcohol en adolescentes y jóvenes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [Revista en línea] [acceso 19/ marzo /2017]; (15) 22 disponible en [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae)
- Amaya, P. (2004). *Riesgo familiar 3ª ed.* Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Becoña E. (2012) ¿Cómo influye la desorganización familiar en el consumo de drogas de los hijos? Una revisión. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago De Compostela. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología. Campus Sur.
- Babor T, Campbell R, Room R, Saunders J. (2001) *Lexicon of alcohol and drugs terms.* [Internet] world health organization. 2001. [Citado 8 Mar. 2017]. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/39461/1/9241544686\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/39461/1/9241544686_eng.pdf)
- Babor, T. y Higgins-Biddle, J. (2001). *Intervención Breve Para el Consumo de Riesgo y Perjudicial de Alcohol Un manual para la utilización en Atención Primaria.* Organización Mundial de la Salud Departamento de Salud Mental y Dependencia de Sustancias. Organización Mundial de la Salud 2001.
- Babor, T., Higgins - Biddle, J., Saunders, J. y Monteiro, M. (2001). *Cuestionario de Identificación de los Transtornos debidos al Consumo de Alcohol. Pautas para su utilización en Atención Primaria.* Organización Mundial de la Salud. Departamento de Salud Mental y Dependencia de Sustancias. Organización Mundial de la Salud 2001
- Donas, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. En: S. Donas Burak. (Edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina (469-487).* Cartago: Libro Universitario Regional
- Instituto Nacional de Salud Pública (2008). *Encuesta Nacional de Adicciones.* Cuernavaca. Morelos, México
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM), Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud. (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones: Reporte de Alcohol* Disponible en: [www.inprf.gob.mx](http://www.inprf.gob.mx), [www.conadic.gob.mx](http://www.conadic.gob.mx), [www.cenadic.salud.gob.mx](http://www.cenadic.salud.gob.mx), [www.insp.mx](http://www.insp.mx)

- Friedman, F., Bowden, VR. y Jones, EG (2003). Family nursing: research, theory, and practice, 3ed, Stamford; 2003.
- Gunzerath L, Faden V, Zakhari S, Warren K. (1999) Strategic Research Planning Branch Division of Metabolism & Health Effects, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, National Institutes of Health, Bethesda, Maryland 20892-9304, USA
- Jordán L, Molina J, Pillon S. (2009). Uso de drogas y factores de riesgo entre estudiantes de enseñanza media. Revista latino Enfermagem ;17 (2).
- Nash N, Gonzales J, Soledad L, Bravo A, López F. (2012). Prevalencia en el consumo de alcohol en los adolescentes. Revista Psicología Científica.com. [Revista en línea]. [acceso 05 de abril del 2017]; Disponible. 14(13): Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/prevalencia-consumo-alcohol-adolescentes>
- Krauskopf, D. (2010) Participación Social y desarrollo en la adolescencia. 3° ed. Costa Rica; 2010.
- Lloret, D. (2001) Alcoholismo: una visión familiar. Salud y drogas.2°ed. Alicante: España; 2001.
- Marrero, T. (2004) Psicología en la familia. Fundación Universidad y Empresa. Madrid; 2004.
- Organización Mundial de la Salud (2015) [Citado el 28/ septiembre/2015].Disponible en: [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/es/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/)
- Organización Mundial de la Salud. (1995) Familia y Adolescencia: Indicadores de Salud. Organización Panamericana De La Salud. Organización Mundial De La Salud. Programa De Salud Integral Del Adolescente. Coordinación Familia y Población División de Promoción y Protección de la Salud. Washington, D.C., E. U. A. Segunda reimpresión, diciembre de 1996
- Peñafiel E. (2009) Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. Pul [Internet] 2009[Citado el 28/septiembre/2015]; 32: 147-173.Disponible en:<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/100.pdf>
- Pons, D. J. (1998) “El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes”. En Revista Española de Salud Pública, [Citado el 28/ septiembre/2015; vol. (72), n.3, Disponible en:



[http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113557271998000300010](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113557271998000300010) el 18 de febrero de 2008

Sánchez, I., Roa, C., Gómez, A. y Rodríguez, O. (2008). Prevalencia de consumo riesgoso y dañino de alcohol en adolescentes de una escuela preuniversitaria urbana de Morelia. *Revista Cubana de Pediatría* [revista en línea] 2008 [acceso 05 de enero de 2017]; (80) 4: Disponible en: <http://scielo.sld.cu>

Villatoro J, Gutierrez M, Quiroz N, Moreno M, Gaytan L, Itzcoalt F, *et.al.*, (2007). Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México. Prevalencias y evolución del consumo de drogas. *Rev. Salud Mental.* [revista en línea] 2009 [acceso 28 de enero de 2017]; (32) 4: 287-297

# APRECIACIÓN DE FENÓMENOS FÍSICOS Y BIOLÓGICOS A PARTIR DE LAS ARTES VISUALES

Marisol Sandoval Ríos  
msandoval@creson.edu.mx  
Josué Gutiérrez González  
josue.gutierrez@creson.edu.mx  
Maribel Dessens Félix  
mdessens@creson.edu.mx  
Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora.

## RESUMEN

Los aportes de la investigación educativa actual se pronuncian por una perspectiva integral que se centre en el desarrollo de un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. En años recientes, el sistema educativo nacional ha adoptado este mismo enfoque que favorece la transversalidad. Estas tendencias son de crucial importancia para la enseñanza de las ciencias en la educación básica y, de manera específica, en el nivel secundaria, donde aún predominan prácticas tradicionales centradas en la reproducción acrítica y memorización de los contenidos. Tanto investigadores como docentes coinciden en que la experimentación y la transversalidad entre las disciplinas científicas y otras asignaturas es uno de los factores con el potencial de incrementar el carácter significativo del conocimiento y despertar el interés y entusiasmo de los estudiantes por la ciencia. En el presente trabajo, se propone la implementación de estrategias didácticas que ponen en correlación temas y objetivos de las asignaturas de biología, física y artes visuales como un medio para lograr el desarrollo de competencias genéricas asociadas con la observación, análisis, experimentación y explicación de fenómenos a partir de actividades artísticas que estimulen la creatividad y el desarrollo intelectual de los alumnos.

## Palabras clave

Transversalidad, ciencias, arte, educación, aprendizaje significativo.

## Problemática de la enseñanza de las ciencias naturales

Una de las problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, deriva precisamente de las estrategias empleadas en el aula, pues estas no han podido promover una comprensión y aplicación de los contenidos disciplinares como se espera, aunado a que un gran número de temas a impartir son de naturaleza compleja. Adicional a ello, en muchos de los casos se continúa dando prioridad al aprendizaje de tipo memorístico y alejado del entorno; lo que ha repercutido en que el conocimiento no adquiera un significado para el estudiante, teniendo como consecuencia el poco interés y

abandono de las disciplinas comprendidas en las ciencias naturales (Pantoja, 2013). De ahí que los enfoques actuales educativos enfatizan la importancia de contextualizar el saber producido, incluir la relación entre las mismas disciplinas, dando pie a la transversalidad del conocimiento y a la generación de nuevas estrategias de apropiación, generación y aplicación del mismo (Coll, 1997).

Por otro lado, el papel fundamental de la didáctica ha pasado de ser un conjunto de técnicas de enseñanza para centrarse en el diseño, desarrollo y estudio de los procesos de comunicación y transformación de los saberes en el aula. Esta concepción de la didáctica se ubica en el marco de los cambios educativos generales producidos por el paso de una enseñanza tradicional (transmisión-recepción) a una enseñanza constructivista (De Longhi, 2005), teniendo como una de sus prioridades el logro de la significación del conocimiento.

### **El papel de la experimentación en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias naturales**

Entre las prácticas más eficientes que llevan a cabo los docentes en las clases de ciencias naturales se encuentra la experimentación (López, 2013). Conducir experimentos en el aula permite entre otras cosas retomar las concepciones de los alumnos e incorporar tanto los avances en la investigación científica, como las versiones alternativas y coherentes que se dan a partir de las explicaciones generadas en contextos cotidianos y escolares. Para los docentes de ciencia, la experimentación en el contexto de la enseñanza y aprendizaje constituye un motor fundamental para generar interés, motivación, comprensión de los temas y desarrollo de habilidades científicas en el alumno (Sandoval y Dessens, 2015).

A pesar del aporte de diversos estudios en el área, y los esfuerzos docentes por llevar a cabo estrategias que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas científicas, el poco interés de los alumnos, y por ende el bajo desempeño, continúa presentándose de manera alarmante en el sistema educativo. A lo anterior contribuyen, entre otros factores, la ausencia de laboratorios de ciencia en algunas instituciones y la falta de recursos para la elaboración de prácticas experimentales; ambas circunstancias inciden directamente en la ruptura entre la teoría y la práctica, orillando a los docentes a continuar con métodos tradicionales, basados fundamentalmente en el empleo de cuestionarios, resolución de ejercicios y memorización (Espinoza, 2016).

### **La ausencia de la transversalidad del conocimiento en las ciencias naturales**

Aunque uno de los objetivos de la educación es formar estudiantes de manera integral (Garfield y Ben-Zvi, 2008), se sabe que en la práctica muchos docentes aún emplean como recurso de enseñanza la resolución de problemas teóricos, que en la mayoría de los casos resultan tener poca o nula conexión con la vida cotidiana (Espinoza, 2016), carecer de significado para los alumnos y sin conexión con el resto de las asignaturas de la malla curricular. Este panorama continúa pese a los esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación de promover un enfoque transversal (SEP, 2017c), ya que se impone la falta de capacitación en los docentes, así como la carencia de espacios para el trabajo académico entre colegas, circunstancias que inhiben el diseño y desarrollo de secuencias didácticas donde se aborde un mismo fenómeno desde la interdisciplinariedad.

Tal desarticulación se da entre las distintas ramas de la ciencia, pero es particularmente acentuada en el trabajo con otras áreas del conocimiento como las artes, donde se ha desaprovechado la oportunidad que las distintas técnicas artísticas brindan para observar diversos fenómenos físicos y biológicos a través de los cuales es posible abordar una amplia variedad de conceptos teóricos. En este sentido, es indispensable generar espacios que permitan desarrollar prácticas educativas de carácter interdisciplinario, centradas en aquellos aprendizajes clave para la formación del estudiante de acuerdo al contexto escolar en el que tengan lugar. Al mismo tiempo, es fundamental brindar a los docentes herramientas que les permitan generar un auténtico trabajo de colaboración e intercambio con colegas de otras disciplinas para el desarrollo de estas nuevas prácticas.

### **Enfoque significativo, integral y transversal en las ciencias naturales**

La concepción de la enseñanza y del aprendizaje ha sufrido cambios sustantivos en los últimos años, con importantes consecuencias sobre la manera de entender cómo aprenden los estudiantes y, por lo tanto, sobre las posibles metodologías a desarrollar en las aulas (UNESCO, 2008). Al respecto, una de las estrategias que se implementa es aquella que trabaja la conexión entre los conocimientos adquiridos, es decir, enlaza los aprendizajes previos y los que ha de desarrollar el estudiante (Díaz, 1999).

Otra de las estrategias manejadas, es el modelo integrativo de enseñanza, el cual reúne varios de los requisitos que deben estar presentes en una estrategia didáctica. En este sentido, Eggen y Kauchak (1999) afirman que este modelo “es una estrategia diseñada

para ayudar a que los alumnos desarrollen una comprensión profunda de cuerpos organizados de conocimientos y que a su vez practiquen el pensamiento de nivel superior". Entendiendo por cuerpos organizados de conocimiento a las relaciones entre hechos, conceptos y generalizaciones.

Sin embargo, a pesar de la amplia difusión que reciben estos enfoques propuestos desde la investigación educativa, en los hechos los estudiantes continúan con un bajo interés y comprensión por las ciencias, lo que sin duda invita a indagar sobre las condiciones que propician esta situación.

En relación a la enseñanza de la ciencia, se discute frecuentemente sobre la forma aislada en la cual se imparten las diferentes disciplinas que la comprenden: la biología, la química y la física, entre otras. Estas, además de centrarse principalmente en los contenidos disciplinares, en la mayoría de los casos se abordan de manera aislada, es decir, no se da a conocer ni se ejecuta la importancia de la transversalidad de los conocimientos. La situación se vuelve más grave si se toma en cuenta el hecho de que estas disciplinas se estudian alejadas del entorno real.

Es por esto que se vuelve primordial, proponer estrategias didácticas que contemplen la integración y la transversalidad del conocimiento y, por lo tanto, permitan explorar diversas maneras de generación y comunicación del mismo, potenciando los procesos de significación, apropiación y aplicación de los aprendizajes.

### **Aporte de la educación artística en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales**

Si el ejercicio de una auténtica transversalidad entre las diferentes disciplinas científicas en el ámbito educativo sigue siendo una tarea pendiente, la vinculación de la ciencia con otras áreas del conocimiento se nos presenta como un reto difícil de superar. La dimensión de esta problemática aumenta cuando se toma en cuenta el caso de asignaturas tradicionalmente relegadas en el sistema educativo, como la educación artística.

La desatención de la enseñanza del arte en los currículos de educación básica de diferentes sistemas educativos se debe en muchos casos a la persistencia de un enfoque elitista del arte y a la falta de formación profesional de los docentes, así como la ausencia de una perspectiva clara de los contenidos artísticos y de su alcance (Augustowsky, 2012; Fuentes, 2004). Además de las consecuencias negativas para la formación estética de los estudiantes, esta problemática se ha traducido en un desaprovechamiento del potencial

didáctico del arte para abordar los contenidos de otras disciplinas académicas, incluidas las ciencias.

Como respuesta a estos vacíos y a la necesidad de recuperar las posibilidades educativas del arte, en las últimas décadas han surgido diversas propuestas que abogan por la adopción de un enfoque integrador. Dichas propuestas insisten en que la educación artística se vincule de manera transversal en los programas desde los niveles iniciales. Esencialmente, se trata de proponer “una visión que recupera a la educación artística como un medio didáctico que permite despertar y provocar conocimientos basados en el arte como vía de estrategias para propiciar aprendizajes significativos que impliquen no sólo el desarrollo cognoscitivo o intelectual, sino las sensaciones, los sentimientos, el contacto con las personas, y los materiales y las formas de expresión, donde el contenido del arte mismo es de vital importancia” (Fuentes, 62).

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias es un área donde el arte puede incidir de manera positiva si se adopta un enfoque que vincule aspectos afines de estas disciplinas. De manera particular, es esencial permitir que a partir del contacto con objetos artísticos, los estudiantes construyan relaciones significativas que los lleven a una comprensión más amplia de la realidad material y social que los rodea. Una de las formas de lograr este objetivo, es recuperando la naturaleza interpretativa y expresiva de las artes visuales para vincularla con las dinámicas de análisis y experimentación cruciales en el área de las ciencias.

Al respecto, Irma Fuentes reconoce las ventajas educativas de ampliar nuestra concepción de la apreciación y la expresión artística, para vincularlas con procesos mucho más amplios que fácilmente pueden dar lugar a conexiones fructíferas en la enseñanza de las ciencias. Al respecto, en su propuesta, Fuentes establece una asociación directa entre la apreciación estética con dinámicas de indagación a partir de un objeto, discriminación de sus rasgos constitutivos y descubrimiento de sus conexiones internas. Al mismo tiempo, nos propone entender la expresión artística como una práctica que pone en funcionamiento las habilidades de los sujetos para elaborar nuevos objetos que den cuenta de sus hallazgos y experiencias de indagación (2004, 75).

De esta manera, la apreciación y creación de una obra de arte debe dejar de ser entendida exclusivamente como un mero disfrute sensorial o una representación de orden metafísico y comenzar a ser asumida como una actividad cercana a los procesos de análisis y experimentación. No se trata de hacer que el educador despoje al arte de su

naturaleza simbólica y sensorial para aplicarle el rigor de las ciencias exactas, sino de recuperar el rico entramado de habilidades y aprendizajes que las artes movilizan y transferirlo a la experiencia educativa en otras áreas del conocimiento y a la vida práctica: “percibir, sentir, experimentar, reorganizar, integrar, construir, crear y expresar son habilidades que el campo artístico puede desarrollar; si bien no son exclusivos de este, sí permiten que los alumnos, al incorporar en su educación estos conocimientos, tengan una mayor posibilidad de desarrollo potencial” (Fuentes, 75).

Finalmente, resulta de gran pertinencia la generación de estrategias didácticas novedosas, donde se contemplen los diversos aspectos de transversalidad ya mencionados, para que favorezcan la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en las ciencias naturales como en el área de las artes y que le permitan al estudiante ser partícipe de la construcción de su conocimiento, así como de la aplicación del mismo en su vida diaria.

### **Propuesta didáctica**

El modelo educativo generado por la Secretaría de Educación Pública entre 2012 y 2017, destaca la adopción de una perspectiva integral relacionada con la formación de los estudiantes. Este rasgo se revela desde la incorporación de la noción de aprendizajes clave como parte fundamental de la propuesta. Dichos aprendizajes constituyen, a grandes rasgos, una red de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con una diversidad de áreas que juntos deberán dar cuenta de un proceso de formación acorde a las necesidades de la sociedad el siglo XXI (SEP, 2013a). Se contempla que los aprendizajes clave no se desarrollen de manera aislada, sino a partir de un proceso que permita la vinculación entre ámbitos de formación a lo largo de los diferentes niveles educativos.

Tomando como punto de partida los aportes que la investigación educativa reconoce en el desarrollo de una perspectiva integral, en el presente trabajo se propone un acercamiento transversal que pone en diálogo a las áreas de arte y ciencias en el contexto de la educación secundaria (Tabla 1).

De manera puntual se busca correlacionar un conjunto de aprendizajes que forman parte de los perfiles de egreso para el nivel secundaria en los ámbitos de “Exploración y comprensión del mundo natural y social” y “Apreciación y expresión artísticas” consignados en “Los fines de la educación en el siglo XXI” (SEP, 2017b).

Tabla 1. Aprendizajes clave involucrados

	Ámbitos	
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Apreciación y expresión artísticas
<p><b>Aprendizajes</b></p> <p><b>Perfil de egreso del nivel secundaria</b></p>	<p>Identifica una variedad de fenómenos naturales y sociales, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, investiga a partir de métodos científicos, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos.</p> <p>Sistematiza sus hallazgos, responde a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos.</p>	<p>Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas.</p> <p>Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes.</p>

La selección de estos aprendizajes obedece a la correspondencia que puede establecerse entre ellos considerando que, independientemente del ámbito del conocimiento en el que se sitúan, las habilidades y competencias que desarrollan son afines. En ambos casos se enfatizan las capacidades de los estudiantes para la observación sistemática de objetos o fenómenos materiales. Asimismo, los aprendizajes se orientan a formar en los sujetos una disposición a construir nuevos objetos que representen sus descubrimientos, conclusiones y experiencias después de un proceso de observación e indagación. De esta manera, se pretende establecer la correlación ya mencionada entre el binomio apreciación-expresión relacionado con las artes y el binomio análisis-experimentación que subyace en las ciencias.

### Asignaturas y contenidos

Las asignaturas que se contemplan en la presente propuesta son: Biología, Física y Educación Artística, para cada una de ellas se especifica a continuación el tema que se aborda.

**Biología:** Como parte de los contenidos de Biología que se contemplan en la currícula de secundaria, se aborda el tema “**la célula**” como unidad fundamental de la vida, sus



componentes y funciones. Se trata de un tema clave para la comprensión de los diferentes fenómenos biológicos. La comunicación celular, es uno de los aspectos esenciales del tema y su estudio es relevante para comprender la regulación dinámica del paso de diferentes moléculas a través de la membrana y su importancia para su viabilidad. La membrana celular (parte esencial de la célula) se contempla como un organelo que no solo limita a la célula, sino que además es altamente dinámico y necesario para que se lleven a cabo diferentes procesos como el contacto de una célula con otra, la división celular, así como el transporte de moléculas del exterior al interior de la célula y viceversa. La dinámica del intercambio de moléculas a través de la membrana, tales como la sal y cierto tipo de proteínas, es llevada a cabo por un proceso llamado “**ósmosis**”, el cual consiste en el movimiento del agua (que contiene a las moléculas) a través de dicha membrana. Dicho proceso sucede desde un ambiente donde hay pocas sales disueltas, hacia otro ambiente donde hay una mayor concentración.

**Física:** Dentro de la malla curricular contemplada en la materia de Ciencias 2 en secundaria, correspondientes al área de física, el bloque 3 —“Un modelo para describir la estructura de la materia”— se abordan temas relacionados con las propiedades de la materia, desarrollando conceptos tales como masa, volumen, densidad y presión; cada uno de ellos contemplado en la asignatura con la finalidad de conocer aquellas magnitudes que permiten hacer una descripción de un sistema físico de forma macroscópica, y a partir de los cuales se puede calcular y predecir el comportamiento de la materia en condiciones específicas.

**Artes visuales:** Como parte de la asignatura de Educación Artística Artes Visuales se ha tomado el eje “Apreciación estética y creatividad” donde se consignan como aprendizajes esperados: a) la realización de propuestas para utilizar materiales no convencionales y soluciones originales dentro de un proyecto artístico, b) la exploración de alternativas de temas como resultado de un proceso personal de indagación, y c) el desarrollo de una disposición original de los elementos, materiales y técnicas de las artes visuales, para resolver retos de una manera novedosa (SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*, 2017).

Al estar enfocados directamente a la realización de un proyecto artístico, el desarrollo de estos aprendizajes no se circunscribe a la aplicación de una técnica específica, lo que le permite al docente y a los estudiantes una exploración libre de estilos, materiales e

instrumentos de trabajo de acuerdo con sus posibilidades, intereses o su entrenamiento artístico previo.

### **Técnicas artísticas y su relación con Física y Biología**

**Tinta china sobre agua:** La tinta china es una suspensión de partículas microscópicas de pigmento dispuestas en una mezcla de agua y gel, lo que le da su textura y densidad características. Esta técnica consiste en emplear tinta china de distintos colores que se aplica en pequeñas gotas sobre agua previamente distribuida sobre la superficie de papel guarro siguiendo la composición creativa deseada (presentándose aquí los fenómenos de absorción y adsorción entre ambos materiales), como resultado se obtendrán diversos patrones y mezclas de pigmentos. El fenómeno de dilución que se presenta al agregar la tinta china en el agua, permite observar que el pigmento rápidamente se distribuye a distintas velocidades y con diferentes direcciones, variando según la cantidad de agua presente en el papel. Al entrar en contacto ambas sustancias, se modifica ligeramente la tensión superficial; y una vez mezcladas, la densidad de la sustancia cambia. El desplazamiento del pigmento sigue el patrón generado en el papel con el agua, acumulándose una mayor concentración alrededor de los bordes de las gotas de agua que componen la figura creada. Este efecto, se relaciona con el fenómeno físico denominado tensión superficial de líquidos.

**Sal sobre acrílico:** Consiste en realizar aplicaciones de sal sobre pintura acrílica diluida en agua, con la finalidad de obtener efectos de textura y coloración derivados de las diferentes reacciones a las que da lugar la mezcla de estos materiales. La técnica contempla como uno de sus componentes esenciales la sal, mineral abundante en la naturaleza. El acrílico, por su parte, es un tipo de pintura que contiene material plastificado y se caracteriza por contener partículas de color en un medio gelificado, además de ser altamente soluble en agua y de secado rápido. Ambos materiales, al trabajarlos en conjunto, proyectan diferentes texturas y relieves que permiten una composición libre de patrones y combinaciones visualmente atractivas. La conexión de esta técnica con la Biología, se enfoca en el momento en el cual ponemos en contacto una cierta cantidad de acrílico con diferentes cantidades de sal, la cual deberá de ser mayor; de tal forma que se presente el proceso de ósmosis, y por lo tanto se deberá de manejar una mayor cantidad de sal sobre la base en la cual se aplicó previamente el acrílico. Una vez pasado un pequeño lapso de tiempo, se observa cómo la sal se ha impregnado del color proveniente

del acrílico, lo que evidencia un proceso de traslado de la sustancia, mismo efecto que se produce en la dinámica del paso de moléculas del exterior de la célula al interior y viceversa. Este efecto, ilustra de una manera muy clara el proceso de comunicación celular.

## Metodología

Para llevar a cabo esta estrategia didáctica, se tienen contempladas tres sesiones de al menos 45 minutos cada una. Es fundamental que exista una colaboración entre los docentes de Educación Artística, Física y Biología, para crear un contexto de transdisciplinariedad que predisponga a los estudiantes a establecer conexiones de sus aprendizajes previos en las tres áreas.

**Sesión 1.** Durante esta sesión tendrá lugar un proceso de observación de diversos materiales y sus propiedades de absorción y/o adsorción, con la finalidad de seleccionar el tipo de superficie adecuada para trabajar con sustancias acuosas como la tinta china, el agua y las pinturas acrílicas diluidas. Es necesario traer a la clase diversos tipos de papel (crepe, bond, cartón ilustración, guarro y lustre) y en colaboración con los alumnos hacer pruebas con los materiales al derramar agua sobre cada uno y registrar los efectos observados. Después de diversas pruebas, los estudiantes deberán identificar el papel guarro y el cartón ilustración como los materiales que permiten un cierto nivel de absorción, sin deformarse de manera considerable. Posteriormente, y solo para el caso del papel ilustración —previamente cubierto con dos capas de pintura blanca para zapatos— se deberá de hacer nuevamente una prueba con agua y registrarse las propiedades repelentes del recubrimiento. Pedir a cada estudiante que recubra con pintura blanca al menos dos recuadros de cartón ilustración para trabajar con ellos en las próximas sesiones.

**Sesión 2.** Durante esta sesión, se llevarán a cabo actividades con las dos técnicas de las artes plásticas descritas anteriormente. Es crucial que en todo momento se respete la experimentación libre con los materiales sin que el instructor imponga algún motivo o tema en particular que interfiera con la composición creativa de los alumnos. Deberá evitarse un enfoque reduccionista que lleve a los alumnos a reproducir imágenes o modelos relacionados con los contenidos de ciencia que se estarán abordando (ejemplo: esquema tradicional de la célula).

Durante la aplicación de cada técnica, los estudiantes deberán observar cuidadosamente los efectos de alterar la combinación de los materiales. Para eso se analizarán con atención los diversos cambios que tienen lugar al variar la cantidad de pintura o agua que se aplica sobre la superficie, la concentración de sal en algunas secciones y los efectos visuales que se producen dependiendo de los colores que se combinen.

**Sesión 3.** Durante la sesión final tiene lugar la conexión explícita entre los efectos observados durante las prácticas y la conceptualización de los fenómenos físicos y biológicos con los que se relacionan. Los estudiantes deberán recurrir a las notas y regularidades identificadas en las sesiones previas para que, con ayuda de los docentes, puedan establecer las relaciones pertinentes con los conocimientos explorados en las asignaturas de ciencia. Los resultados de esta aproximación transversal al conocimiento pueden derivar en la elaboración de diferentes productos, desde mapas conceptuales, exposición de obras creadas, hasta el desarrollo de tutoriales en video en los que se muestren las técnicas artísticas y se expliquen los fenómenos detrás de los efectos visuales. Dichos productos son cruciales para que los estudiantes sistematicen su aprendizaje, plasmen conclusiones y, a la vez, brindan al docente la oportunidad de evaluar de forma innovadora los contenidos abordados. A continuación se presenta en formato de esquema (Tablas 2 y 3), la metodología a desarrollar:

**Tabla 2. Protocolo para la observación de fenómenos físicos a partir de las artes visuales**

Técnica "Tinta china sobre agua"	
Material	Procedimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Papel guarro o fabriano de 130gr. (20x20 cm)</li> <li>○ Tinta china de diferentes colores</li> <li>○ Agua potable</li> <li>○ Pinceles de diferentes tamaños</li> <li>○ Gotero</li> <li>○ Recipiente de plástico</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar con un pincel una cantidad moderada de agua sobre la superficie del papel guarro, siguiendo la composición creativa deseada.</li> <li>2. Con ayuda de un gotero, dejar caer gotas de tinta china sobre el agua colocada en el papel.</li> <li>3. Observar cómo se distribuye el color al entrar en contacto las dos sustancias.</li> <li>4. Probar con diferentes cantidades de agua y colores, y apreciar las diferencias entre los fenómenos.</li> </ol>

**Tabla 3. Protocolo para la observación de fenómenos biológicos a partir de las artes visuales.**

Técnica "Sal sobre acrílico"	
Material	Procedimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartón ilustración (20 X 20 cm)</li> <li>• Cera líquida blanca para zapatos</li> <li>• Pintura acrílica de diferentes colores.</li> <li>• Sal de grano (sal de mar)</li> <li>• Pinceles de diferentes tamaños</li> <li>• Recipiente de plástico (para cada color a utilizar)</li> <li>• Agua potable</li> <li>• Cucharas de plástico para mezclar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparar con 24 horas previas la superficie del cartón ilustración, aplicando dos capas de pintura para zapatos y cuidando de cubrir completamente la superficie.</li> <li>2. En un recipiente de plástico, colocar 100 ml de acrílico del color deseado y agregar 10 mil de agua potable, mezclar hasta alcanzar una consistencia acuosa. Preparar cada color siguiendo el mismo procedimiento.</li> <li>3. Una vez preparadas las mezclas, con los diferentes pinceles, comenzar a aplicar las mezclas sobre el cartón ilustración siguiendo la composición creativa que se desee.</li> <li>4. Dispersar inmediatamente la sal en toda la superficie del papel cartón, está no debe de esparcirse de manera homogénea, es decir se recomienda colocar en diferentes cantidades para observar la naturaleza de los relieves.</li> <li>5. Observar cómo la sal se tiñe de diferentes colores provenientes del acrílico.</li> </ol>

### Metas

La propuesta "Apreciación de Fenómenos Físicos y Biológicos a partir de las Artes Visuales", se presenta como una estrategia didáctica innovadora para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. Busca incidir de manera positiva en la construcción y significatividad del conocimiento en los contenidos de las ciencias. Se espera que a través de la implementación de este tipo de estrategias didácticas se

generen comunidades interactivas del conocimiento, que potencien la observación, reflexión, discusión y proactividad del alumno en las clases de ciencias.

### **Impacto esperado**

A través del desarrollo y sistematización de propuestas que consideran la expresión artística como un medio importante para la enseñanza de conceptos teóricos, se espera generar un impacto positivo en la práctica docente, al brindar estrategias didácticas novedosas que apunten hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación básica. El diseño e implementación de este tipo de estrategias didácticas - basadas en la transversalidad de las ciencias y la expresión artística - abre una nueva visión sobre el abordaje de los contenidos curriculares, además de incidir en la mejora de las competencias docentes y en la formación integral del alumno.

## Referencias

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Diplomado en Informática para la enseñanza de la medicina - Módulo II (Antología). México, McGraw Hill. pp. 77-112.
- Espinosa, E., González, K., y Hernández, L. (2016); Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. *Revista Entramado*, vol 12, pp. 266-281.
- Fuentes Mata, I. (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Garfield, J. y Ben-Zvi, D. (2008). The Discipline of Statistics Education. Chapter 1 in *Developing Students' Statistical Reasoning: Connecting Research and Teaching Practice*, New York: Springer. pp. 3-19.
- López, E. (2013). El aprendizaje de la química de la vida cotidiana en la educación básica. *Revista de Postgrado FACE-UC*. 7(12).
- Pantoja, J., Covarrubias, P. (2013). La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas. (ABP). *Perfiles Educativos*. vol 35.
- Sandoval, M., y Dessens, M. (2015). Buenas prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones docentes de educación básica. *En memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua*, México. Editorial Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- SEP (13 de marzo de 2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado el 2 de agosto de 2017a, de Nuevo modelo educativo: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- SEP (13 de marzo de 2017b). Los fines de la educación en el siglo XXI. Recuperado el 2 de agosto de 2017, de Nuevo modelo educativo: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta\\_Los\\_fines\\_de\\_la\\_educacion\\_final\\_0317\\_A.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A.pdf)

SEP (13 de marzo de 2017c). Modelo educativo para la educación obligatoria. Recuperado el 2 de agosto de 2017, de Nuevo modelo educativo: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

De Longhi, A.L. (2005). *Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela*. Segunda Edición. Editorial Universitas. SERIE Colección Temática.

UNESCO (2008). First Collection of Good Practices for Quality Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy, 75007 Paris, France.



# CAPACITACIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL ESCUELAS DE VERANO: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

María de los Ángeles Martínez Hurtado  
marielosmartínezhurtado@gmail.com  
Graciela Isabel Peral Sánchez  
gracielaperal25@hotmail.com  
Blanca Julia Silva Ballesteros  
bj.silvab@gmail.com  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.  
Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.

## RESUMEN

La investigación surge ante la necesidad de evaluar la participación de los estudiantes normalistas dentro del Programa Escuela de Verano, que emerge de la nueva visión del Modelo Educativo 2016, donde la Escuela debe estar al centro del Sistema Educativo Nacional. Conocer la percepción de sus participantes directos sobre la capacitación recibida, se convierte en el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo. Por su alcance, es de tipo evaluativo y ayudó en la clarificación de aspectos, con la única finalidad de buscar su mejora. Se aplicó una entrevista semiestructurada de 12 preguntas, para el presente estudio solamente se tomó la dirigida hacia el proceso vivido durante la capacitación. Participaron 30 normalistas, los cuales fungieron como facilitadores en diferentes centros escolares pertenecientes a contextos rurales y urbanos del estado de Sonora; sus edades oscilan entre los 20 y 22 años, de ambos sexos, alumnos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Como hallazgos del estudio se destaca que es imprescindible la capacitación de los participantes, sin embargo, es necesario revisar el diseño, la metodología y la modalidad formativa.

## Palabras clave

Programa escuela de verano, percepción, capacitación, normalistas.

## Planteamiento del Problema

Para afrontar los retos actuales que se presentan en la educación en México, es fundamental transformar las prácticas tradicionales, mejorar las condiciones y diversificar las formas en que se realiza. Por ello, se proponen nuevos proyectos diseñados en base a los objetivos, contenidos de aprendizaje y competencias que los alumnos deben alcanzar al egresar de educación básica.

Para conciliar la vida laboral y familiar de los beneficiarios directos, durante las vacaciones de verano, este proyecto social presta un servicio a grupos de estudiantes en un espacio de formación, los gastos que se producen son asumidos por otro grupo de la sociedad, en este caso por una organización pública, la Secretaría de Educación. Para Ander-Egg y Aguilar citados por Cano, Migliaro y Acosta (2009), por proyecto social se entiende:

Conjunto de acciones desarrolladas en un tiempo y espacio determinado, y emprendidas en modo articulado combinando la utilización de diferentes recursos (humanos, técnicos, materiales) en función del logro de determinado objetivo previamente estipulado, el cual se justifica por la existencia de una determinada situación-problema que se quiere transformar (p. 5).

La Escuela de Verano se ofreció de forma gratuita, pero aún no se tiene una evaluación de los resultados obtenidos en su implementación; es por ello que el propósito del presente estudio es conocer la percepción de los participantes directos sobre la capacitación recibida antes de la aplicación del mismo.

## Marco Teórico

La Secretaría de Educación Pública (SEP), lanzó el nuevo Modelo Educativo 2016, donde se expresa que la Reforma Educativa constituye una transformación profunda del Sistema Educativo Nacional para mejorar la calidad de la educación y que todos los estudiantes se formen integralmente, atendiendo a lo que señala el artículo 3º constitucional. Para que este nuevo planteamiento pedagógico llegue a todas las aulas, se parte de la visión de poner la Escuela al Centro del sistema educativo, “el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje” (SEP, 2016, p. 22).

Para lograr lo anterior se creó la estrategia denominada “La Escuela al Centro” que persigue seis líneas de acción, entre ellas están una nueva organización de la escuela con menos burocracia, más recursos para las escuelas, fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, participación social efectiva, y la Escuela de verano, programa al que se refiere el presente estudio.

Este contiene una serie de elementos que al ser puestos en marcha deben producir unos resultados relativamente predecibles; tuvo tres propósitos, ofrecer a los alumnos de educación básica un espacio para el aprendizaje lúdico, la recreación, la socialización y la convivencia sana; así mismo fortalecer competencias docentes en los monitores que coordinaron las actividades de la Escuela de Verano; y por último permitió que cada entidad y cada escuela eligiera los proyectos con los cuales trabajar cada eje propuesto (SEP, 2016, p. 3). Este proyecto se implementó para cambiar o transformar una realidad diagnosticada, ya que la mayoría de los padres persiguen metas educativas en un espacio que no suele ser la escuela cuando el curso escolar ya ha concluido.

El programa se centra en las necesidades de los alumnos, aunque existen ejes establecidos; uno de sus propósitos permitía elegir con cuáles trabajar de acuerdo al contexto escolar. De la misma manera se toman en cuenta aspectos como el programa de actividades, el rango de edad al que va dirigido y los cursos que se ofrecen promueven la didáctica creativa y lúdica. Particularmente, en Sonora se trabajó con los siguientes ejes de aprendizaje: Lectura y escritura, Pensamiento lógico matemático, Arte y Cultura, Vida saludable y Juego y activación física. El programa se llevó a cabo en 100 escuelas de 24 municipios del estado, se atendió a 9 500 alumnos en 380 grupos integrados, de esta manera se apoyó a 14 600 padres de familia.

En esta propuesta, uno de los aspectos fundamentales para tomar en cuenta fue la capacitación de los agentes educativos participantes. El programa Escuela de Verano expone criterios en este rubro que deben ser valorados y priorizados, para que todos los que intervienen en la formación persigan los mismos objetivos establecidos; destacando la importante participación de los cuates guía, es decir, los facilitadores directos del programa.

Dichos participantes, tenían asignadas una serie de tareas y funciones a desempeñar, marcadas por el Documento Rector. Propuesta Didáctica y Operativa publicado por la Secretaría de Educación Pública (2016), las cuales consisten en:

- Significar a la Escuela de Verano como “un espacio de convivencia y recreación con sentido para la vida”.
- Ofrecer a los alumnos y alumnas que cursan la educación preescolar, primaria y secundaria un espacio para el aprendizaje y la convivencia pacífica, a través de contenidos didácticos, el juego, recreación y actividad física.

- Despertar el interés por las actividades realizadas en cada proyecto para favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que estimulen su creatividad, participación y la práctica de valores.
- Promover ambientes de aprendizaje y participación creativos e innovadores mediante las fichas de trabajo correspondientes a cada proyecto.
- Detonar de manera permanente un clima pedagógico basado en la inclusión de todos los niños y niñas.
- Fortalecer las habilidades de convivencia de manera transversal y permanente.

En otro orden de ideas, para fines de esta investigación, que busca exponer los puntos de vista y valoraciones de los cuates-guía participantes en este programa, resulta necesario definir el concepto de percepción, para Fuenmayor y Villasmil (2008), “es cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos” (p. 192). En este caso, los cuates-guía brindarán las impresiones de su experiencia durante la ejecución de la Escuela de Verano, además de rescatar aspectos importantes durante el proceso que contribuyeron a su formación profesional.

Por otra parte, para Dessler (2001), “la capacitación se refiere a los métodos que se usan para proporcionar a los empleados nuevos y actuales, las habilidades que requieren para desempeñar su trabajo” (p. 249). Para la puesta en marcha de este programa, la capacitación a cada uno de los participantes se brindó con anterioridad a la ejecución.

### Diseño metodológico

De las ideas precedentes, es que surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción sobre la capacitación recibida a los participantes en el Programa Escuela de Verano? Los participantes en este estudio, realizado en octubre del 2017, debían cumplir con dos criterios de exclusión: ser estudiantes normalistas y haber participado como cuate-guía en alguna sede del Programa Escuela de Verano en el Estado de Sonora. En total, se contó con la información de 30 estudiantes: 93.3 % son mujeres y 6.66% hombres, de entre 20 y 22 años de edad, todos alumnos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Se aplicó una entrevista semi estructurada, que inicialmente recuperó información sobre atributos personales, se continuó con 12 preguntas abiertas, pero para el análisis

del presente estudio se utilizó solamente una de ellas, la referida a la capacitación recibida. Las entrevistas fueron transcritas para el análisis del dato cualitativo, las respuestas se categorizaron a partir de los patrones recurrentes, se definieron 19 categorías, integrando siete de ellas en el sistema de categorías Percepción positiva, y los doce restantes dentro del sistema de categorías Percepción negativa.

## Desarrollo y discusión

Como se abordó anteriormente, la Escuela de Verano surge con el propósito de mejorar la convivencia y el aprendizaje en los alumnos, aprovechando tres semanas de las vacaciones de verano y los espacios escolares de las instituciones que intervinieron. Para el logro de los objetivos y metas propuestas, fue necesaria la capacitación de los distintos actores involucrados en la implementación de este programa. Tal como lo señala el Documento rector, Propuesta Pedagógica y Operativa 2016, esta formación fue impartida por la Coordinación Nacional del Programa en la Ciudad de México, integrada por formadores de la Secretaría de Educación Pública y algunos trabajadores de Papalote, Museo del Niño (SEP, 2016).

Los asistentes fueron los responsables del Programa por entidad participante, asignados por la Secretaría de Educación correspondiente; se seleccionó a un integrante de los equipos de formación de formadores de cada estado, los cuales serían apoyados por un responsable operativo de su región. Después de ser capacitado, dicho responsable reprodujo la información brindada a un equipo seleccionado de trabajadores de la Secretaría de Educación del área de formación, sobre cada uno de los ejes de aprendizaje que se abordaron, para instruir a los cuates-guía o monitores que trabajaron de forma directa con el programa (SEP, 2016).

En el caso del estado de Sonora, por parte de la Secretaría de Educación y Cultura se convocó a estudiantes universitarios de licenciaturas en educación o afines a ser facilitadores del programa; lo anterior, derivado de uno de los propósitos que marca el documento rector de esta propuesta, donde se señala que se buscan fortalecer las competencias docentes de dichos monitores, a través de la ejecución de la misma. Se motivó su participación, proponiendo cubrir horas de servicio social que debían completar en sus escuelas.

Fueron convocados a los centros de maestros más cercanos, según el municipio de su procedencia. Para dicha instrucción, los participantes recibieron el fichero de proyectos

del programa Escuela de Verano; los responsables de sede obtuvieron una copia del Documento rector, Propuesta Pedagógica y Operativa 2016, pues serían los encargados de realizar las sesiones de organización para el trabajo. Además de compartir los propósitos, objetivos y propuestas del programa, los cuates-guía o monitores recibieron capacitación para utilizar las guías, fichas y materiales diseñados.

## Resultados y Conclusiones

Se encontró de forma general que el 36.84% de los monitores o cuates-guía entrevistados tiene una percepción positiva acerca de la capacitación recibida, en contraste con un 63.15% que opina aspectos negativos y poco favorecedores de la forma en cómo se les dio a conocer dicho programa.

Solo el 20% de los estudiantes normalistas entrevistados consideran que la capacitación recibida fue muy buena o buena, así como didáctica; el resto opinó que fue regular, larga y tediosa, agregando que hubo mala organización del tiempo porque se realizó en una sola sesión. Al respecto uno de los sujetos entrevistados señaló:

Fue buena la capacitación, pero siento que fue muy poco tiempo, además de que en un solo día nos dieron la capacitación en una jornada muy extensa, por lo que fue muy tedioso (N12PRI).

De acuerdo a Rodríguez citado por Romero (2010) el objetivo general de la capacitación es “conseguir adaptar al personal para el ejercicio de determinada función o ejecución de una tarea específica en una empresa determinada” (p.14), resulta evidente que en el estado no se cumplieron con los tiempos de capacitación establecidos desde el Documento rector del programa. Para optimizar tiempo, entre los diversos métodos que se pueden utilizar para el desarrollo de un programa de capacitación está la conferencia, puesto que no da lugar a interrupciones, preguntas ni discusiones, permite a su vez exponer mucha información en poco tiempo y alcanzar el objetivo deseado; para no volverla tediosa, el conferencista debe motivar a los participantes, utilizar un lenguaje sencillo y comprensible, así como frases breves y concretas (Romero, 2010).

Asimismo, la gran mayoría de los estudiantes en formación expresan que la información fue superficial, incompleta, deficiente y muy básica, solo el 3.33% afirma que fue completa. A continuación, se presentan algunas manifestaciones de los entrevistados:

Muy básica, fue un curso intensivo en un solo día (N15PRI).

Muy corta, apenas explicaron unas cuantas actividades (N17PRI).

La capacitación recibida constó de un día, concentrando a todo participe del programa en UPN. Considero que esta fue superficial, puesto que se quiso abarcar muchos temas a la vez, aparentando más ser la presentación del PEV (N2PREE).

Como lo propone McClelland citado por Pérez, Pineda y Arango (2011), la capacitación efectiva es necesaria, ya que habrá individuos que no tengan las aptitudes y conocimientos para tener un buen desempeño, entonces esta debe entenderse como el desarrollo habilidades específicas para el trabajo. Tal como señala Billikopf (2003), "Igualmente ineficaz, sin embargo, es captar el interés de los participantes, aumentar la receptividad para aprender, para después dejarlos sin entregarles la valiosa y necesaria información" (p. 62).

De la misma manera, solo el 13.33% de los entrevistados destacan que la capacitación fue útil para la práctica que realizaron, los restantes refieren que estuvo lejos de lo real y hasta la consideran innecesaria. Silíceo, citado por Diez y Abreu (2009), afirma que a través de una buena capacitación se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar el desempeño de una función laboral, en este caso la aplicación del Programa Escuela de Verano. Al respecto la opinión de un estudiante:

Muy larga y aburrida, innecesaria (N21PRI).

Como apreciamos en la información anterior, a los estudiantes la capacitación les resultó también aburrida; solo 3.33% de los participantes expresó que fue divertida; si bien no es mucha la incidencia, se considera importante resaltar que las opiniones expresan

que necesitaban más diversidad en las estrategias de presentación por la cantidad de información que se les brindó.

Otra opinión que, aunque tuvo poca incidencia se manifestó, es que la capacitación fue poco vigilada (6.66%) que también se contrapone a otro 3.33% que expresaba que fue guiada. Consideramos que influyeron las formas utilizadas por el capacitador, Romero (2010), clasifica la capacitación, menciona que, por su naturaleza, existe la que se brinda para la orientación, que “es la que se da para familiarizar a nuevos colaboradores de la organización” (p. 18). Esta ocasión, por ser la primera vez que se aplicaba el Programa, todos los actores se consideraron nuevos colaboradores, aunque es poco el porcentaje, se reconoció que algunos facilitadores brindaron acompañamiento durante la capacitación, lo que puede significar una sesión de trabajo más significativa. En relación a lo anterior, algunos estudiantes comentaron:

Fue una capacitación muy general y poco vigilada (N22PRI).

Se necesita más el apoyo (N2PRI).

Creo que la capacitación es enfocada a lo que se va a vivir en el programa, sin rodeos, se te dice que será guiada, pero a criterio (N7PRI).

Grados (2007), menciona que el instructor “debe interesarse en transmitir sus conocimientos con fines de aprendizaje. Para ello se requiere que conozca muy bien su trabajo, y que domine la materia que va a impartir, aun cuando no corresponda al puesto que ocupa actualmente” (p. 49).

Para la implementación de un programa de este tipo, resulta fundamental recibir una capacitación eficaz, donde los involucrados comprendan los contenidos a trabajar con los alumnos; y de esta manera alcanzar los objetivos de forma exitosa. Como lo mencionan Rodríguez y Morales (2008), “la capacitación se vuelve vital [...], ya que el desarrollo integral de sus trabajadores los convierte en elementos preparados mental, emocional o técnicamente para satisfacer de manera directa las necesidades de los consumidores” (p. 2).

Los hallazgos muestran diversas impresiones de los estudiantes normalistas que participaron como cuates-guía sobre importantes aspectos de la capacitación ofrecida. La Escuela de Verano tiene objetivos claros y concretos, y sugiere una propuesta innovadora,



la percepción de los involucrados contrasta ese diseño con las experiencias vividas en los centros de trabajo, haciendo posible una evaluación real de los resultados obtenidos durante su implementación, la capacitación para los entrevistados no fue específica en las funciones que debían desempeñar como tal, y aprendieron en la ejecución del programa.

Las opiniones de los cuates-guía son mayormente de percepción negativa, lo que nos manifiesta que, aunque confían en que el Programa puede ser de beneficio para la comunidad escolar, se necesita mejorar este proceso de la implementación. Para que los programas de capacitación resulten eficaces, es necesario conocer que el aprendizaje humano se genera siguiendo las leyes que rigen este proceso; para Rodríguez y Barreiro, citados por Romero (2010), una de las leyes es la Primacía, sobre ello expresan que “el individuo recuerda claramente la primera experiencia que las sucesivas, aunque se produzcan en igualdad de condiciones, porque esta crea una impresión más fuerte e imborrable” (p. 25). Por ser una propuesta piloto de la Secretaría de Educación Pública, se presentaron inconvenientes en su aplicación, desde su etapa inicial que fue la capacitación; dichos obstáculos variaron entre las sesiones de trabajo, el tiempo, la presentación de contenidos y las estrategias utilizadas para transmitir la información. No obstante, las expectativas son altas, puesto que es un programa que permite desarrollar habilidades y capacidades en el alumno en las semanas de receso escolar.

Por otra parte, “probablemente el método más común de capacitación (formal e informal) es la capacitación en el trabajo” (Romero, 2010, p. 32). De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, la capacitación se complementó en el hacer diario, mientras el Programa se desarrolló en las escuelas, con la interacción de los materiales otorgados, las características y edades de los niños, el contexto y la autoevaluación permanente de los resultados obtenidos.

Para finalizar, los hallazgos de este estudio muestran que es imprescindible formar a los estudiantes específicamente en sus funciones a desempeñar como responsables de grupo, sin embargo, es necesario revisar el diseño, la metodología y la modalidad formativa de esta propuesta, para obtener así mejores resultados y alcanzar los objetivos propuestos.

Cabe destacar que los normalistas no tenían experiencia de práctica docente, por lo tanto participar en este proyecto tuvo un impacto positivo en su formación; asimismo influye en el favorecimiento de algunas competencias genéricas del perfil de egreso de la licenciatura, como aplicar sus conocimientos para transformar sus prácticas de manera

responsable; capacidad de organización e iniciativa, aplicación de sus habilidades comunicativas en diversos contextos; así como también competencias profesionales donde realizan diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades, utilizan estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje, entre otras.

## Referencias

- Billikopf, G. (2003). Capacitación del Personal. *Administración Laboral Agrícola: Cultivando la Productividad del Personal*. Regents of the University of California. Recuperado de <https://nature.berkeley.edu/AgroLaboral>.
- Cano, A., Migliaro, A. & Acosta, B. (2009, mayo). Formulación de proyectos sociales. [PDF file]. *Unidad de proyectos SCEAM | Serie "Documentos de apoyo a los proyectos estudiantiles"* N°1. Recuperado de [https://www.academia.edu/1811575/Formulacion\\_de\\_proyectos\\_sociales](https://www.academia.edu/1811575/Formulacion_de_proyectos_sociales).
- Dessler, G. (2001). Administración de personal. Octava edición. México: Pearson Educación.
- Diez, J. & Abreu, J. (septiembre, 2009). Impacto de la capacitación interna en la productividad y estandarización de procesos productivos: Un estudio de caso. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(2). Recuperado de [www.spentamexico.org](http://www.spentamexico.org).
- Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (mayo-agosto, 2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>.
- Grados, J. (2007). Capacitación y Desarrollo de Personal. Editorial Trillas: México D.F.
- Pérez, G., Pineda, U. & Arango, M. (mayo-agosto, 2011). La capacitación a través de algunas teorías de aprendizaje y su influencia en la gestión de la empresa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33 (22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961006>.
- Rodríguez, J. & Morales, G. (octubre-diciembre, 2008). La Capacitación en las Organizaciones Modernas. *SynthesiS*. Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de [www.uach.mx/synthesis/2009/04/27](http://www.uach.mx/synthesis/2009/04/27).
- Romero, K. (2010). La capacitación y la motivación como herramientas para conseguir una ventaja competitiva: Universidad Veracruzana. [Monografía]. Recuperado de [cdigital.uv.mx/bitstream](http://cdigital.uv.mx/bitstream).
- SEP (2016 a). Documento Rector. Propuesta Pedagógica y Operativa. Escuela de Verano 2016. México: Autor.
- SEP (2016 b). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: Autor.

# TUTORÍA ACADÉMICA, ESTRATEGIA DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES

Henide Viridiana Honorato Vara  
henidehonorato@gmail.com  
Yeny Jazmín Ocampo Tapia  
yeny.ocampot@gmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal  
normalixtapan@edugem.gob.mx

## RESUMEN

La propuesta de un modelo de Tutoría Integrada trabajada a partir de la investigación-acción surge de la necesidad de implementar un proyecto innovador que fortalezca el aspecto académico y personal de los estudiantes normalistas. Se identificó que la forma en la que se desarrollaban los procesos de implementación, seguimiento y evaluación, no respondía a las necesidades formativas de los alumnos, la línea de acción y propósitos no se encontraban delimitados, no había una precisión de los fundamentos teóricos y normativos, se abordaban y utilizaban una diversidad de temas, estrategias y actividades que no lograban impactar en la preparación profesional de los estudiantes. Se ha comenzado a trabajar un proyecto que responda a las necesidades formativas de los estudiantes a través del análisis y reflexión de la información obtenida de la evaluación semestral, de reuniones de trabajo y la detección de necesidades con los tutorados a través de la aplicación de pruebas diagnósticas, lo que ha permitido reorientar el trabajo y tomar decisiones pertinentes para delimitar un modelo acorde a las características y demandas institucionales.

## Palabras clave

Tutoría, apoyo académico y personal, modelo integral, proyecto.

## Planteamiento del problema

### Marco Teórico

La acción tutorial data desde el poema épico de Hornero, La odisea, donde un mentor era responsable de la educación física, intelectual, espiritual y social; a lo largo de la historia Sócrates, Platón, Bell y Lancaster se apoyaron de esta estrategia para guiar a sus discípulos. Ya en el campo de la investigación en la década de los sesenta del siglo pasado Levinson y Roche trabajaron en el concepto y demostraron la relación entre el tener un tutor y el éxito en el mundo de los negocios impactando en una variedad de disciplinas entre ellas, la educación. Para (Rodríguez, 2004) el origen de este concepto lo

encontramos en la concepción universitaria que distinguía tres modelos: el académico, personal y profesional, (citado en Cruz, Chehaybar, Kury y Abreu, 2011).

Desde sus orígenes da cuenta de la utilidad que tiene en la preparación de los alumnos en sus diferentes dimensiones a través del acompañamiento de un experto, lo que posibilita un crecimiento integral, por ello la importancia en el ámbito educativo de retomarla como una herramienta que apoye a la adquisición de aprendizajes que los prepare para la vida.

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), consciente del futuro que enfrentarán los próximos profesionistas, se ha preocupado por determinar y promover maneras nuevas y eficaces de incidir en su formación, ha encontrado en la tutoría un recurso pertinente como un “proceso de acompañamiento personal y académico durante la formación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (2001, p. 44). Por lo tanto, tiene un peso relevante, atiende una de las dificultades más complejas y frecuentes como la reprobación, el rezago y la deserción, se considera que podrían disminuir mediante el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

En el caso de la Educación Normal, el constructo se recupera Modelo Curricular para la Formación de Maestros de Educación Básica, enmarcada en las estrategias de apoyo, que expresa la necesidad de guiar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.

Reconoce la importancia del trabajo realizado hasta el presente por las Escuelas Normales en el área tutoría, señalando que, permitirá al maestro en formación elegir y consolidar en gran medida sus intereses vocacionales y profesionales. Propone un programa de tutoría permanente y obligatorio desde el primer semestre de la carrera y hasta la conclusión de los estudios, proporcionado por docentes de las normales que cuenten con amplia experiencia profesional. (SEP, 2010).

La finalidad de la tutoría es dinamizar de forma conveniente las relaciones entre alumno y sistema educativo, para lograr este menester es necesario el apoyo del equipo educativo en su conjunto y el sustento de un proyecto educativo pertinente. (Córdoba, García, Rosete, Calvillo, 2012).

Esta investigación forma parte de la aplicación del Proyecto Académico Básico de Tutoría Académica en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Se evaluó la precisión de las orientaciones y lineamientos generales establecidos para desarrollar la Tutoría en la institución durante un ciclo escolar, mediante entrevistas y encuestas a docentes y alumnos. La línea de acción a seguir consistía en elegir una competencia, y una o más unidades de competencias del perfil de egreso (plan de estudios 2012), un campo y rasgos del perfil (plan de estudios 1999), a partir de los cuales se diseñaba el plan de acción tutorial, se elegían estrategias y actividades que contribuyeran a la adquisición de determinados saberes. Las tareas de tutor y tutorado, así como de la coordinación, no estaban definidas con claridad.

Los hallazgos permiten reconocer que la forma de concebir la tutoría era diferente entre los involucrados, el contenido era muy amplio, de tal forma que los maestros trabajan aspectos como comprensión lectora, redacción de textos, ortografía, lectura veloz, lenguaje, gimnasia cerebral, inteligencia emocional, autoestima, valores, superación personal, elementos de la práctica docente, entre otros, acciones que guardaban poca relación con las competencias a favorecer. En algunos casos se improvisaba con la resolución de ejercicios prácticos o el llenado de formatos y otros más, a la organización de convivencias y charlas. El plan de trabajo no incluía mecanismos de seguimiento y evaluación de sobre la intervención del tutor, se rendían informes (diagnóstico, registros semanales, evidencias de aprendizaje) de forma parcial, desorganizada e incompleta. Los estudiantes expresaban insatisfacción y poca aceptación del servicio de tutoría.

Lo anterior permitió tomar decisiones para establecer mecanismos para su reestructuración, entre ellos, la caracterización de tutoría, la definición de propósitos específicos, agentes, modalidades de atención y funciones (tutor y tutorado), sistematización de procesos de seguimiento y evaluación y la conformación de un equipo de trabajo colegiado con la finalidad de desarrollar nuevas y mejores maneras de actuar que resultaran de provecho para todos los participantes en la educación, es decir, un modelo integrado.

Al identificar las áreas de oportunidad surgen los siguientes cuestionamientos ¿De qué manera la tutoría académica puede favorecer la formación profesional de futuros docentes?, ¿Cómo recuperar la tutoría como estrategia que permita mejorar el desempeño académico del estudiante? ¿Qué elementos se requieren integrar en el

modelo institucional? ¿Cómo este tipo de servicio puede favorecer el área personal del estudiante?, las preguntas orientan la investigación con la intención de generar una propuesta de trabajo que contribuya a la formación inicial de docentes.

## Metodología

La investigación-acción, parte del estudio de una situación social, se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes sobre sus problemas prácticos. (Elliott citado por Latorre, 2013).

La intención de este proceso de investigación, es efectivamente valorar la pertinencia de utilizar la Tutoría como una estrategia a través de la implementación de un Modelo de Tutoría Integrada que acompañe a los estudiantes normalistas durante los primeros seis semestres y mejore su formación profesional y personal, y se institucionalice en la Escuela Normal, a través de la reflexión, análisis y reorientación de cada una de sus fases.

Se ponen en marcha una serie de actividades que tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. “Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes lo realizan” (Latorre, 2013, p. 23).

La espiral de actividades que se han considerado para desarrollar el procedimiento metodológico se retoma de Elliott (2005, p. 90), está integrada por ciclos de mejora que parte de la identificación de la idea inicial, reconocimiento (descubrimiento y análisis de hechos), plan general (paso 1, 2, y 3 de la acción), implementación del paso 1, revisión de la implementación y sus efectos, reconocimiento (explicitación de fallos en la implementación y sus efectos). A partir de este último paso, se revisa nuevamente la idea general, se reorienta la planeación del paso 1, 2 y 3 de la acción y se aplica un segundo ciclo de mejora.

El número de ciclos de mejora que se apliquen depende de los resultados que se obtengan en relación con el logro de los propósitos establecidos en la investigación, los cuales están relacionados con la Tutoría como estrategia de mejora para la formación profesional de docentes.

## Desarrollo y discusión

A partir de la investigación y análisis de diferentes posturas y modelos de Tutoría de Instituciones de Educación Superior y siendo la ANUIES la instancia que la implementa como estrategia en Escuelas Mexicanas, se retoma su propuesta del Nuevo Modelo de Tutoría Integrada adaptado a las características particulares de la escuela. La propuesta institucional define como propósito general, brindar atención personalizada para mejorar el rendimiento académico y desarrollo personal de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias genéricas y los rasgos del perfil de egreso para el logro de la idoneidad. Se encuentra integrada al itinerario del estudiante (los días viernes de 11:00 a 12: 40 hrs.) la tarea fundamental del profesor es orientar y guiar los procesos de aprendizaje para el fortalecimiento de competencias genéricas y el logro de la idoneidad. (Plan de estudios 2012). Y en el plan de estudios 1999 enfocada a los campos del perfil de egreso.

El contenido que se integra en los planes de trabajo de la acción tutorial son las dimensiones de la guía de estudio del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente con la finalidad de apoyar a los estudiantes en el logro de la idoneidad.

No se trata solamente de transmitir unos contenidos y de formar en unas técnicas, sino también de la interiorización de ciertos valores, que el alumno además de saber el “qué” y el “cómo”, sepa el “por qué” y el “para qué” (Córdoba, García, Rosete y Calvillo, 2012 p. 44).

El rol del profesor-tutor es fungir como guía del aprendizaje del estudiante, planteándole retos y exigencias que lo conduzcan a lograr niveles superiores de autonomía en un proceso de interacción social, persigue la construcción de conocimientos, habilidades y valores. Entre las estrategias generales se encuentra el trabajo colegiado, la detección y atención de necesidades.

Las funciones del servicio de tutoría están delimitadas, de la coordinación, (diseño de proyecto, implementación, seguimiento y evaluación), del tutor (aplicación del diagnóstico, integración de un expediente personal, elaboración de un plan de acción, seguimiento, valoración de lo realizado y canalizar casos específicos) y tutorado (asistencia, participación, coordinación de actividades y seguimiento personal). Su temporalización es continua, los agentes son docentes que imparten cursos y la comunidad estudiantil, el tipo de adscripción es obligatoria, y se trabajan tres niveles de atención (orientada al acercamiento escolar, desarrollo de competencias genéricas y rasgos del perfil de egreso e individualizada). Cada elemento integrador señala el desarrollo de una tutoría puntual.



El conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos, obedece a una programación previamente consensuada entre el equipo de tutores y el coordinador de Tutoría. La programación responde a los contenidos propios de una acción que prioriza el papel del alumno como protagonista, esta delimitación precisará tiempos, horarios, lugar y recursos instrumentales, y lo que es más importante, el establecimiento y crecimiento de óptimas relaciones humanas interpersonales (Arnaiz & Isús, 1995).

El proyecto de tutoría académica se implementó durante el primer semestre del ciclo escolar 2017 – 2018. Se realizó una reunión de trabajo con la academia de tutores para presentar los fundamentos teóricos y normativos del proyecto, así como los criterios generales de operación. En la reunión se tomaron acuerdos: aplicación de un diagnóstico general (habilidades intelectuales) para cada semestre (primero, tercer y quinto), la utilización de un instrumento de seguimiento semanal que se reportarían cada dos meses y el diseño de cuestionarios y entrevistas para realizar una evaluación final del servicio otorgado.

Una vez que los tutores entregaron a la coordinación el plan de trabajo se realizó la retroalimentación en función de los criterios de planeación y se llevó un seguimiento de las sesiones. Al finalizar el semestre los alumnos y maestros otorgaron información acerca de la aportación a su desempeño. Cada una de las acciones estuvieron encaminadas a brindar un acompañamiento profesional que reflejara mejores resultados en el aspecto académico.

## Resultados y conclusiones

Derivado de la aplicación de instrumentos de evaluación (cuestionarios, encuestas y entrevistas) a docentes y alumnos al cierre del semestre, se realiza la triangulación de la información para identificar las diferentes categorías y describir los resultados. Los indicadores fueron, la valoración del servicio, niveles de satisfacción, aspectos que se favorecen en cada una de las sesiones de trabajo, tipo de participación, el compromiso y la responsabilidad mostrada por el tutor, que esperan del trabajo a continuar y forma en la que aportó a su formación. El instrumento dirigido a docentes estaba orientado a identificar la concepción sobre tutoría, elementos que se requieren para mejorar, obstáculos y problemáticas y finalmente sugerencias.

La información obtenida a partir de la aplicación del instrumento a estudiantes refleja un nivel aceptable de satisfacción, lo sitúan entre satisfactorio y excelente, muy pocos en regular, consideran que su participación es activa casi siempre, reconocen el compromiso y responsabilidad mostrada por el maestro, sin embargo, existen colectivos que manifiestan que solo algunas veces se observan estos elementos y uno más que no contaron con el servicio debido a que no se presentaba el tutor. La mayoría señala que su tutor cuenta con los elementos necesarios. Poco más de la mitad considera que las actividades desarrolladas ayudan a su formación, refieren elementos de índole conceptual y otros más, sobre el conocimiento de sí mismo. Cabe resaltar las diferencias significativas entre colectivos de tutorados, debido a que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria expresan mayores niveles de satisfacción en cada uno de los indicadores. Lo que se traduce a que están teniendo experiencias exitosas o significativas.

La información recabada a través de las entrevistas, denota que los estudiantes y maestros poseen información más precisa sobre el concepto y los propósitos de Tutoría debido a que guardan una relación estrecha con el propósito general del modelo. Lo que señalan como prioritario es el uso diversificado de estrategias y privilegiar la relación entre ambas figuras, para ellos determina el nivel de confianza y seguridad. La mayoría reconoce los beneficios que aporta a su formación y dos casos refieren no recibir alguno y continúan colectivos que no viven experiencias enriquecedoras.

Los beneficios de la atención se encuentran de dos formas: intrínsecamente fortalece su elección profesional, generando nuevas ideas e incrementando la profundidad y comprensión del conocimiento, renuevan el sentido de entusiasmo por el trabajo y contribuyen a realzar sus niveles de poder y estatus profesional. De manera extrínseca, los docentes pueden disfrutar del trato con los alumnos y sentir satisfacción personal, los alumnos reciben consejo, guía, información, amistad, apoyo, ayuda académica, así como en problemas personales, confianza y oportunidades para conocer puntos de vista diferentes, (Cruz, Chehaybar, Kury y Abreu, 2011, p.56).

Los hallazgos de la revisión de los planes de trabajo de los tutores dan cuenta, que se plantean propósitos muy abarcativos a lograr en un semestre, en muy pocos casos se consideran actividades para el área personal, pero si se aboca al contenido del modelo integrado. En el seguimiento semanal, las sesiones programadas se desarrollan de forma parcial por suspensiones y eventos institucionales, se trabaja lo planeado (dimensiones de la guía de examen). Sin embargo, no se cuenta con información sobre el plan y

seguimiento de dos tutores. “Un seguimiento eficiente durante la implementación y desarrollo es un recurso de realimentación indispensable que asegura su éxito”, (Córdoba, García, Rosete y Calvillo, 2012, p. 70).

Entre los elementos que se requieren atender desde la postura del tutor es la sistematización de procesos, acompañamiento y capacitación. De acuerdo a las posturas teóricas nadie, o casi nadie, ha recibido preparación para ser tutor y son pocos los especialistas que pueden proporcionar esta capacitación, un tutor puede ser competente en su actividad profesional como en este servicio, lo que implica tener y movilizar numerosos y distintos saberes, tanto como poseer competencias en el plano personal.

Finalmente, la interpretación del Test Multidimensional y fichas escolares permitió detectar casos que requieren atención (canalización), estudiantes en riesgo de desertar y problemas económicos considerables.

En función de los datos recabados, se considera que las características del Modelo de Tutoría Integrada, comenzaron a trazar las directrices y permitió tomar decisiones más precisas, del cómo y para qué de cada una de las acciones. El trabajo colegiado fue un elemento clave, los acuerdos, funciones y responsabilidades de cada agente fueron asumidas (en su mayoría) y comprendidas.

Se observa una congruencia entre los propósitos, el contenido trabajado, las actividades, las estrategias y los resultados, identificando áreas de oportunidad con el acercamiento con estudiantes que harán posible las adecuaciones y mejor aún, utilizar la tutoría como herramienta, pero todavía queda camino por recorrer para que se logre institucionalizar el modelo “El proyecto educativo del centro, la programación de carácter anual, el reglamento de régimen interno, el presupuesto, y el proyecto curricular que haga cada institución han de ser los instrumentos claves, los ejes que reorientan la intervención educativa institucional” (López, 2001, p.19).

Es importante considerar que el contexto en el cual surge la Tutoría (universidades) es diferente al de las Escuelas Normales, en relación a infraestructura, condiciones académicas, de gestión y administrativas, esto lleva a realizar una adaptación muy particular al contexto real. El éxito de utilizar la tutoría no tiene relación solamente con el nivel de satisfacción y aceptación que el estudiante manifieste, sino del impacto de la intervención del tutor para tener mejores resultados, en la toma de decisiones y desarrollo de competencias para poder así determinar la eficacia del servicio.

El proyecto se reorientará a partir de los resultados que se obtengan del ciclo de mejora, en el sentido de que es aplicado a partir de la metodología de investigación–acción, se reestructuran las acciones, tiempos, espacios, materiales, entre otros, no así en propósito y el modelo.

Las propuestas que emergen para continuar con los ciclos de investigación-acción radican en:

- Precisar cada una de las fases del modelo para adecuar y/o descartar acciones que no contribuyan a la formación profesional del estudiante, durante su implementación, aplicación y valoración.
- Utilizar la información del diagnóstico con sentido formativo para conocer lo que necesita el tutorado y de esa manera encauzar un conjunto de procedimientos que permita el logro de competencias debido a que la tarea principal de la Institución es contribuir al logro del perfil de egreso, y con ello, puedan responder al perfil, parámetros e indicadores de calidad establecidos por el servicio profesional docente.
- Generar un flujo de información entre diferentes instancias de la escuela que permita trabajar de manera vinculada con los procesos académicos (articulación con otros proyectos académicos básicos) para evitar el trabajo solitario y de forma individualizada, se requiere de una suma de esfuerzos para convertir la Tutoría en una estrategia necesaria.
- Trabajar sobre una propuesta para la formación de tutores e incentivos a su función (debido a que esta puede ser asumida u obligada).
- Promover la consolidación del trabajo colegiado de tutores para el diseño de estrategias que generen aprendizajes con sentido o significativos.
- Ubicar y respetar el servicio otorgado en su espacio y tiempo asignado.
- Que la institución realice una selección de sus tutores en función de su perfil profesional, experiencia académica y cualidades humanas.

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes

para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto. Analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico.

## Referencias

- ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. (2a ed.) México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arnaiz Pere. & Sofía Isús (1995), La tutoría, organización y tareas. Ed. GRAÓ. España.
- Córdoba, García Fernando, María del Rosario Trejo García, Lucrecia Flores-Rosete y Raúl Rabadán-Calvillo (2012) Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales. México, Ed. Limusa.
- Flores, Gabriela de la Cruz, Edith Chehaybar y Kury, y Luis Felipe Abreu (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de la educación superior, 40 (157), 189-209. Recuperado en 06 de octubre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es)
- Latorre, Antonio (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: GRAÖ.
- López, Rodríguez Francese (director) (2001) La acción tutorial. El alumnado toma la palabra, Editorial Laboratorio Educativo, GRAÓ. Barcelona.
- SEP (2010). Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica. México.

# EXPERIMENTACIÓN, MODELACIÓN Y SIMULACIÓN MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS DE TELESECUNDARIA

## Datos del autor

Alberto Santana Ortega  
Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"  
jgsraso@gmail.com  
Ana Luisa Gómez-Blancarte  
Instituto Politécnico Nacional  
algomez@ipn.mx  
Oscar Nelson López López  
Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"  
oscarnelson2009@hotmail.com

## RESUMEN

En este manuscrito se presenta un reporte de investigación acerca del diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en la Experimentación, la Modelación y Simulación, así como del uso de GeoGebra para favorecer el dominio de contenidos matemáticos en las futuras docentes de Telesecundaria que estudian en la Escuela Normal Rural "Carmen Serdán". También se expone como ejemplo, una secuencia en la que se detalla el tipo de actividades realizadas en la propuesta para abordar el tema de funciones lineales. El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, usando grupo de control y grupo experimental. Se diseñó y validó un instrumento para aplicar un pre-test y un post-test en ambos grupos. Los resultados muestran una mejora en el dominio de contenidos matemáticos por parte de las alumnas a las que se les aplicó la propuesta didáctica. Lo anterior, sugiere que el uso de la propuesta didáctica es una estrategia efectiva para favorecer la adquisición del conocimiento matemático en la formación de profesoras de telesecundaria.

## Palabras clave

Formación Docente, Telesecundaria, Conocimiento Matemático, GeoGebra, Experimentación, Modelación y Simulación.

## Planteamiento del problema

La sociedad actual requiere de profesores cada vez más preparados para atender las necesidades educativas en las escuelas de nuestro país. Es fundamental que las normales rurales se fortalezcan para poder hacer frente a los nuevos retos que se presentan. Sin embargo, la formación de docentes en el contexto normalista rural sigue teniendo áreas de oportunidad que deben ser atendidas, tal es el caso de la preparación que reciben los futuros profesores de telesecundaria en matemática educativa.

Durante el curso titulado la Enseñanza de las Matemáticas I (EM-I) se observó falta de dominio de contenidos matemáticos por parte de las futuras docentes que estudian la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) dentro de la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS). Además, se encontró que las estudiantes normalistas no tienen bases sólidas en Experimentación, Modelación y Simulación (EMS) ni en el uso de software específico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. El programa vigente del curso EM-I (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000), se encuentra desactualizado, pues no se consideran escenarios tipo EMS ni el uso de software matemático dentro del proceso de formación docente.

Para atender este problema se diseñó y aplicó una propuesta didáctica basada en EMS y en el uso de GeoGebra. La finalidad de la propuesta era promover el desarrollo de dos tipos de competencias: digital y matemática. La primera se refiere al uso de tecnología digital como herramienta profesional para que el futuro profesor la integre al trabajo con sus alumnos. La competencia matemática es el conocimiento de los contenidos matemáticos que el futuro profesor debe enseñar.

Así, el objetivo de esta investigación es determinar si la implementación de la propuesta didáctica durante el curso EM-I, mejora el nivel de conocimientos matemáticos en las futuras profesoras de telesecundaria.

## Marco teórico

La matemática experimental, apoyada en la tecnología de computadoras es una rama que comienza a ganar atención en la matemática educativa (Acosta, Mejía y Rodríguez, 2011). Los modelos describen nuestras creencias sobre cómo funciona el mundo real. En el modelado matemático, traducimos esas creencias al lenguaje de las matemáticas (Trigueros, 2006).

La simulación es la aplicación de un modelo con el objetivo de derivar estrategias que ayudan a resolver un problema o responder a una pregunta relacionada con un fenómeno determinado (Velten, 2009). La experimentación implica la realización material del sistema experimental, los objetos de estudio, el aparato y su interacción, así como una intervención activa en el entorno de este sistema. En este sentido, el experimento se contrasta con la teoría incluso si el trabajo teórico siempre se atiende con actos materiales como lo es escribir una fórmula matemática (Radder, 2009). Debido a la complejidad de



las ideas matemáticas y al reto que implica su enseñanza, es necesario un marco teórico para fundamentar la instrucción basada en EMS (Bu, Spector & Haciomeroglu, 2011).

La revisión de literatura especializada llevada a cabo muestra que la cantidad y la calidad de las experiencias pedagógicas con EMS, incluidas en la formación docente inicial, son factores cruciales influyentes en la adopción de EMS por parte de los futuros profesores (e.g., Escareño, 2002; Kortenkamp, 2004; Máder, 2011; González, 2014; Rubio, Prieto & Ortiz, 2016).

Por ejemplo, Escareño (2002) indagó cómo influyen entre sí las formas de enseñar con o sin herramientas computacionales. El autor muestra que un manejo flexible de las matemáticas –aprovechar la flexibilidad que ofrece el software para mostrar y comprender los objetos matemáticos– por parte de los profesores, así como su compromiso personal, son elementos fundamentales para que un proyecto que hace uso de la tecnología tenga buenas perspectivas de éxito. Por su parte Máder (2011) muestra cómo funciona la matemática experimental en el aula. En su trabajo, demuestra que las computadoras se pueden utilizar como un recurso didáctico fundamental en cada fase de todo el proceso de aprendizaje.

En particular, el uso del software GeoGebra para apoyar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas ha influido positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Barahona, Barrera, Vaca e Hidalgo, 2015). Rubio et. al (2016) muestran que al combinar EMS se obtienen entornos de aprendizaje que promueven el desarrollo del conocimiento matemático y las habilidades de pensamiento científico necesarios para los estudiantes. Cetinkaya et al. (2016) examinaron el proceso de formación matemática de futuros docentes sobre la naturaleza del modelado matemático en simulaciones para la resolución de problemas experimentales de la vida real, y analizan los principios y estrategias pedagógicas necesarias para enseñar matemáticas a través del modelado. En su estudio, enfatizan la necesidad de implementar la mayor cantidad posible de experiencias con EMS en los futuros docentes.

De acuerdo con los antecedentes, consideramos que incorporar EMS y usar GeoGebra es un área de oportunidad que podría brindar soluciones a las dificultades que se presentan con mayor frecuencia. Por ejemplo, por parte de las alumnas: dificultades asociadas al dominio de los contenidos de matemáticas, actitudes negativas hacia el aprendizaje de las matemáticas, dificultades con la abstracción y contextualización y uso

correcto del lenguaje matemático formal. Por parte del profesor: dificultades asociadas al proceso de diseño de propuestas didácticas para la enseñanza de las matemáticas.

## Metodología

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental. Se consideró usar un grupo de control y un grupo experimental. Para determinar el impacto de la propuesta didáctica, se diseñó y validó un instrumento para aplicar un pre-test y un pos-test en ambos grupos. Los datos que se analizaron fueron las respuestas de ambos exámenes en los dos grupos (experimental y control). La escala que se consideró para evaluar los exámenes fue del cero al diez.

Los métodos empleados para el análisis fueron: dos pruebas paramétricas, la primera usando la prueba-t para datos pareados, con el objetivo de determinar diferencias entre las medias de cada grupo; la segunda, fue la prueba-t para muestras independientes, para determinar diferencias en las medias del grupo de control contra el grupo experimental. Dos pruebas no paramétricas, la primera fue la U de Mann-Whitney, usada para determinar las diferencias que hay entre las medianas del grupo de control contra el grupo experimental; la segunda, fue la prueba de Wilcoxon, para determinar las diferencias de las medianas de cada grupo. En ambas pruebas se utilizó 0.05 como nivel de significancia. Además, para el grupo experimental, se calculó el tamaño del efecto, usando la d de Cohen y el factor de ganancia g de Hake. Para asegurar que los resultados obtenidos son correctos, todas las herramientas mencionadas fueron comprobadas mediante el uso de software (las pruebas de hipótesis con Minitab, Statgraphics y SPSS, el tamaño del efecto con Stata y la ganancia normalizada con Excel).

## El contexto, la población y la muestra

La población de interés para los objetivos de este proyecto de investigación estuvo formada por las alumnas de la ENRCS. Esta escuela es una institución formadora de docentes que se encuentra en el municipio de Teteles de Ávila Castillo, al noreste del estado de Puebla. Es la única normal rural del estado y opera bajo la modalidad de internado para mujeres. Actualmente hay inscritas cerca de 350 estudiantes en la institución y además de LESET, se ofertan otras dos licenciaturas (en educación primaria y en educación preescolar).

La muestra se conformó por todas las estudiantes del segundo grado de la LESET que cursaban la asignatura EM-I. Las participantes del estudio fueron 19 alumnas del grupo experimental (2C) y 17 del grupo de control (2D). La edad de las alumnas oscila entre los 17 y 22 años de edad y proceden de los estados de Puebla, Guerrero, Veracruz, Oaxaca, Tlaxcala y Morelos. La asignatura EM-I tiene el propósito de contribuir al desarrollo de las habilidades intelectuales específicas relacionadas con la enseñanza de los contenidos de matemáticas que se trabajan en la educación secundaria. Estos contenidos son: aritmética (operaciones básicas con enteros y con fracciones, proporciones directas e inversas), álgebra (exponentes, polinomios, productos notables, factorización, ecuaciones, sistemas de ecuaciones, funciones y gráficas), geometría plana (construcciones geométricas, medición y cálculo geométrico del perímetro y área) y del espacio (cuerpos geométricos, medición y cálculo de volumen), trigonometría (funciones naturales, teorema de Pitágoras), fundamentos de probabilidad (frecuencial, eventos mutuamente excluyentes) y estadística (medidas de tendencia central, tablas y gráficas estadísticas).

### Desarrollo y discusión

La propuesta didáctica consistió en el diseño y aplicación de actividades didácticas basadas en EMS y GeoGebra para la enseñanza y aprendizaje de los temas matemáticos señalados en la asignatura EM-I (ver tabla 1). El diseño de las unidades didácticas se fundamentó en ideas teóricas de las corrientes constructivistas de la educación, pues con las actividades se buscaba hacer que las estudiantes actuaran, hablaran, pensaran y evolucionaran por su propia motivación (Brousseau, 1997), y además se les sugirió aplicar el método de los cuatro pasos para resolver problemas (Polya, 1989), partiendo de los conocimientos previos y del trabajo colaborativo de las futuras docentes.

En total se implementaron 6 actividades, una por cada tema matemático. Cada actividad tuvo una duración de 4 sesiones de 2 horas cada una y se llevaron a cabo en el laboratorio de matemáticas de la escuela. En cada una de las actividades, se contemplaba una fase de inicio, una de desarrollo y otra de cierre. Para todas las actividades se organizó al grupo experimental en cuatro equipos de cuatro integrantes y uno de tres integrantes. Todas las actividades estuvieron basadas en EMS y uso de GeoGebra, y en general aportaron experiencias e ideas que las futuras docentes pueden implementar posteriormente en la escuela telesecundaria.

Enseguida se describe un ejemplo representativo del trabajo que se realizó durante las actividades de la propuesta didáctica. En la rama de álgebra se utilizó GeoGebra y un simulador de elasticidad de resortes como herramientas para realizar experimentación, modelación y simulación matemática en los temas de funciones lineales.

Antes de la puesta en escena, se realizó un encuadre en el que se explicó detalladamente a las alumnas la dinámica de trabajo que se pretendía implementar, así como el esquema de evaluación que se utilizaría, dando a conocer los criterios e instrumentos.

En la fase de inicio (primera sesión) se comenzó preguntando a las futuras docentes sobre los usos y aplicaciones de los resortes en la vida cotidiana. Luego se planteó la interrogante ¿cuál es el modelo matemático de la elasticidad de un resorte?

Como actividad extra-clase, se les pidió que buscaran información sobre los aspectos teóricos y matemáticos implicados en las subsecuentes actividades.

En la fase de desarrollo (segunda y tercera sesiones), a cada equipo se le facilitó una computadora con el software necesario y acceso a internet, hojas de trabajo, un soporte universal completo, un juego de pesas con gancho, tres resortes con distintas durezas, una regla y un flexómetro. Con base en las hojas de trabajo, tuvieron que utilizar el simulador de resortes (ver figura 1), diseñado por Arrieta (2003) para poder obtener datos y guardarlos en una hoja de cálculo de GeoGebra.

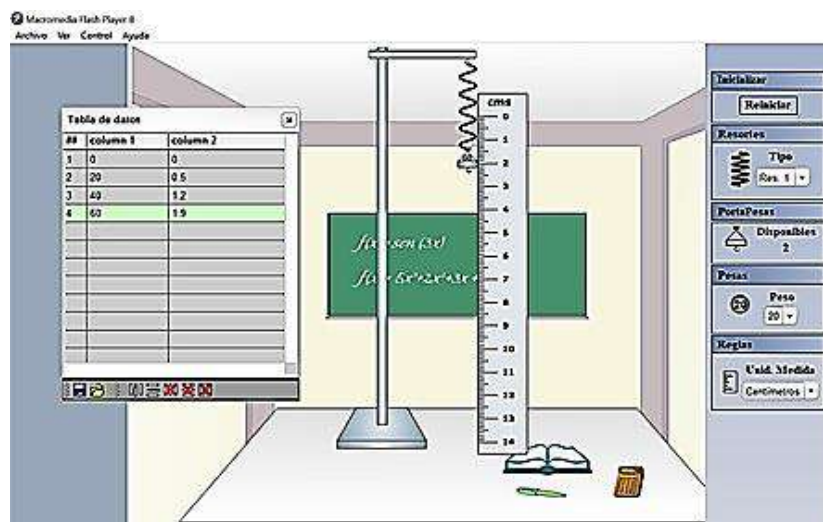


Figura 1. Simulador para la elasticidad de los resortes

Posteriormente, tuvieron que realizar el mismo experimento usando el soporte universal, los resortes y las pesas (ver figura 2), para hacer mediciones, obtener los datos y registrarlos en otra hoja de cálculo de GeoGebra.



Figura 2. El experimento sobre elasticidad de los resortes

Luego, se les pidió que, a partir de sus datos trataran de responder a las preguntas de las hojas de trabajo. En esta parte se supervisó el trabajo y se atendieron las dudas de las estudiantes. Se pidieron participaciones para escuchar las experiencias vividas durante la simulación y experimentación, abordando las dificultades detectadas.

En la tercera sesión se explicó a las futuras docentes cómo realizar el ajuste de la recta de mínimos cuadrados en GeoGebra, a partir de sus datos (ver figura 3). Luego se les indicó que generaran el modelo matemático para la elasticidad de cada tipo de resorte, de acuerdo a la naturaleza de los datos (obtenidos del simulador u obtenidos del experimento). En total eran seis modelos, tres para los resortes simulados y tres para los resortes reales.

La intención de realizar el experimento físico y el simulado fue que las normalistas tuvieran la oportunidad de identificar las ventajas y limitaciones de cada tipo de actividad, reflexionando sobre las dificultades que pueden presentarse durante el proceso.

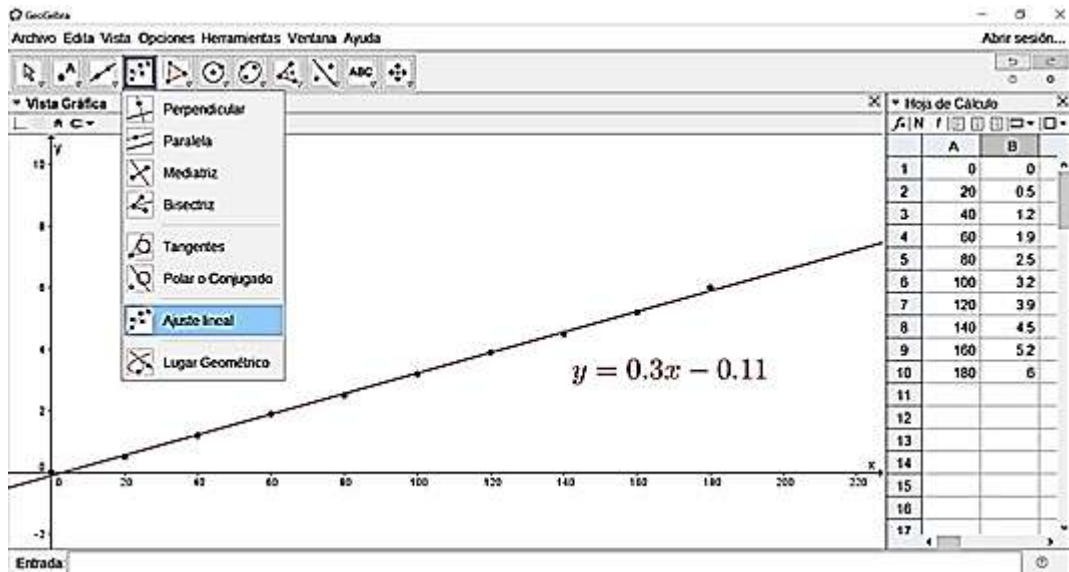


Figura 3. Uso de GeoGebra para la modelación de la elasticidad

Para complementar esta actividad, se les pidió indagar sobre cómo generar ese modelo con lápiz y papel, utilizando la regresión lineal. Asimismo, se les pidió hacer manualmente la gráfica de una función lineal, con la finalidad de comparar los procedimientos tecnológicos contra las actividades de aprendizaje basados en herramientas tecnológicas. Como actividad extra-clase, se les pidió calcular todos los modelos a mano y comprobarlos con GeoGebra. Además, cada equipo tuvo que preparar una presentación que tuviera los resultados obtenidos.

En la fase de cierre (cuarta sesión), cada equipo tuvo 10 minutos para hacer su presentación. Una vez terminadas las exposiciones, todos los equipos entregaron sus hojas de trabajo. Al final de la sesión se socializó la experiencia con las alumnas, y en general se notaron más motivadas y con mejor actitud hacia las matemáticas.

### Evaluación de la propuesta didáctica

Para evaluar el dominio de contenidos matemáticos estudiados en las actividades didácticas, se aplicaron dos instrumentos: un examen pre-test y un examen pos-test. Ambos exámenes fueron previamente validados por medio del cálculo del coeficiente de Cronbach ( $\alpha=0.7$ ). El alfa de Cronbach se utiliza con regularidad en la investigación educativa que explora aspectos del dominio cognitivo. La validez de esta prueba se refiere al grado en que mide aquello que pretende medir, en este caso el conocimiento matemático. De acuerdo con Taber (2017), aunque no hay un criterio establecido entre los académicos, sigue siendo una práctica común en la investigación educativa considerar



que cuando alfa alcanza al menos el valor de 0.7, esto se considera como medida suficiente de fiabilidad o consistencia interna de un instrumento.

Cada examen contenía 12 ítems cada uno (ver Tabla 1), mismos que fueron utilizados como pre-test y pos-test con el grupo de control y con el grupo experimental. Los exámenes fueron aplicados y evaluados por un investigador distinto al profesor titular del curso EM-I. El primer examen se aplicó en la segunda semana de clases. El segundo examen se aplicó una semana antes de terminar el curso. Cada examen tuvo una duración de dos horas y fueron aplicados por separado a ambos grupos –primero el de control y luego el experimental- en el laboratorio de matemáticas de la escuela–.

**Tabla 1. Resumen del contenido matemático de los problemas en los exámenes pre-test y pos-test**

Rama	Número de ítem	Conocimiento matemático	
		Pre-test	Pos-test
<b>Aritmética</b>	1	Operaciones básicas	Operaciones básicas
	2	Operaciones básicas	Operaciones básicas
<b>Álgebra</b>	3	Modelación algebraica	Sistemas lineales 2x2
	4	Sistemas lineales 2x2	Modelación algebraica
<b>Trigonometría</b>	5	Teorema de Pitágoras	Teorema de Pitágoras
	6	Razones trigonométricas	Razones trigonométricas
<b>Geometría</b>	7	Áreas sombreadas	Áreas sombreadas
	8	Fórmula de Herón	Fórmula de Herón
<b>Probabilidad</b>	9	Probabilidad frecuencial	Probabilidad frecuencial
	10	Ley de la suma	Ley de la suma
<b>Estadística</b>	11	Mediana	Media aritmética
	12	Media aritmética	Mediana

## Resultados

De acuerdo con los puntajes obtenidos tanto en el pre-test como en el pos-test, por parte del grupo de control y de experimental, en la tabla 2 se muestra el resumen de estadísticos descriptivos usados para realizar el análisis cuantitativo descrito en la metodología de este estudio.

**Tabla 2. Resumen de estadísticos descriptivos para los dos grupos en los exámenes escritos**

Prueba_Grupo	Media	Desv.Est.	Mediana
<i>Pre-test_Control</i>	0.347	0.789	0.000
<i>Pos-test_Control</i>	1.229	1.108	1.700
<i>Pre-test_Experimental</i>	0.789	0.906	0.800
<i>Pos-test_Experimental</i>	3.463	0.855	3.300

Además, en la figura 4, se presenta una gráfica de cajas que permite hacer una inspección visual de los resultados en cada grupo. Cada resultado individual también se muestra en las gráficas con un símbolo específico (o).

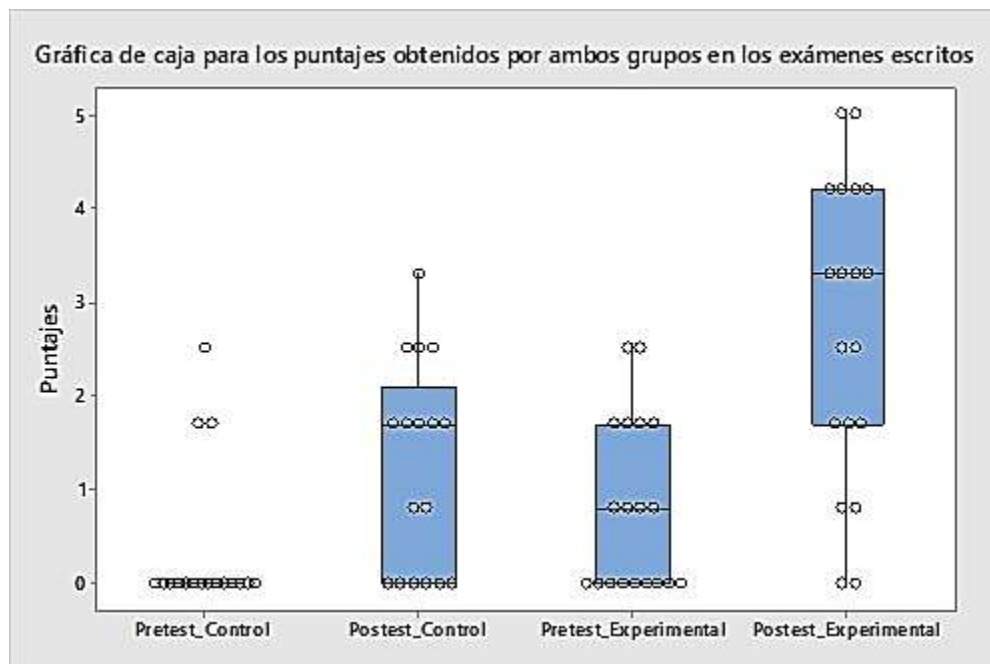


Figura 4. Gráfica de cajas de los puntajes obtenidos en los exámenes por ambos grupos

### El análisis cuantitativo

Primero se muestran los resultados de las pruebas de hipótesis, la tabla 3 tiene los resultados de las pruebas-*t* para datos independientes, la tabla 4 presenta los resultados de las pruebas-*t* para datos pareados, en la tabla 5 se observa la prueba *U* de Mann-Whitney y finalmente la tabla 6 contiene la prueba de Wilcoxon.



Tabla 3. Pruebas-t para datos independientes

Pruebas escritas	Control		Experimental		p-valor	Diferencia estadística significativa
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.		
<b>Pre-test</b>	0.347	0.789	0.790	0.906	0.127	No
<b>Pos-test</b>	1.229	1.108	3.463	0.855	<0.001	Sí

Tabla 4. Pruebas-t para datos pareados

Grupo	Pre-test		Pos-test		p-valor	Diferencia estadística significativa
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.		
<b>Experimental</b>	0.789	0.906	3.463	0.855	<0.001	Sí

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney

Pruebas escritas	Control		Experimental		U	p-valor	Diferencia estadística significativa
	Mediana	Rango medio	Mediana	Rango medio			
<b>Pre-test</b>	0.000	15.529	0.800	21.157	111	0.064	No
<b>Pos-test</b>	1.700	10.058	3.300	26.052	18	<0.001	Sí

Tabla 6. Prueba de Wilcoxon

Grupo	Pre-test	Pos-test	Rangos negativos	Rangos positivos	Z	p-valor	Diferencia estadística significativa
	Mediana	Mediana					
<b>Experimental</b>	0.800	3.300	0	19	190	<0.001	Sí

Las pruebas de hipótesis revelan que los grupos comenzaron prácticamente con el mismo nivel de conocimientos matemáticos, ya que antes de implementar la propuesta didáctica no se encontró diferencia estadística significativa entre los puntajes del pre-test

de ambos grupos. Al terminar la propuesta didáctica los resultados del grupo experimental fueron significativamente mayores que los resultados del grupo de control. Además, en el grupo experimental los resultados del pos-test fueron significativamente mayores que los resultados del pre-test.

Después, al calcularse el tamaño del efecto en el grupo experimental ( $d \approx 3.120$ ) se encontró que implementar una propuesta basada en EMS y usar GeoGebra en la asignatura EM-I produce un efecto muy grande en los resultados obtenidos por las estudiantes de este grupo, porque todos los alumnos del grupo superaron en el pos-test a la media grupal obtenida por ellos mismos en el pre-test.

Finalmente, el factor de Hake indica una ganancia normalizada del 30% para el grupo experimental ( $g \approx 0.300$ ) en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos estudiados.

## Conclusiones

Los resultados confirman que el haber aplicado la propuesta didáctica en el curso EM-I, incrementa el nivel de dominio de contenidos matemáticos en las alumnas del grupo experimental. La principal aportación de esta investigación a la línea de *Uso de las TIC en procesos formativos*, reside en haber experimentado con éxito –pues los resultados muestran una mejora en el dominio de los contenidos matemáticos– la implementación de una propuesta didáctica basada en EMS y en el uso de un *software* como GeoGebra, para favorecer la adquisición del conocimiento matemático necesario en la formación de las futuras docentes de telesecundaria. En particular, con el uso de GeoGebra se pueden enfatizar diferentes conceptos y se pueden estudiar de manera más profunda (Heid, Thomas & Zbiek, 2013).

Queda claro que implementar EMS y GeoGebra en la formación de docentes de telesecundaria genera nuevas oportunidades para el aprendizaje y el trabajo en colaboración, por lo tanto los formadores de docentes de matemáticas deben promover el uso de herramientas tecnológicas y actividades didáctica que ayuden al crecimiento intelectual de los futuros docentes (Trouche, Drijvers, Gueudet & Sacristán, 2013).

## Recomendaciones

Es necesario que en las escuelas normales rurales se pueda ofrecer una formación profesional sólida a las nuevas generaciones de profesores que impartirán clases de matemáticas a alumnos de telesecundaria. Para tratar de conseguirlo, es fundamental actualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de estas instituciones formadoras de docentes. De acuerdo con las nuevas propuestas educativas impulsadas oficialmente por la SEP (2016), las normales rurales deben rediseñar su oferta académica para poder competir a la par de otras instituciones en el nuevo marco del servicio profesional docente.

Por una parte, en el rediseño se debe asegurar que los maestros encargados de la formación en matemática educativa que reciben los futuros docentes de telesecundaria, egresados de las escuelas normales rurales, deben recibir la capacitación adecuada y estar preparados para ser agentes de cambio y fortalecimiento de estas instituciones. Aunque el formador de docentes tiene la libertad de implementar acciones que permitan modernizar e innovar su práctica y la de sus estudiantes, es fundamental contar con el apoyo de la institución y del sistema de educación normalista. Por ejemplo, a través de programas de formación permanente se puede apoyar al maestro para que adquiera las habilidades y conocimientos necesarios en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas mediante el uso de la tecnología.

Por otro lado, consideramos que los nuevos planes y programas de estudio para la LESET, deben incluir metodologías y orientaciones didácticas –basadas en los avances de investigación en matemática educativa– que promuevan el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, específicamente, de programas tecnológicos de uso educativo como los simuladores y el *software* GeoGebra.

Con estas consideraciones, las nuevas docentes de telesecundaria que egresan de la escuela normal rural podrán recibir una formación profesional que les permita reconocer que una integración adecuada de la EMS y de GeoGebra dentro de las actividades del aula ayudan a fomentar la construcción del conocimiento matemático; para esto deben experimentar y reconocer por sí mismas que estrategias similares a ésta resultan muy útiles para crear ambientes innovadores para el aprendizaje de las matemáticas.

Finalmente, en la formación de docentes de telesecundaria recomendamos un uso estratégico de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en

donde el proceso no dependa única y exhaustivamente de la tecnología. Más bien, sugerimos que se usen las herramientas tecnológicas de acuerdo a las necesidades de enseñanza del formador y de aprendizaje por parte de los futuros docentes, con lo que se logrará mantener a las matemáticas como el foco de la instrucción y otorgar a la tecnología su legitimidad como un recurso valioso.

## Referencias

- Acosta, M. E., Mejía, C., y Rodríguez, C. W. (2011). Resolución de problemas por medio de matemática experimental: uso de software de geometría dinámica para la construcción de un lugar geométrico desconocido. *Revista Integración*, 29(2).
- Arrieta, J. (2003). *Las prácticas de modelación como proceso de matematización en el aula*. (Tesis de doctorado no publicada). Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-IPN. México.
- Barahona, F., Barrera, O., Vaca, B., e Hidalgo, B. (2015). GeoGebra para enseñanza de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico estudiantil. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 28(5), 1-12.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer.
- Bu, L., Spector, J. M., & Haciomeroglu, E. S. (2011). Toward model-centered mathematics learning and instruction using GeoGebra. *Model-Centered Learning*, 13-40.
- Cetinkaya, B., Kertil, M., Erbas, A., Korkmaz, H., Alacaci, C., & Cakiroglu, E. (2016). Pre-service teachers' developing conceptions about the nature and pedagogy of mathematical modeling in the context of a mathematical modeling course. *Mathematical Thinking and Learning*, 18(4), 287-314.
- Escareño, F. (2002). La tecnología en clase de matemáticas: su influencia en la práctica de enseñanza. En J. Delgado (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa 16*, (pp. 456-470). La Habana: Iberoamérica.
- González, J. (2014). Formación inicial de profesores en geometría con GeoGebra. *Revista Iberoamericana de educación*, 65, 161-172
- Heid, M., Thomas, M., & Zbiek, R. (2013). How might computer algebra systems change the role of algebra in the school curriculum? En Clements, M., Bishop, A., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., & Leung, F. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 597-641). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kortenkamp, U. (2004). Experimental mathematics and proofs in the classroom. *ZDM*, 36(2), 61-66.
- Máder, A. (2011). The use of experimental mathematics in the classroom. En Vajda, R., & Karsai, J. (Eds.). *Interesting Mathematical Problems in Sciences and Everyday Life –2011* (pp. 1-20). Recuperado de <http://www.model.u-szeged.hu/etc/edoc/imp/AMader/AMader.pdf>
- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

- Radder, H. (2009). The philosophy of scientific experimentation: a review. *Automated experimentation*, 1(1), 2.
- Rubio, L., Prieto, J., & Ortiz, J. (2016). La matemática en la simulación con GeoGebra. Una experiencia con el movimiento en caída libre. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 90-111.
- SEP. (2000). *La enseñanza de las matemáticas en telesecundaria I. Contenidos y enfoque. Tercer Semestre*. Distrito Federal: Autor.
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. Ciudad de México: Autor.
- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 1-24.
- Trigueros, M. (2006). Ideas acerca del movimiento del péndulo: un estudio desde una perspectiva de modelación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1207-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003106.pdf>
- Trouche, L., Drijvers, P., Gueudet, G., & Sacristán, A. (2013). Technology-driven developments and policy implications for mathematics education. En Clements, M., Bishop, A., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., & Leung, F. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 753-789). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Velten, K. (2009). *Mathematical modeling and simulation: introduction for scientists and engineers*. Weinheim: John Wiley & Sons.

# TRABAJAR COLABORATIVAMENTE PARA FORTALECER LOS PRINCIPIOS DE CONTEO EN NIÑOS PREESCOLARES

Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
n3t.sad@gmail.com  
José Guadalupe Garduño Hernández  
lupogar@hotmail.com  
José Luis Olin Macedo  
lujoolma@hotmail.com  
David Morales Lagunas  
t-vivdav@hotmail.com  
Escuela Normal de Ixtapan.  
Escuela Normal No. 3 de Toluca.

## RESUMEN

Se presentan los resultados parciales del primera y segunda fase de una investigación-acción que, bajo el enfoque cualitativo, se realiza con la finalidad de fortalecer las nociones numéricas en los alumnos del segundo grado de preescolar del Jardín de Niños “Lic. Agustín González” de la ciudad de Toluca, a través del diseño y aplicación de un recurso tecnológico didáctico, resultado del trabajo colaborativo entre el asesor y el alumno de 7° y 8° semestre. Los hallazgos encontrados orientaron la detección de la problemática a partir de la integración del diagnóstico grupal e individual donde se evidenció que muestran limitaciones para usar la noción numérica como principios de conteo en situaciones variadas que demandan como estrategia la colaboración entre ellos, para fortalecer el conteo de la serie numérica oral del 1 al 5, orden estable, enumeración, etc. Las preguntas y objetivos de investigación fue documentar el diseño y el uso del recurso tecnológico didáctico como estrategia de trabajo colaborativo para fortalecer los principios de conteo en los niños de segundo grado de preescolar. Los logros obtenidos son en relación a la mejora de los rasgos del perfil de egreso del docente en formación y por ende a la mejora del aprendizaje de las nociones numéricas de los niños.

## Palabras clave

Principios de conteo, trabajo colaborativo, recurso tecnológico didáctico, conteo.

## Planteamiento del problema

Este resultado parcial de la investigación-acción en su desarrollo describe las bondades de trabajar colaborativamente los alumnos del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Escuela Normal No. 3 de Toluca con los asesores del trabajo de titulación en la especialidad en el campo formativo de Pensamiento Matemático para el diseño y puesta en práctica de propuestas o situaciones didácticas que fortalezcan el aspecto número desde los principios de conteo en los niños de edad preescolar como lo fue el recurso tecnológico didáctico A Contar Lupo. Fortalecer en los

niños del segundo “E” del Jardín de Niños “Lic. Agustín González” exigió al docente en formación y asesor académico acercarse teóricamente a la noción numérica en la edad infantil considerando el campo formativo de Pensamiento Matemático e iniciarse en el trabajo colaborativo para diseñar el recurso tecnológico didáctico, a partir de identificarse en el diagnóstico del grupo y de los niños; las notas de observación y el diario de trabajo la detección del problema de la investigación.

Trabajar de forma colaborativa entre el asesor y el asesorado ha sido una tarea en constante construcción por las experiencias formativas del formador de docentes y del alumno próximo a egresar. Vencer los individualismos; egos personales; diferencias de personalidad; edad y necesidades han contribuido a establecer formas de comunicación situadas en el saber escuchar; y en el uso de las redes sociales para trabajar, dialogar, discutir, construir y argumentar juntos el establecimiento de objetivos y supuesto de investigación, la recuperación y la pertinencia de la incorporación al discurso escrito de los referentes teóricos (principios de conteo, recurso didáctico y trabajo colaborativo), así como la aplicación de técnicas e instrumentos para la recopilación de los resultados de la aplicación del recurso tecnológico didáctico A Contar Lupo y su tratamiento en el desarrollo de la investigación.

Cabe señalar que la práctica docente de una educadora o educador es una actividad aún solitaria, al enfrentarse a un contexto donde emergen fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, que complejizan la misma tarea en la medida de que los niños que se inscriben al jardín traen consigo valores, costumbres, hábitos que han adquirido en la relación con las personas de la comunidad y familia; lo mismo que el educador, al ser un ser humano que comparte tareas de hijo, amigo, hermano, estudiante, requiere transitar de un esfuerzo individualista a uno de colaboración debido a que para reflexionar su ejercicio profesional requiere de otro que pueden ser los niños; padres de familia; pares de grado, docentes de la carrera e incluso los autores que sustentan el campo de la educación y la docencia.

Hoy, se comprende que la docencia implica la relación entre personas; es decir: “maestros y alumnos que se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, p. 22) por la escuela y que es determinado por las demandas sociales y por su función ideológica; misma que propone para el desarrollo de las nuevas generaciones una serie de saberes formales que le permitan en el futuro insertarse en otro nivel de formación; de la misma manera, los futuros educadores



necesitan planificar situaciones didácticas atractivas recuperando los saberes de los formadores de docentes de acuerdo al contenido disciplinar de los campos formativos del plan de estudios vigentes para el nivel de educación preescolar y que permitan decidir con pertinencia qué contenidos se tienen que abordar para que el alumno desde la colaboración pueda aprender de manera significativa, el uso de los principios de conteo; es decir, a partir del trabajo con los pares o el docente los niños fortalezcan: “su capacidad para analizar, razonar y comunicarse eficazmente cuando plantean, formulan, resuelven e interpretan problemas matemáticos en diversas situaciones” (OCDE, 2006, p. 73); sin embargo, es necesario considerar que los niños en edad preescolar tienen dificultad para identificar el numeral y su uso; ubicarse en el tiempo y espacio; en las nociones matemáticas del que hay que valerse para resolver los problemas y en las capacidades que deben activarse para establecer un nexo entre el mundo real donde se generan.

Con base a los datos recopilados y los hallazgos en el diagnóstico, notas de observación y el diario de trabajo que se recuperaron se detectó que los niños que cursan el segundo grado del Jardín de Niños “Lic. Agustín González” de la Ciudad de Toluca muestran dificultades en la abstracción numérica al referir los procesos por los que perciben y representan el valor numérico el niño en una colección de objetos. Además, al iniciarlos en los principios de conteo, limitaba a los niños, en otros procesos más complejos como lo son el razonamiento numérico que desde la perspectiva de la SEP (2011): permite inferir los resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que pueden establecerse entre ellos en una situación problemática (p. 52). Es decir, en este proceso se hace uso alterno de los principios de conteo, también las debilidades de estos pueden dificultar el concepto, uso y significado del número, dado que los niños no logran asimilar lo que están haciendo, por no encontrarle un sentido.

Sin embargo, es importante señalar que al revisar de manera conjunta los hallazgos en el diagnóstico grupal, se identificó los niños tienen limitaciones para usar su razonamiento numérico, inferir resultados, interpretar y usar el número en su vida diaria; es decir, el alumno tiene que conocer el numeral de 1 al 5 ante la necesidad de construir un concepto de manera gradual del número, cuyos alcances son la realización de diferentes actividades mediante el juego y la resolución de sus problemas. Resumiendo, se puede determinar que el 80% de los niños tiene problemas para aprender el número; al alterar el nombre del número; identificar su etiqueta y su orden; el 70% muestra confusión cuando lleva a cabo la **enumeración de elementos de una colección o varias colecciones.**

También se detectó que el 30% de los niños tiene un rango superior a los 3 elementos de varios conjuntos. Los indicios encontrados orientaron la **detección de la problemática al ubicar que los niños aún muestran limitaciones para iniciarse en los principios del conteo en situaciones variadas que demandan un trabajo colaborativo porque tienen confusión en la adquisición de la serie numérica del 1 al 5.**

La intención de ubicar el problema da cuenta que: “la educación matemática en el preescolar no implica acumular conocimientos (formulas, símbolos, gráficos, etc.), sino poder utilizarlos en la resolución de situaciones problemáticas, transfiriendo y resignificando lo aprendido” (González, 1998, p. 18); es decir, la educadora no solo intervendrá para que el niños fortalezca sus competencias cognitivas que promueve el campo formativo de Pensamiento Matemático; sino para que diseñe y aplique nuevas situaciones didácticas como **A Contar Lupo** donde los niños aprendan felizmente a contar, restar, sumar, dividir desde los objetos que le rodean y proporcionan el mundo de la infancia para que desde el escenario de lo escolar, pueda tener sentido su uso y aplicación de lo que plantea el currículum sobre los principios; dejando a un lado los cánones ortodoxos de lo que se aprende.

Las preguntas de investigación que se plantearon fueron: ¿Cómo debe favorecerse en el aula del segundo grado “E” de preescolar la aproximación de los niños a la noción de número mediante el uso del juego y el trabajo colaborativo? Algunas otras interrogantes que se plantearon fueron: ¿Trabajar de manera colaborativa entre el asesor del trabajo de titulación y el asesorado se pueden construir softwares o recursos tecnológicos didácticos que retoman el interés de los niños por aprender las nociones numéricas?, ¿Cuáles son las características de los niños de segundo grado de preescolar de acuerdo al campo formativo de pensamiento matemático; aspecto número?, ¿Cómo se favorece el uso del número en el niño de segundo grado a partir diseñar y ejecutar actividades atractivas?, ¿Qué modalidades de intervención se pueden poner en práctica para fortalecer el conteo en los niños de segundo grado de preescolar?, ¿El uso del recurso tecnológico educativo **A Contar Lupo** posibilita entre los niños colaborar y aprender a contar los elementos de una o varias colecciones?

Con base a estas interrogantes, se consideró desde el objetivo de investigación diseñar, aplicar y valorar el recurso tecnológico educativo **A Contar Lupo** como estrategia de trabajo colaborativo para fortalecer los principios de conteo en los niños de segundo grado de preescolar. Como nueva generación de educadores se buscó que los niños tuvieran

un encuentro diferente de aprender las nociones matemáticas para resolver retos cognitivos, porque actualmente se hace uso de la tecnología; ella está presente desde lo político, social, cultural y educativo. Los niños viven inmersos en este mundo tecnológico y virtual. Estas ideas permiten recuperar referentes teórico-conceptuales que clarifican el problema de investigación y sustentan los hallazgos encontrados en estas dos fases.

### Marco teórico

La primera fase de la investigación hace referencia a la revisión de la literatura, siendo que esta permitió clarificar y acotar el tema de investigación al recuperar los conceptos como recurso tecnológico educativo, conteo y trabajo colaborativo. El recurso tecnológico didáctico es un medio que diferente que usará el docente para alcanzar un propósito derivado de un contenido de aprendizaje. También se puede decir que un recurso tecnológico didáctico se sitúa en las nuevas tecnologías de la información y comunicación que recupera la información multimedia, siendo que: “el proceso y transmisión de la información abarca todo tipo de información: textual, imagen y sonido” (Cabero, 1998, p 198).

Esta característica permite adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos, en función de la interacción concreta del sujeto con el ordenador, sin embargo, el recurso didáctico educativo **A contar Lupo**, está diseñando a manera de juego, el cual demanda la colaboración de la educadora al servir de guía y mediadora; los niños al ser quienes resuelven las actividades y el ordenador que es el medio tecnológico que muestra a los niños la actividad que les plantea el nivel; cuenta en su diseño con un menú, tips para jugar y 12 niveles; ello, demandará al educador y a los alumnos, recuperar el concepto de colaboración, entendido como: “una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo” (Litte, 1982, p325).

El trabajo colaborativo, como sostienen Johnson y Johnson (1999) en su obra *Los nuevos círculos del aprendizaje. La colaboración en el aula y la escuela*: “es trabajo en grupo, pero el trabajo en grupo, no es trabajo colaborativo” (p.113). El trabajo colaborativo es sin duda una herramienta fundamental para el desarrollo de actividades efectivas y productivas, tanto en el sector educativo como empresarial. El trabajo colaborativo es un

proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones, entre el docente y los niños, en la búsqueda de soluciones para atender alguna tarea. La base del trabajo colaborativo es la de compartir el conocimiento.

Los aprendices trabajan en grupos desarrollando roles que se relacionan, complementan y diferencian en persecución de una meta común. Sin duda, los aprendizajes iniciales de las Matemáticas demandan un trabajo colaborativo de los niños y la educadora de manera constantes porque son decisivos no sólo para el progreso fácil, sino para el desarrollo cognitivo, porque suponen e implican la génesis de un conjunto de estructuras de pensamiento y de funciones fundamentales sobre el número; por ello, éste:

adquiere su significado de acuerdo al contexto y las relaciones que puedan establecer entre ellos [...] se comprenderá mejor si se toma en cuenta los conocimientos que los alumnos tienen al llegar a la escuela [...] y pueden utilizarse para solucionar diversos problemas" (SEP 1993, p.53).

El principio de conteo de la serie numérica en los niños de segundo grado se distingue de acuerdo a tres niveles generales:

1.- El conteo de rutina, es la recitación oral de la series de las palabras en una forma convencional y estable(1,2,3,4,5,...); 2.- Contar objetos y asignar una etiqueta verbal (palabra o número) a cada uno de los objetos contados y 3.- El de atribución de significados numéricos, esto es, cuando se le atribuye un significado a la palabra de conteo, es decir cuando la última palabra contada es el total de elementos, facilitando todo ello el uso del conteo como herramienta confiable de resolución de problemas (Carrillo, 2016, p. 4).

Cuando el niño realiza un conteo adecuado de una colección de objetos entran en juego cinco principios de conteo:

- a) Correspondencia uno a uno. Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.
- b) Irrelevancia del orden. El orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.
- c) Orden estable. Contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...

- d) Cardinalidad. Comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección.

Abstracción. El número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza: canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas. (SEP, 2011, p. 52).

El desarrollo de dichos principios ampliará las destrezas de cuantificación, y se ha demostrado que dichas destrezas de cuantificación: “en particular el conteo, puede contribuir al desarrollo de la noción de número” (Carrillo, 2016, p. 4). En el nivel preescolar el niño comienza una nueva etapa en la cual a partir de los conocimientos que el contexto familiar le brindó, logra potenciarlos y así desarrollar otros.

## Desarrollo y discusión

En este contexto escolar, la “incorporación de las tecnologías a los sistemas educativos ha potencializado la capacidad transformadora que ofrecen en su uso, así como la producción de una serie de cambios y transformaciones de las formas en que se representan estas alternativas como A Contar Lupo y ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje para el nivel de educación preescolar a través del diseño de nuevos entornos educativos. Las tecnologías: "pueden llegar a comportar una modificación sustancial de los entornos de enseñanza y aprendizaje" (Bustos & Coll, 2010, p. 164).

Precisamente como propuesta, integra la nueva cultura digital, instrumento para despertar en el niños de aplicar en cada actividad sus saberes sobre los principios de conteo y como herramienta educativa en los procesos de aprendizaje han favorecido el aprendizaje colaborativo en un ambiente virtual, donde la mediación de la educadora y la interacción con las actividades que contiene permiten la construcción colectiva del conocimiento entre un grupo de niños en edad preescolar que comparte competencias y aprendizajes comunes y que su ritmo de aprendizaje les permite relacionar sus conocimientos previos con la nueva información; y de esta manera en colectivo logran compartir y comparar información sobre los principios de conteo, descubrir y explorar nuevas formas de solucionar los retos cognitivos que le plantea la educadora; es decir, es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.

Se pensó en el uso de recurso tecnológico didáctico, porque a través éste se podría generar un ambiente de aprendizaje más interactivo y didáctico por la dinámica con que se ejecutaría la actividad y el diseño del mismo, pretendiendo ser un recurso de apoyo al aprendizaje del campo Pensamiento Matemático. Además, este tipo de recursos son altamente interactivos en este caso porque el recurso consistiría en el diseño de una especie de videojuego, en el cual la interacción de los niños para la resolución de los niveles sería imprescindible. Así mismo, se busca recuperar el sentido lúdico para la educación preescolar, a través de la puesta en marcha de actividades que atiendan la adquisición de la noción numérica de modo que las niñas y los niños logren construir, de manera gradual el significado de número y su uso.

**A Contar Lupo** contiene un menú donde se encuentran tres tópicos: las consignas, Tips y Jugar siendo indispensables para poder desarrollar la mecánica del juego y así los niños puedan comprender lo que van a trabajar. En las consignas del juego se podrá explicar cómo se llevará a cabo cada uno de los niveles. Lo relevante de esta parte es que el niño identifique las imágenes de objetos, así como la posibilidad de contar y dar una respuesta. A si mismo identificarán la imagen de una lobito llamado Lupo, que les servirá de reto cognitivo al solicitarles la resolución de un problema de manera colectiva para pasar cada uno de los 12 niveles que propone. Los Tips, son una parte esencial de la propuesta porque permitió establecer los acuerdos para trabajar y disfrutar de forma colaborativa el juego.

Además, los niños comprendieron las bondades de trabajar en colectivo cuando lograron pasar a otro nivel. La colaboración requiere una tarea mutua en la cual los aprendices trabajan juntos para producir algo que nunca podrían haber producido solos. Los objetivos que persiguen los aprendices están estrechamente relacionados, de manera que cada uno puede lograr sus objetivos sólo si los demás alcanzan los suyos. Para que un grupo colabore, en el grupo debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje y el éxito de cada uno cara a cara, hacer que todos y cada uno sea individual y personalmente responsable por su parte equitativa de la carga de trabajo, usar habilidades interpersonales y en grupos pequeños correctamente y recapacitar cuán eficaz es su trabajo colectivo; este fue el cometido que se incluyeron en los retos que demandó a los niños las actividades de la propuesta de **A Contar Lupo**.

Las actividades que contempla **A Contar Lupo** recupera la idea de colecciones de diferentes elementos donde el niño, descubrió y valoró sus saberes adquiridos para poner en ejecución el conteo para saber dónde hay más o menos objetos y la percepción para designar la cantidad de elementos dentro de la colección; la comparación de la cantidad de elementos de dos colecciones, lo cual les implicó retener la cardinalidad de ambas colecciones para poder hacer la comparación, también consideraron la aplicación del orden estable y la correspondencia uno a uno porque estas contribuyeron, según Barody (2000) señala que: “la posición de la secuencia porque ésta define la magnitud” (p.88). También, en otras actividades, se mostraron imágenes que no sólo demandaron la discriminación sino la abstracción del número, dándose cuenta de que agregar hace más y quitar hace menos.

En relación a las nociones numéricas los alumnos llegan al aula con conocimientos previos los cuales serán de apoyo para continuar con este proceso. Esto se puede reconocer al momento de la aplicación de las actividades para observar si existieron dificultades que impidieron la resolución. Así, se logrará cumplir el propósito establecido porque los niños aparentemente muestran un dominio sobre la serie numérica oral, la identificación del numeral con la totalidad de los elementos de una colección o nombrar el último elemento de un total de objetos, sin embargo, requieren les sea significativo para que logren asimilarlos y utilizarlos en su vida diaria. Las competencias que se fortalecerán con dicha propuesta de intervención fueron que el niño utilizará los números en situaciones variadas que implicarán poner en práctica los principios de conteo y la resolución de problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos; además, de fomentar el trabajo colaborativo y las actitudes que regulan el trabajo entre los niños que se integran en equipo.

La aplicación se realizará en un lapso de 3 semanas, un nivel del recurso tecnológico didáctico por día. Cada sesión tendrá una duración de 45 min. aproximadamente. La estrategia de aprendizaje que se retomará será el juego con intención pedagógica. Como toda propuesta de mejora en cada uno de los niveles se tendrán que hacer ajustes después de haber llevado a cabo con los niños cada nivel porque ellos al identificar dónde hay más o menos objetos; al manipular, observar y jugar con los objetos se darán cuenta donde hay que “agregar” o “quitar”.

Este tipo de experiencias los llevará a construir, por sí sólo los conceptos matemáticos básicos y de acuerdo a sus estructuras utilizar los conocimientos que ha adquirido a lo



largo de sus primeros años. Así el desarrollo de las nociones numéricas: “es un proceso paulatino que construye el niño a partir de las experiencias que le brinda la interacción con los objetos de su entorno” (Godoy, 2010, p. 54). Esta interacción le permite crear relaciones y comparaciones estableciendo semejanzas y diferencias de las características de los objetos para poder clasificarlos, seriarlos y posterior a ello compararlos. Sin embargo, es importante mencionar que el empezar a trabajar en el Nivel Inicial con las matemáticas, demanda compromiso de los educadores, responsabilidad y un gran desafío porque la educación matemática no implica acumular conocimientos (formulas, símbolos, gráficos, etc.), sino poder utilizarlos en la resolución de situaciones problemáticas, transfiriendo y resignificando lo aprendido.

De esta forma se comprende que el Pensamiento Matemático es el razonamiento que los niños hacen al abstraer y usar las nociones que éste le brinda en actividades formalizadas. El niño preescolar es alegre, y manifiesta un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, el niño es un ser humano que se expresa a través de diversas formas, y al igual que un adulto, busca satisfacer sus necesidades corporales e intelectuales. La fase tres de esta investigación será mediante la aplicación de **A Contar Lupo**, al llevarse a cabo en un lapso de 8 semanas de intervención, un nivel del recurso tecnológico didáctico por día. Cada sesión tendrá una duración de 45 min. aproximadamente. La estrategia de aprendizaje que se retomará será el juego con intención pedagógica. Después se recuperarán los resultados de la aplicación, para documentar los hallazgos, producto de la fase cuatro y cinco como se muestra en el círculo metodológico.

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.



## Metodología

Al ser una investigación que se ubicó en el paradigma cualitativo, los resultados obtenidos fueron a partir de la aplicación el enfoque de la investigación acción porque permitió a la docente en formación un cuestionamiento autoreflexivo de su práctica desde sí misma; es decir, al aplicar cada una de las actividades que se adscriben en cada nivel; se tuvo que diseñar -planeación didáctica-, operarla, evaluarla y retroalimentarla, con base a instrumentos como el diario de trabajo, el cuaderno de fortalezas y debilidades; y el portafolio de evidencias le permitieron dar cuenta los aprendizajes logrados y su propia intervención docente.

Gómez (2004) señala que el proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo un espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización. La investigación-acción al presentarse como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo, permitió construir “una serie fases en un ciclo en forma de espiral para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (Elliot, 2000, p.91). Desde el terreno de la Investigación acción se diseñaron cinco fases.

El primer ciclo fue la adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales que se realizó mediante la revisión de literatura sobre las Tics, trabajo colaborativo como estrategia didáctica y conteo en niños en edad preescolar. Además, se indagaron investigaciones referencia al tópico de trabajo colegiado y la aplicación de los principios de conteo en niños de preescolar.

El segundo ciclo consistió en problematizar la situación que guarda el aprendizaje de los principios de conteo en los niños de segundo grado, grupo “E”, a través de la integración del diagnóstico para determinar los hallazgos que definieron el objeto de estudio a intervenir. Después de ubicar el objeto de estudio, revisaron nuevamente referentes teóricos que ayudaron a seguir delimitando y determinando el tema de estudio; así mismo en esta fase se definieron los objetivos generales y específicos, preguntas de investigación, supuesto y la metodología.

El tercer ciclo se referirá al programa de intervención denominado **A Contar Lupo**. En esta sección se detallará su planeación e implementación de los niveles de juego que se incluyeron. El cuarto ciclo, detalla el proceso para llegar a la descripción de resultados.

Se describe el método para el registro, clasificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos en el escenario de la intervención. Finalmente, en el quinto ciclo se presentan las estrategias para valorar los resultados producto del programa de intervención, llevada a cabo con los niños. En este esquema se inserta el trabajo colaborativo como eje transversal del proyecto de intervención para para fomentar el uso de los principios de conteo en los niños de preescolar a través de la aplicación del recurso didáctico educativo **A Contar Lupo**.

### Resultados y conclusiones

Las dos fases desarrolladas evidencian que el recurso tecnológico didáctico **A Contar Lupo**, presenta un contenido apto para la edad de los niños, al buscar fortalecer en los niños sus principios de conteo, su seguridad y su confianza en sí mismos para resolver problemas de una forma sana sin tener que remitir al uso de armas o conflictos físicos bajo un ambiente de colaboración. Además, hacer uso de este recurso traerá ventajas desde lo motivacional hasta la parte académica porque promoverán, en ellos una serie de situaciones donde pondrán en práctica los principios de conteo, la resolución de problemas, trabajo en equipo, autonomía, desplegarán su energía y su atención dentro de la dinámica del juego al querer ser el ganador.

## Referencias

- Baroody, A. (2000). *El pensamiento matemático de los niños*. España: Editorial: Paidós.
- Bustos, A. y Coll, C. (2010), "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: una perspectiva psicoeducativa para su caracterización", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, núm 44, pp. 163-194.
- Cabero, J. (1998). *Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: Reflexiones para comenzar el debate*. Sevilla: GID.
- Cabero, J. (1998). *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla: GID.
- Carrillo, M. S. (2016). *El número a través del conteo. Unapropuesta de intervención en educación preescolar*.
- Domínguez, M. (8 de diciembre de 2010). *UDG virtual*. Recuperado de UDG Virtual: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-73992\\_Archivo\\_6.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-73992_Archivo_6.pdf)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Capítulo 2. Analizando nuestra práctica docente. En C. Fierro, B. Fortoul, & L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (págs. 59-174). México, D.F: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Godoy, M. (2010). 3.4. *Áreas Del Aprendizaje*. Recuperado el 17 de Mayo de 2015, de Educación Inicial:<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0450/457.ASP>
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Redalyc*, pp. 45-55.
- González, A. (1998). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.
- Guitert, C. M., & Giménez, T. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart, & A. Sangra, *Aprender en la virtualidad* (pp. 114 - 120). Barcelona: Gedisa.
- Jonshon, D., & Johnson, R. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La colaboración en el aula y la escuela*. Argentina: AIQUE.
- Litte, J. W. (1990). *Culturas colaborativas. Creando el futuro*. Londres: Richardson\_Koelher.
- OCDE. (2006). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos 2006. PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: OCDE.
- Sáenz, A. R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Complutense de educación*, pp. 307-357.

SEP (2011). Programa de Educación Básica. Guía de la educadora. México: SEP.

Soteno, T. E. (2014). Del Trabajo Colegiado a la Construcción de Comunidad Nosótrica en la Escuela Normal 3 de Toluca. En B. L. Barraza, & S. I. Barraza, Gestión y liderazgo escolar. (pág. 141). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A.

# ANÁLISIS DE LA PLATAFORMA MOODLE EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Miguel Antonio Aguirre Medrano  
m.aguirre@ensech.edu.mx  
Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano".

## RESUMEN

En un mundo globalizado y con acceso a información de diversas fuentes, surge la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de manera constante; en este orden de ideas, el dominio de competencias digitales es ineludible para todas las profesiones y aún más para los responsables de facilitar los procesos de adquisición del conocimiento, es decir, los docentes. En este sentido, los maestros en formación requieren una preparación compleja, vasta, plena de recursos pedagógicos, humano-sociales y digitales que promuevan su inserción en el servicio profesional docente. Por lo anterior, se realizó un estudio transversal durante el mes de mayo de 2017, bajo el enfoque positivista, con el objetivo de identificar el grado de dominio en competencias digitales de los estudiantes de segundo semestre y de sus profesores, como consecuencia del uso de la plataforma digital Moodle con el que cuenta la escuela formadora. La recogida de datos se llevó a cabo mediante esta plataforma y contó con dos instrumentos: un cuestionario para el alumnado y una rúbrica para los docentes. Entre los principales hallazgos se encuentran un incremento en la adquisición de competencias digitales por parte de los estudiantes después de una estadía de dos semestres.

## Palabras clave

Enseñanza, formación docente, tecnologías de la información y la comunicación, plataforma Moodle.

## Marco teórico

Ante los cambios surgidos en las últimas décadas, esto es, el acceso cada vez mayor a fuentes de información digitales, duplicación del conocimiento en días, la globalización y el intercambio cultural con el resto del mundo, el egresado de las instituciones de educación superior (IES) debe dominar varias competencias como aprender a lo largo de la vida y reflexionar sobre cómo aprende así como "dominar las herramientas y estrategias que les apoye en su formación inicial y permanente, presentándose el uso de las TIC y saber aprender con otros como competencias básicas" (Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña, 2013, pág. 1). Estas competencias se denominan digitales y, al igual que el

aprendizaje colaborativo, son herramientas indiscutibles para los profesionistas del siglo XXI.

En este orden de ideas, los ambientes virtuales surgen como una opción adecuada para el desarrollo de competencias digitales y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo. Este ambiente se conoce como PLE (Personal Learning Environment) y es “una herramienta personal para acceder, agregar, configurar y manipular artefactos digitales de sus experiencias continuas de aprendizaje” (Lubensky, 2006 citado en Villanueva, Elizondo, Vega y Gómez, 2014, pág. 64). Entre los múltiples beneficios del trabajo colaborativo en ambientes virtuales destacan la adquisición de otro tipo de habilidades, tales como la recuperación de las mejores experiencias en otros lugares del mundo, el intercambio de ideas y propuestas con estudiantes de otros contextos, así como un enriquecimiento cultural importante.

En este contexto, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) de la Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.” (EN), ubicada en la ciudad de Chihuahua, Chih., requieren una preparación compleja, vasta, plena de recursos pedagógicos, humano-sociales y digitales que promuevan su inserción en el servicio profesional docente (Cuadrado y otros, 2013; Aldape, 2008). La adquisición de estas competencias es ineludible y coincide con una sociedad cada vez más exigente hacia el magisterio y en un medio laboral en el que diversos profesionistas tienen la oportunidad de obtener un espacio en las escuelas públicas. El presente estudio cobra relevancia puesto que el plan de estudios vigente para LES no considera la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre sus rasgos del perfil de egreso (SEP, 2010), dejándolos en clara desventaja ante otros perfiles profesionales que sí la incluyen.

En el contexto educativo, la competencia pasa a ser “una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas” (Hutmacher, 1997 citado en Souto, 2012, pág. 47). En este tenor, la evaluación de competencias implica revisar la capacidad para construir o desempeñar alguna actividad en específico (Argudín, 2005 citado por Vera, Torres y Martínez, 2014).

Sin embargo, hoy en día las competencias han escalado otras esferas del conocimiento, como lo son las habilidades para interactuar en un medio digitalizado, global, democrático y en constante transformación (Mena, Rogmagnoli y Valdés, 2009) así como la capacidad

para transmitir los conocimientos a través de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003 citado en Castellanos, s/f).

Debido a que los medios digitales se han convertido en un elemento cotidiano en la vida de los estudiantes es indispensable que los docentes utilicen dichas herramientas para apoyar su práctica y promover el interés de los estudiantes en sus cátedras (Vidrio, Gómez y Zambrano, 2015). Las TIC posibilitan “poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación” (Díaz, Pérez y Florido, 2011, pág. 82), de este modo, es factible señalar que la dimensión pedagógica de las TIC se define como:

...la capacidad para apoyar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes a través de la creación de prácticas, actividades llenas de sentido para los que participan en ellas, el reconocimiento de problemáticas disciplinares o del entorno, la generación de experiencias que promuevan relaciones concretas con las problemáticas identificadas, la promoción de la reflexión y del pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje. De la misma manera, implica la vocación para la formación de personas, el manejo innovador y creativo de recursos tecnológicos y metodologías para la enseñanza y la evaluación, así como la habilidad para generar impacto e influencia, escuchar, preguntar, explicar y comunicar de manera efectiva (Valencia, Serna, Ochoa, Calcedo, Montes y Chávez, 2016, pág. 26).

En una realidad social en la cual las tecnologías han permeado las aulas de todos los niveles educativos, es indispensable que los profesores adquieran competencias específicas para desarrollar nuevos modos de aprender. Con el propósito de incluir las TIC en la transformación educativa, es fundamental que los docentes participen en procesos de generación de conocimientos de manera simultánea con el estudiante, puesto que se construirá y se compartirá este aprendizaje. En este tipo de situaciones, el profesor se enfoca en apoyar al estudiante mediante nuevos esquemas de enseñanza y de manera paralela, el estudiante se vuelve más autónomo al construir sus conocimientos (Meso, 2010 citado en Islas, Carranza y Baltazar, 2012). Con base en lo anterior, es necesario que el docente se comprometa en desarrollar habilidades y competencias que le permitan llevar a cabo su labor, siempre dispuesto al cambio y de acuerdo con lo que manifiesta Artero (2011), “no anclarse en métodos/sistemas hoy ya caducos ante el avance informativo, comunicativo e interaccional que ofrece la red y, más aún, las redes sociales” (Islas et al, 2012).

## Metodología

Por lo anterior, la presente investigación proveerá de insumos para una propuesta futura; así, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias digitales en la EN? ¿Los docentes de la EN consideran el trabajo colaborativo en las actividades virtuales? ¿De qué manera se utilizan las redes sociales en el diseño de las clases en la EN?, ¿Cuál es la percepción del alumnado y del profesorado de la EN ante el uso de plataformas digitales para la enseñanza y el aprendizaje?

Con estas preguntas como referente, el objetivo general del presente estudio es describir el grado de dominio en competencias digitales y aprendizaje colaborativo por parte de los estudiantes de la EN mientras que sus objetivos específicos implican determinar la percepción que poseen alumnos y profesores de la EN ante el uso de plataformas digitales; identificar el grado de dominio en competencias digitales por parte del alumnado; describir el uso de las redes sociales en las clases impartidas en la EN así como el uso del trabajo colaborativo en las actividades virtuales de la EN.

En el presente estudio se ha optado por el paradigma empírico-analítico (también llamado positivista) pues se pretende explicar el fenómeno observado, mediante la verificación de una teoría previamente establecida y no se busca incidir en el fenómeno a investigar (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Asimismo, se ha elegido el objetivismo epistemológico pues implica que la realidad y su significado existen de manera independiente del sujeto que la aprehende (citado en Soto y Vilani, 2011). El investigador y el objeto investigado son independientes y se debe procurar que no existe influencia entre uno y otro (Yuni y Urbano, 2014). En relación al nivel o alcance de la investigación, se pretende alcanzar un nivel descriptivo, debido a que se “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pág. 102).

La población total o universo corresponde a los 625 estudiantes de los semestres 2, 4, 6 y 8 de la licenciatura en educación secundaria, en sus diversas especialidades, así como los docentes de la modalidad ya mencionada (43 catedráticos), sin embargo, por cuestiones de tiempo y economía, se obtuvo una muestra intencional no probabilística, pues obedece a las necesidades de la investigación, por lo cual se aplicó a 110 alumnos del segundo semestre y a 8 profesores que atienden este semestre.



## Desarrollo y discusión

Para identificar las competencias digitales en los estudiantes se optó por un cuestionario de elaboración propia que es fruto de la recuperación de diversas fuentes (Islas y otros, 2012; Cuadrado y otros, 2013; Marín y otros, 2013; Sáenz, 2015 y González y otros, 2016) y se aplicó por medio de la plataforma Moodle que se utiliza regularmente en las clases de licenciatura; incluyó reactivos que analizan el dominio de competencias digitales, la apropiación como resultado de su estadía en la EN, el uso de recursos didácticos digitales, la recurrencia de las redes sociales, entre otros aspectos, las opciones de respuesta se apoyaron en escalas tipo Likert. Con relación al instrumento aplicado a los docentes se diseñó una rúbrica de autoevaluación en la cual se establecieron tres niveles de dominio: integración, reorientación y evolución.

En la integración, la apropiación facilita la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información, el diseño de actividades está centrado en mejorar la gestión cotidiana en el escenario educativo. La reorientación se caracteriza porque el docente utiliza las herramientas tecnológicas para organizar su práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en torno a actividades particulares de enseñanza-aprendizaje. En este nivel el docente pasa de ser experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje que monitorea los estados de conocimiento de sus estudiantes.

Finalmente, en el nivel de evolución el docente desarrolla su capacidad mediadora entre estudiantes y los contenidos, las interacciones y los intercambios comunicativos entre sí y los estudiantes, entre los mismos estudiantes y entre colegas, instituciones y grupos de investigación (UNESCO, 2016). Las competencias que se revisaron fueron el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC, la implementación de experiencias de aprendizaje significativo apoyadas en TIC, así como la evaluación de los escenarios educativos apoyados en TIC para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, con los tres niveles de apropiación ya descritos.

Después de sensibilizar a los participantes acerca de la importancia de su colaboración en este estudio, de la confidencialidad con la que se utilizará su información y de los beneficios de la presente investigación se aplicaron los instrumentos. Los resultados serán anónimos y se analizarán sin violar el derecho a la privacidad de los participantes.

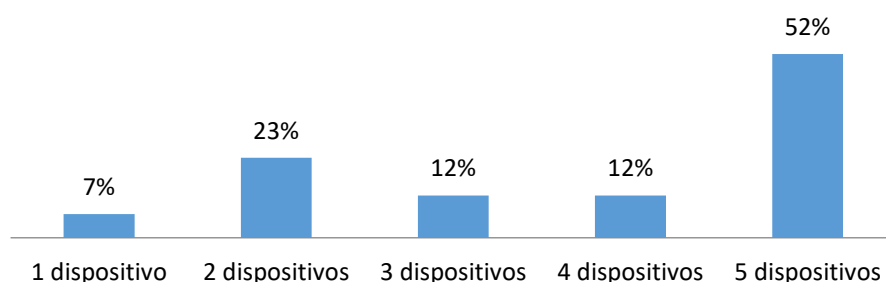
Después de socializar este proyecto con los profesores que atienden el segundo semestre de la licenciatura en modalidad escolarizada, se accedió a realizar los cuestionarios mediante el uso de la plataforma Moodle, se convocó a 108 estudiantes y a

7 profesores, aunque por la falta de coincidencia en horarios de clase, únicamente respondieron a la encuesta 79 alumnos y 6 profesores. La aplicación de ambos instrumentos se realizó durante la semana del 16 al 20 de mayo de 2017.

## Resultados y conclusión

Uno de los reactivos que da cuenta del uso de las tecnologías por parte del alumnado guarda relación con el acceso a Internet en los hogares de los estudiantes. En este sentido, únicamente cuatro estudiantes no disponen de conectividad en su casa. En este mismo orden de ideas, se cuestionó acerca del número de dispositivos con acceso a internet con los que contaban en su hogar, entre los que se incluían tabletas, computadoras portátiles, computadoras de escritorio y celulares inteligentes, tal como se aprecia en la figura 1.

**Figura 1 Dispositivos con acceso a Internet por hogar**

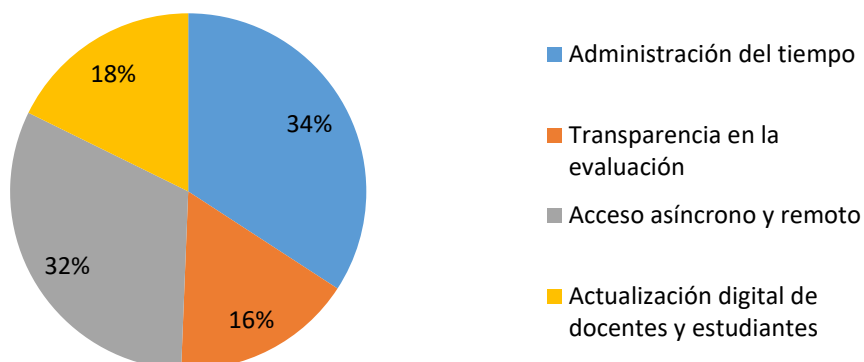


Por otra parte, al reflexionar acerca del dominio previo con el cual contaban al iniciar su licenciatura, 47 estudiantes opinaron que era bueno o muy bueno mientras que al preguntarles acerca de que sí durante su primer año de estudios habían mejorado como consecuencia de las tareas, exámenes y actividades solicitadas en clase, el 82% de los encuestados opinaron que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con esa aseveración, lo cual da cuenta que las prácticas realizadas al interior de la EN coadyuvan a la adquisición de competencias digitales.

Con relación al uso de la plataforma como recurso didáctico, 48 de los encuestados opinan que es bueno o muy bueno, lo cual denota un gran porcentaje de aceptación entre los estudiantes. Asimismo, se cuestionó el mayor beneficio que aporta al estudiante el uso permanente de la plataforma, a lo cual coinciden que destacan una mejor administración

del tiempo, así como la posibilidad de un acceso asíncrono y remoto para la entrega de tareas y la elaboración de exámenes, tal como puede apreciarse en la figura 2:

**Figura 2 Mayor beneficio del uso de plataforma.**



Entre los múltiples beneficios, se preguntó si la plataforma promovía una mejor administración del tiempo, a lo cual 59 estudiantes opinaron que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación.

Por otra parte, es necesario que los docentes cuenten con un grado de dominio que permita a los estudiantes mejorar en su competencia digital. Al cuestionarse a los alumnos acerca de cuál era el nivel que poseían los profesores en torno a las habilidades digitales, 47 de ellos consideran que es bueno o muy bueno, mientras que 19 alumnos perciben un nivel regular de dominio por parte de los maestros.

Finalmente, cuando se cuestionó sobre el uso de redes sociales en el aula, se obtuvo que en la mayoría de los casos (56 de 79), se utilizaban rara vez o en ocasiones. Además, se preguntó a los alumnos cuál es la red social que más utilizan, destacando el WhatsApp con 61 respuestas. De la totalidad de los estudiantes, el 73% opina que el principal uso que le da a las redes sociales es para interactuar con familiares y amigos cercanos, mientras que sólo el 8.9% las utiliza para consulta y aprendizaje.

Con relación al instrumento aplicado a los docentes y en el cual se evalúan las competencias digitales en tres niveles de apropiación, cuatro docentes se ubican en el nivel de re-orientación, uno de ellos se ubicó principalmente en el nivel de integración sólo

uno se ubicó en el nivel de evolución. Es decir, los profesores consideran que acceden, utilizan y transforman la información en diferentes formatos de representación y permiten la simulación y modelamiento de resolución de problemas, esto es, las TIC se utilizan por estudiantes y docentes para planificar, regular y orientar los procesos intra e intermentales implicados en la construcción de conocimiento.

Este resultado coincide con la perspectiva que los estudiantes en relación al dominio de las TIC que poseen los profesores, pues los ubican en el nivel de bueno a muy bueno (47 de 79 respuestas).

En la búsqueda de un desarrollo profesional docente es fundamental la adquisición de competencias en un abanico muy amplio, es decir, que no sólo impliquen aspectos pedagógicos sino humano-sociales y administrativos (Aldape, 2008). En este orden de ideas, es indispensable que los profesores del siglo XXI cuenten con un dominio de competencias digitales que les permitan integrarse a un mundo globalizado y a una sociedad del conocimiento que requiere de mayores conocimientos, así como la capacidad para transferirlos a contextos cambiantes.

De este modo, las TIC posibilitan estrategias comunicativas y educativas para enseñar y aprender de una forma novedosa. Es interesante descubrir que más del 90% de los estudiantes de la licenciatura cuentan con acceso a Internet en sus hogares y que además existen más de 3 dispositivos con acceso a conectividad, lo cual propicia una mayor adquisición de competencias digitales.

Se debe partir de la necesidad que los estudiantes de la Normal Superior accedan a su formación profesional con un nivel de apropiación intermedio para que su estadía en la licenciatura tenga mayores probabilidades de éxito, tal como puede cotejarse con un gran porcentaje de personas que contaban con un nivel bueno y muy bueno (más del 60%).

Sin embargo, el nivel de apropiación inicial de los estudiantes no debe ser un factor de exclusión para su ingreso a la formación como docente, al contrario, será un reto para sus profesores, los cuales tendrán como desafío el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias pedagógicas y competencias digitales, lo cual coincide con lo expuesto por Vidrio, Gómez y Zambrano (2015) cuando señalan que los docentes deben utilizar herramientas para apoyar la práctica y promover el interés de los estudiantes. Al igual que Valencia y otros (2016), la vocación docente implica la innovación constante para preguntar, explicar y comunicar de manera efectiva.

En este orden de ideas, los estudiantes consideran que sus docentes han propiciado la adquisición de competencias digitales pues al transcurrir un año de formación profesional, el 82% de los encuestados consideran que han mejorado su nivel de apropiación de las TIC. Asimismo, es importante que los profesores utilicen las TIC desde una dimensión pedagógica, esto es, que no se limiten a reproducir y transmitir información, sino que puedan integrarlas al sistema simbólico del proceso de enseñanza, a través de diversos mecanismos. En este sentido, los estudiantes opinan que sus profesores cuentan con un nivel de apropiación regular (24%), bueno (50%) o muy bueno (8.9%) y, de manera simultánea, los docentes opinan que se encuentran en un nivel de apropiación de re-orientación, el cual les permite crear condiciones o escenarios educativos con el apoyo de los estudiantes.

Es fundamental que los docentes transiten de un nivel de apropiación intermedio a uno avanzado o experto, pues en la medida que ellos sigan mejorando en sus competencias digitales estarán en posibilidades de facilitar el tránsito de sus estudiantes a mejores niveles de apropiación. En este tenor, se añaden las actividades que a juicio de los estudiantes son recurrentes en sus clases, destacando el uso de exámenes en línea, correos electrónicos, foros, documentos colaborativos y redes sociales, descuidando otras herramientas como la creación de glosarios, blogs, el uso de nubes virtuales y wikis.

Con el propósito de enriquecer las opciones que los docentes pueden utilizar durante sus clases, es necesario que toda IES cuente con plataformas digitales. Esta herramienta no debe considerarse como un receptor de información (similar a las bandejas de correo electrónico), sino que debe migrar hasta llegar a PLE en las cuales el estudiante puede colaborar con personas de sitios distantes, intercambiar ideas y propuestas con investigadores y estudiantes de diversas latitudes y enriquecerse culturalmente.

En la EN la plataforma Moodle implica un excelente recurso para obtener una mejor administración del tiempo, tal como lo confirman los estudiantes al ser cuestionados en esa línea. Asimismo, consideran que la plataforma representa un buen recurso didáctico para promover aprendizajes significativos, con un índice de aprobación del 60%.

Como último elemento, se aborda el uso de las redes sociales en el aula y fuera de ella, las cuales se han convertido en herramientas para distraerse, comunicarse, intercambiar puntos de vista e información y colaborar, entre muchas otras funciones más. Es importante, pues, estudiarlas y aprovecharlas de manera tal que se haga uso correcto de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el caso del presente estudio, se determina que los profesores no se apoyan en ellas de manera habitual y que los estudiantes las utilizan varias veces al día para interactuar con familiares y amigos cercanos. No se aprecia un uso reiterado de las redes sociales en el aula con fines didácticos, lo cual puede considerarse una desventaja, puesto que los estudiantes expresan que al día recurren a ellas más de 11 veces. Es conveniente revisar las maneras en las cuales se pueden aprovechar estas redes sociales en aras de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Finalmente, el uso de plataforma cuenta con una percepción positiva de manera general, puesto que se considera que es un buen recurso didáctico y que su uso constante promueve una mejor administración del tiempo. En este rubro también se destaca que una de las bondades del uso de plataforma es el acceso asíncrono y remoto para enviar tareas o realizar exámenes.

En términos generales, se cuenta con un nivel adecuado en competencias digitales, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, existe una percepción positiva del uso constante de la plataforma como un recurso didáctico y se utiliza una gama de actividades en línea que promueven la adquisición de competencias digitales en los estudiantes. Sin embargo, se identifica una necesidad de mayor colaboración entre los profesores y que a su vez, estos diseñen actividades colaborativas con mayor recurrencia, así como la posibilidad de incluir el uso de redes sociales como un mecanismo complementario en los recursos tecnológicos disponibles.

## Referencias

- Aldape, T (2008). Desarrollo de las competencias docentes. Demanda de la aldea global siglo XXI. Libros en Red.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A (1992). Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor.
- Basilotta, V. y Herrada, G (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 44, pp. 1-13
- Castellanos, M (s/f). Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. Academicus, Vol 1 (7), pp. 6-14, recuperado de [http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero\\_7/Art1.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_7/Art1.pdf) el 3 de febrero de 2017
- Cuadrado, I., Fernández, I., Monroy, F. y Montaña, A (2013). Estilos de aprendizaje del alumnado de Psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. RED. Revista de Educación a Distancia, pp. 1-19. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/233611> el 18 de febrero de 2017.
- González, J., Lleixa, M. y Espuny, C (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. Education in the Knowledge Society (EKS), vol 17 (2), pp. 21
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill, 5ª. Edición.
- Iglesias, M (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la Educación de la Coruña (España). Revista de Investigación Educativa. Vol. 27 (2), pp. 451-467
- Islas, C., Carranza, M. y Baltazar, E (2012). Las redes sociales y su uso como técnica de aprendizaje. Artículo recuperado del Primer Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad, México: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. Science and Children (24), pp. 31-32
- Keichner, K (s/a). El maestro como profesional reflexivo. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> el 1 de febrero de 2017.

- Marín, V., Negre, F. y Pérez, A (2013). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-03> el 15 de marzo de 2017.
- Martínez, M (2009). Comportamiento Humano. México: Trillas
- Mayer, R (2002). Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento, vol. 2. Pearson Educación.
- Mena, M., Romagnoli, C. y Valdés, A (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación", vol. 9 (3), pp. 1-21
- Niño, V (2011). Metodología de la investigación. Bogotá: Ediciones de la U
- Parra, H., Tobón, S. y López, J (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. Paradigma, vol. XXXVI (1), pp. 42-55
- Sanz, J (2015). Una aproximación a la construcción colaborativa de aprendizaje mediante la realización de una actividad práctica en Biología con Google Docs. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68 (1), pp. 93-106
- SEP (2010). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, 4ª. Reimpresión
- Serrano, J., Sosa, J. y Martínez, P (2015). El trabajo colaborativo como una estrategia para la formación de los futuros ingenieros. Revista Electrónica ANFEI Digital, no. 2, pp. 1-9
- Soto, C. y Vilani, D (2011). Paradigma, epistemología, ontología y método para la investigación transformadora. REET, vol. 1 (2), pp. 1-9
- Souto, M (2012). Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior. Universitat Rovira I Virgili
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Calcedo, A., Montes, J. y Chávez, J (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica docente. Cali: Pontificia Universidad Javeriana
- Vidrio, P., Gómez, M. y Zambrano, D (2015). Valoración didáctica del uso de Moodle en la educación media superior. Apertura, Revista de innovación educativa. Vol 7 (1), pp. 1-14
- Villanueva, C., Elizondo, J., Vega, A. y Gómez, M (2014). Entornos personales de aprendizaje: un sistema centrado en el alumno de educación superior. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, número 10, pp. 63-71



Yuni J. y Urbano, C (2003). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Vol. 1, Córdoba: Editorial Brujas

Yuni, J. y Urbano, C (2014). Técnicas para investigar 2, recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Argentina: Editorial Brujas

# CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y USO DE TECNOLOGÍA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

María del Rosario Reyes Cruz  
rosreyescruz@hotmail.com  
Minerva Díaz Mendoza  
mine91diaz@mail.com  
Mtro. Abelardo Miguel Castillejos García  
abcastilejos@hotmail.com  
Universidad de Quintana Roo.  
Universidad Autónoma de Yucatán.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las creencias de autoeficacia para el uso de la tecnología en la enseñanza por parte de profesoras de preescolar, la experiencia previa y formación que éstas poseen, así como el uso que hacen de la tecnología en el aula. Se utilizó como marco teórico la Teoría de la autoeficacia de Bandura (1997). El enfoque utilizado fue cualitativo con diseño de estudio de caso. Los participantes fueron cinco profesoras de preescolar en servicio. Los resultados revelaron que tres de las profesoras fueron catalogadas con una autoeficacia baja en el uso de la tecnología porque presentan dificultades en su manejo y dos resultaron con una autoeficacia media, al haber superado los problemas iniciales asociados al uso de la tecnología y utilizar una mayor variedad de materiales. Además, las profesoras cuentan con poca experiencia previa y capacitación lo que parece repercutir en el sentido de autoeficacia de las mismas y en el uso dado a la tecnología en el aula. En conclusión, puede decirse que los resultados de este estudio son coherentes con la Teoría de Bandura que sostiene que la experiencia previa es una de las más influyentes de las fuentes de la autoeficacia.

## Palabras clave

Autoeficacia, tecnología, profesores, preescolar.

## Planteamiento del problema

Algunas investigaciones han demostrado que las creencias de autoeficacia del profesor en servicio sobre la tecnología juegan un papel importante en la forma en que la usa en la enseñanza (Saleh, 2008; Studnicki, 2012; Dogru y Gencosman, 2015). La literatura sobre el tema se divide en dos tendencias. La primera se compone de estudios que han investigado la autoeficacia para la integración de la tecnología tomando en cuenta variables como la experiencia en la enseñanza (Al-Awidi y Alghazo, 2012) y las planeaciones de clase (Lee y Lee, 20014).

La segunda tendencia integra los trabajos que han centrado su atención en la autoeficacia en el uso de la tecnología. Estos estudios se han realizado en el

extranjero y algunos han estudiado tanto las herramientas tecnológicas como la edad (García, Días, Sorte, Díaz, Rita, y Gandra, 2014), la capacitación tecnológica docente (Hsu, 2016; Pamuk y Peker, 2009; Winner, 2012; Paraskeva, Bouta y Papagianni, 2008) y la frecuencia de uso de la tecnología (Demiralay y Karadeniz, 2010; Saleh, 2008).

En México las creencias de autoeficacia en el uso de la tecnología se han estudiado muy poco. Por ejemplo, algunas de las investigaciones sobre el tema versan sobre la relación con las creencias de autoeficacia para la investigación por parte de estudiantes de posgrado (Reyes-Cruz & Gutiérrez-Arceo, 2015), las creencias de autoeficacia informacional de profesores (Reyes-Cruz & Franco-Alatorre, 2014) y las creencias de autoeficacia en la investigación de profesores universitarios (Reyes-Cruz & Perales-Escudero, 2016). Como se puede observar, la investigación en creencias de autoeficacia en el uso de la tecnología en la enseñanza en México es un campo poco explorado.

Los estudios existentes sobre este tema se ha efectuado en el extranjero y han tenido como participantes a profesores de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior. Ni en México ni el extranjero parecen haberse abordado las creencias de autoeficacia en el nivel preescolar. Según la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016) el egresado de la Educación Básica debe mostrar habilidades digitales y el profesor de educación básica debe aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) disponibles para trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad y fomentar la solución de problemas. Esto quiere decir que es importante contar con evidencia empírica sobre cómo utilizan los profesores de preescolar la tecnología y el papel que juegan las creencias de autoeficacia en ello pues, según los documentos normativos, se busca que el profesor haga un uso sofisticado de las TIC. Un estudio como este puede ofrecer algunos elementos de diagnóstico con el fin de solucionar las problemáticas particulares que se detecten. En esa línea de pensamiento el objetivo de esta investigación fue analizar las creencias de autoeficacia para el uso de la tecnología en la enseñanza por parte de las profesoras de un preescolar público de Quintana Roo, la experiencia previa y formación que las profesoras poseen, así como el uso que hacen de la tecnología en el aula.

## Marco teórico

Este trabajo se sustenta en la teoría de la autoeficacia. Bandura (1997), define la autoeficacia percibida como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3). Es decir, qué tan capaces se sienten las personas para realizar ciertas actividades; no se trata de las habilidades reales que poseen. De igual manera, Bandura (1997) establece que la eficacia es una capacidad generativa en la que las subhabilidades cognitivas, sociales, emocionales y de conducta deben de ser organizadas y orquestadas efectivamente para servir a innumerables propósitos.

La autoeficacia percibida influye en la elección de las formas de comportamiento de las personas ante ciertas situaciones (Bandura, 1997). Por ejemplo, hay personas que evitan afrontar situaciones difíciles cuando creen que carecen de habilidades para sobrellevarlas. Sin embargo, cuando se consideran capaces de lidiar con situaciones que implican cierto grado de dificultad las llevan a cabo sin temor a fracasar. Es por eso que entre más fuerte es la autoeficacia percibida, más son los esfuerzos que realizan las personas para superar los obstáculos que se les presentan. Para esta investigación se definirá la autoeficacia en el uso de la tecnología como las capacidades que creen tener los profesores para utilizar las herramientas tecnológicas en la enseñanza (Faseyitan et al.; Olivier and Shapiro; Smith como se citó en Saleh, 2008).

Bandura (1997) plantea que existen cuatro fuentes de la autoeficacia: la experiencia previa, la persuasión verbal, la experiencia vicaria y los estados fisiológicos y emocionales. La experiencia previa se considera la más influyente de las cuatro porque ésta provee la evidencia más auténtica de que las personas pueden reunir lo que sea necesario para lograr el éxito (Bandura, 1997). Cuando las personas tienen éxito en las actividades que realizan logran construir una fuerte creencia sobre su eficacia personal. Sin embargo, cuando las personas fracasan en cada una de las actividades que llevan a cabo, las creencias de autoeficacia disminuyen. Con respecto a este estudio, la experiencia previa se entenderá como aquellas experiencias que los profesores de preescolar han tenido en el manejo de la tecnología en contextos reales de enseñanza. Bandura (1997) también menciona que la medida en que las personas alteran su eficacia percibida a través de experiencias de desempeño depende de, entre otros factores, de sus preconcepciones respecto de sus capacidades, de la

dificultad percibida de la tareas, del esfuerzo que realizan, de las estructuras de autoconocimiento preexistentes y de los factores contextuales.

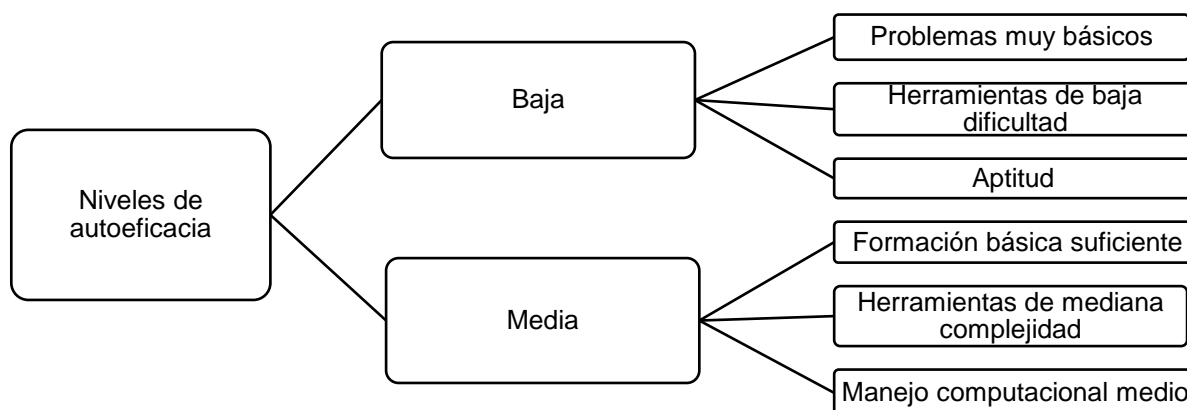
## Método

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con diseño estudio de caso (Stake, 1998). Los participantes fueron cinco profesoras de grupo de un preescolar de la ciudad de Chetumal. A estas se les solicitó el consentimiento informado y se protegió su identidad mediante el uso de seudónimos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una duración de entre 40 y 90 minutos cada una. Para el análisis de los datos se siguieron las estrategias que Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) sugieren: primero, se codifican las unidades en categorías y segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar vinculaciones. El análisis estuvo guiado por la teoría de la autoeficacia de Bandura pero estuvimos abiertos a códigos emergentes. Para validar los datos, las transcripciones fueron entregadas de manera impresa a las participantes para que confirmaran su veracidad.

## Desarrollo y Discusión

En primer lugar, se presentan los resultados sobre las creencias de autoeficacia para el uso de la tecnología que las profesoras de preescolar poseen. Los niveles de autoeficacia se catalogaron en dos como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Niveles de autoeficacia



De las cinco profesoras que fueron entrevistadas, tres de ellas, Alejandra, Karla y Morelia, fueron catalogadas con una autoeficacia baja. Este nivel se estableció con base en lo que las profesoras dijeron respecto a su nivel de manejo de la tecnología. En ese nivel se ubican personas que tienen problemas muy básicos para el manejo técnico de la computadora como prenderla, reiniciarla, volver a la página de navegación, cerrar páginas y solo utilizan videos en su enseñanza. Un ejemplo es la de la participante Alejandra quien dijo lo siguiente:

Ay, pues que a mí me falta mucho, no sé. Hay muchas cosas que tengo que, “ayúdenme” para que yo... o se me traba o se apaga o no encuentro lo que ando buscando y pues la verdad no, necesito mucha ayuda. Normalmente buscamos alguna página. Por ejemplo, la primavera, algún cuento y la verdad no sé en qué esté o cómo esté, no sé.

Mientras tanto, Luisa y Natalia fueron clasificadas como personas que tienen una autoeficacia media. Conforme a la figura 1, en este nivel se ubican personas que no presentan problemas para el empleo de la tecnología y que, además de usar videos de diferente tipo, utilizan imágenes o algún tipo de software como PowerPoint o Word en la enseñanza. Un ejemplo es el de la siguiente participante:

Pues considero que sé lo básico, lo esencial, lo cotidiano. El buscador de Google, el uso de Powerpoint, esos programas que me ayudan a hacer por ejemplo diapositivas. Si no encuentro en internet el material adecuado que busco, pues lo adapto utilizando Powerpoint, a veces Word, lo voy adaptando (Natalia).

Todas las participantes coincidieron en que toman en cuenta el desempeño de los alumnos para autoevaluar su eficacia para usar la tecnología, pero Luisa agregó que considera también las reacciones de los alumnos a las actividades que realiza en el aula y el grado de complejidad de las actividades “Con los niños te das cuenta cuando estás bien. Cuando este, falta de interés o cuando están bajas las actividades. Cuando están muy complicadas”. Además de los alumnos, Alejandra, Natalia, Karla y Morelia agregaron que reflexionan para autoevaluarse.

Para autoevaluarme, trato de optimizar, o sea, ¿qué hiciste? ¿Cómo planteaste? ¿Planteaste correctamente las preguntas? ¿Sí o no, por qué? Si tú las planteaste correctamente ¿Por qué crees que los niños no te respondieron? Entonces de lo que tú esperabas, entonces se dan muchas, muchas situaciones y en base a eso es que viene la autoevaluación (Morelia).

Los hallazgos de este trabajo se encuentran en consonancia con los de Dogru y Gencosman (2015) y C. García et al. (2014) quienes encontraron que la edad es un factor negativo en la autoeficacia, ya que entre más años tenía el profesor, menos eficiente se consideraba en el uso de la tecnología. De igual manera, los profesores que contaban con computadoras personales tenían una autoeficacia en el uso de la tecnología en la enseñanza mucho más alta que aquellos que no contaban con estas herramientas (Dogru y Gencosman, 2015). En este estudio, dos de las participantes que resultaron con una autoeficacia baja no poseen una computadora personal, lo cual podría ser una de las razones por la que las profesoras tienen una autoeficacia baja en consonancia con en el estudio de Dogru y Gencosman (2015). En contraste, las dos profesoras que resultaron con un nivel de autoeficacia media cuentan con computadora personal. Por lo tanto, el tener una computadora personal parece ayudar a mejorar las creencias de autoeficacia de los participantes (Pamuk y Peker, 2009).

De acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia percibida es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados. Por lo que se puede decir que las profesoras resultaron creer tener una autoeficacia baja porque perciben que tienen problemas para manejar la tecnología; es decir, hay una buena calibración entre los niveles de autoeficacia y el uso de la tecnología en el aula. Por lo tanto, para mejorar la autoeficacia de los profesores en el uso de la tecnología, los líderes deben considerar la importancia de proveer a los

profesores de mayor apoyo administrativo, así como un plan de tecnología, liderazgo departamental y recursos tecnológicos (Saleh, 2008).

En cuanto a las autoevaluaciones de eficacia, las profesoras toman en cuenta el desempeño que perciben en sus alumnos y las reflexiones que realizan sobre sus clases. Al respecto, Bandura (1997), señala que las personas realizan múltiples juicios de eficacia porque éstos reflejan el verdadero desempeño de las personas en cuanto a las actividades que realizan. Bandura (1997), también menciona que el auto-monitoreo es otra forma en las que las personas pueden evaluar su desempeño de alguna actividad que realizan, ya que de esta forma, las personas pueden darse cuenta qué tan bien están realizando la actividad. Las profesoras se auto-monitorean tomando en cuenta el desempeño de los alumnos para conocer su propia actuación respecto del uso de la tecnología en el aula.

Respecto a las reflexiones, Schon (1987), afirma que los profesores eficientes tienden a evaluar su enseñanza mediante reflexiones porque de esta manera ellos se dan cuenta identifican lo que funcionó y lo que no en sus clases. Además, Shulman (como se citó en Schon, 1987), sostiene que la práctica en sí no genera la perfección pero sí el pensar, el evaluar y el cambiar las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el reflexionar es un buen indicador de la preocupación de estas profesoras por mejorar su eficacia en el uso de la tecnología en el aula.

Respecto de las experiencias previas de desempeño, las profesoras mencionaron tener un número variado de años usando la tecnología en el aula, han trabajado con diferentes grados y únicamente han usado herramientas tecnológicas en su trabajo actual. La Tabla 1, muestra la experiencia previa de cada una de las participantes.

**Tabla 1. Experiencia previa**

Experiencia previa			
Participantes	Años de uso de tecnología en aula	Grados trabajados	Centros de trabajo con uso de tecnología
<b>Alejandra</b>	3 años	Segundo y tercero	Solo en trabajo actual (preescolar)
<b>Natalia</b>	1 año	Tercero	Solo en trabajo actual (preescolar)
<b>Karla</b>	2-3 años	Segundo y tercero	Solo en trabajo actual (preescolar)
<b>Luisa</b>	4 años	Segundo y tercero	Solo en trabajo actual (preescolar)
<b>Morelia</b>	6 años	Segundo y tercero	Solo en trabajo actual (preescolar)



Un ejemplo textual sobre lo que dijeron las participantes a este respecto es el siguiente.

Tiene como tres años [de usar la tecnología], algo así maestra. Por ejemplo, si vamos a ver números, los de segundo todavía están empezando. Que vamos a empezar del uno, del dos hasta el cinco o seis, y con tercero ya aumenta, ¿no? Ya vamos del 10 al 20 por decir (Alejandra).

De los resultados presentados se puede decir que la profesora Natalia es la única que ha trabajado solo con tercer grado mientras que Alejandra, Karla, Morelia y Luisa han usado la tecnología con segundo y tercer grados. Igualmente, los años de uso varían y estos van desde uno hasta los seis y la única experiencia que tienen en el uso de la tecnología en la enseñanza es en su trabajo actual. Por lo que se puede decir que la experiencia previa de las profesoras es poca.

Bandura (1997), menciona que las experiencias previas de desempeño proveen la evidencia más auténtica de que las personas pueden reunir lo que sea necesario para lograr el éxito. Debido a que las profesoras cuentan con muy poca experiencia, estas carecen de las evidencias necesarias respecto a su desempeño en el uso de la tecnología en la enseñanza. Bandura (1997), también señala que a través de la experiencia previa las personas tienden a fortalecer sus creencias de eficacia porque van adquiriendo herramientas cognitivas, de comportamiento y de auto-regulación para llevar a cabo sus actividades, lo que ayuda a las personas a ir mejorando en lo que hacen. Por lo tanto, la poca experiencia previa de las profesoras podría estar influyendo de alguna manera en sus creencias de autoeficacia puesto que no han tenido la oportunidad de usar la tecnología en otro centro educativo ni en otro nivel.

### Uso de la tecnología

Respecto a los tipos de uso que los profesores hacen de la tecnología, éstos se agruparon en las siguientes familias: a) presentación de temas, b) vocabulario, c) operaciones mentales, d) reforzamiento de temas, e) festivos, f) modelamiento, g) elaboración de manualidades, h) complemento de actividades, i) entretenimiento, j) fiesta, k) lengua y l) tarea para alumnos. La tabla 2 muestra los resultados con detalle. Las letras representan el nombre de la familia.

Tabla 2. Tipos de uso de la tecnología en la enseñanza

Tipo de uso de la tecnología												
Participantes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Alejandra	*	*	*	*	*		*					
Natalia	*	*	*	*				*	*			
Karla	*	*			*			*				*
Luisa	*	*	*		*	*				*		
Morelia	*	*				*					*	
<b>Total</b>	5	5	3	2	3	2	1	2	1	1	1	1

Un ejemplo del tipo de uso de la tecnología es la de la siguiente participante:

Por ejemplo, hay canciones de las vocales. Hay, este, por ejemplo investigaciones. Cuando vemos por ejemplo, algún tema sobre el agua, eh, cómo se trata el agua todo eso. Son proyectos diferentes. Eh, qué otra cosa puede ser. Por ejemplo, lo de la basura, la alimentación, eh, cuando se está viendo por ejemplo lo que es, eh... el cuerpo. Por ejemplo, vamos a ver el cuerpo, hay igual canciones y hay juegos (Karla).

Con referencia a la categoría de herramientas tecnológicas, todas las participantes mencionaron utilizar el buscador Google y la página de YouTube para buscar diversos materiales. Un ejemplo es la de la siguiente participante.

Por ejemplo en el Google saco las imágenes y a veces ahí. Como por ejemplo ayer que les leí la historia de Benito Juárez pues en Google y ahí están las imágenes y les paso el archivo. Entonces ya ahí las voy leyendo, va pasando la imagen y les voy leyendo (Luisa).

Únicamente Natalia comentó que además de lo anterior, también usa el software Word y PowerPoint en las clases.

En relación con los materiales que buscan las profesoras tanto en Google como en YouTube, estas mencionaron una gran variedad tales como: a) cuentos, b) canciones, c) películas, d) juegos interactivos, e) canto-juegos, f) biografías, g) documentales, h) rimas, i) fabulas, j) poesías, k) chistes, l) adivinanzas, m) imágenes. La tabla 3 muestra los resultados de los materiales tecnológicos que usan las profesoras en la enseñanza. Las letras representan el nombre del material.

Tabla 3. Materiales tecnológicos de uso en la enseñanza

Materiales													
Participantes	YouTube												Google
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Alejandra	*	*	*	*						*			
Natalia		*		*	*	*							*
Karla	*	*		*			*						
Luisa	*	*		*				*	*	*	*	*	*
Morelia	*			*									*
<b>Total</b>	4	4	1	5	1	1	1	1	1	2	1	1	3

En consonancia con los hallazgos de Badia, Meneses y García (2015), las participantes de esta investigación usan la tecnología para presentar diversos temas a los alumnos; sin embargo, también la usan para enseñar vocabulario y operaciones mentales. Respecto de las herramientas tecnológicas que las profesoras usan en la enseñanza, los resultados coinciden con los de García et. al. (2014) dado que estos autores también encontraron que los profesores utilizan YouTube para la enseñanza. La experiencia anecdótica indica que, la razón por la que los profesores tienden a usar la página de YouTube es porque se trata de una herramienta fácil de usar; es decir, los docentes no tienen que dedicar tiempo para la elaboración de los videos puesto que solo los descargan o los presentan directamente de la página. El único tiempo que tienen que dedicar es el de buscar el video que necesitan.

A continuación se presentan los resultados que están relacionados con la capacitación institucional que las profesoras han recibido en cuanto al manejo de la tecnología.

Con referencia a la capacitación, Alejandra, Karla, Luisa y Morelia mencionaron haber recibido capacitación técnica en el manejo de la computadora y uso de software. “Pues fue lo básico. ¿Qué vamos a prender? Vamos a apagar la computadora, vamos a entrar a lo que es la página de internet. Que van a trabajar, vamos trabajar en Word” (Alejandra). La única que comentó que no ha recibido capacitación alguna fue Natalia

Solo cuatro de las profesoras han recibido capacitación relacionada con el manejo de la tecnología, así como el uso de software. Además, la mayoría de las participantes la consideraron como de un nivel básico y algunas tenían una opinión negativa al respecto. Asimismo, solo dos profesoras mencionaron que los cursos recibidos fueron de corta duración y solamente una participante mencionó que la capacitación tuvo efectos positivos en ella.

En cuanto a las personas de apoyo, todas las profesoras mencionaron a compañeras de trabajo y familiares. Sin embargo dentro de las compañeras de trabajo, las tres participantes de mayor edad coincidieron al mencionar a la profesora Luisa. Solamente cuatro se refirieron a un practicante. Además, la profesora que más personas de apoyo ha tenido en cuanto al manejo de la tecnología es Luisa puesto que aludió a seis de estas mientras que el resto mencionó a menos de cuatro. De igual manera, todas las profesoras consideraron en que las personas de apoyo provocaron efectos positivos en ellas por diversas razones.

Respecto a la capacitación, algunos estudios que se han realizado señalan que la falta de capacitación tanto técnica como pedagógica en cuanto al uso de la tecnología es lo que limita o impide que el profesor la use de manera adecuada en la enseñanza (Mirete, 2010; Hsu, 2016; Winner, 2012). Lo anterior coincide con los resultados de este estudio, ya que las profesoras solo han recibido capacitación técnica y esta ha sido poca; es decir, la falta de capacitación de las profesoras no solo podría estar limitándolas para usarla en la enseñanza sino también podría ser una de las razones por las que estas creen tener una autoeficacia baja y media en el uso de la tecnología en la enseñanza.

En relación con las personas de apoyo en cuanto al uso de la tecnología y los efectos que provocan en las profesoras, los resultados coinciden con los de Winner (2012) puesto que este estudio también encontró que las personas que más apoyaban a los profesores eran compañeros de trabajo y familiares. Además, estas personas provocaron efectos positivos en los docentes en el uso de la tecnología en la enseñanza.

El estudio realizado por Pamuk y Peker (2009), mostró que los profesores que han recibido un mayor número de cursos de capacitación sobre tecnología resultaron con una autoeficacia mayor en comparación con los que han recibido menos. Además, la capacitación docente en cuanto al uso de la tecnología hace que los profesores tengan

mucha más seguridad y confianza al usarla en el aula (Winner, 2012). Por lo tanto, las profesoras necesitarían más capacitaciones no solo técnicas sino también pedagógicas en cuanto al uso de la tecnología en el aula para así contar con más y mejores estrategias de enseñanza y no tener tantos problemas al momento de usarla. Lo anterior también podría aumentar su sentido de autoeficacia.

## Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar las creencias de autoeficacia para el uso de la tecnología en la enseñanza por parte de las profesoras de un preescolar público, la experiencia previa y formación que las profesoras poseen, así como el uso que hacen de la tecnología en el aula.

Los resultados revelaron que las profesoras de este estudio fueron catalogadas en su gran mayoría con una autoeficacia baja en el uso de la tecnología porque estas presentan problemas básicos en su manejo, tales como prender y apagar la computadora. Solamente dos de ellas resultaron con una autoeficacia media puesto que estas no presentan problemas básicos y utilizan una mayor variedad de materiales con la tecnología.

De igual manera, las participantes tienen poca experiencia previa en el uso de la tecnología en el aula, han tenido escasa capacitación al respecto y esta ha sido únicamente técnica. Las participantes tienen una opinión negativa a propósito de esta pues no ha sido de mucha ayuda en su trabajo.

Por lo que la poca experiencia previa y capacitación puede estar influyendo en el sentido de autoeficacia de las profesoras. Lo anterior parece estar generando que las participantes hagan un uso básico de la tecnología puesto que la mayoría de ellas solamente usa videos e imágenes para sus clases los cuales descargan en Google y YouTube.

Los resultados de este estudio son coherentes con la Teoría de la autoeficacia (1997), que sostiene que la experiencia previa es una de las más influyentes de las fuentes de la autoeficacia. Debido a que la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016) menciona que el profesor de educación básica debe aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), disponibles para potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad y fomentar la solución de problemas y también debido a que las profesoras cuentan con poca capacitación

tecnológica; resulta importante aumentar la capacitación, pero no solo técnica sino también pedagógica.

De esta forma el docente podrá realizar un uso más sofisticado de la tecnología en el aula, mejorar su sentido de eficacia y por ende proporcionar una educación de mejor calidad a los niños.

## Referencias

- Al-Awidi, H., y Alghazo, I. (2012). The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 923-941. Doi: 10.1007/s11423-012-9239-4
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise control*. Nueva York: Worth Publishers.
- Demiralay, R., y Karadeniz, Ş. (2010). The effect of use of information and communication technologies on elementary student teachers' perceived information literacy self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 841-851.
- Dogru, M., y Gencosman, T. (2015). Investigation of the self-efficacy levels of teachers in using educational technology. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 1-7. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c412c6f8-ed70-4d1a-b3f5-cea2c4a5235e%40sessionmgr102y vid=5y hid=128>
- García, C., Días, P., Sorte, A., Díaz, J., Rita, A., y Gandra, M. (2014). El uso de las TIC y herramientas de la Web 2.0 por maestros portugueses de la educación primaria y educación especial: La importancia de las competencias personales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18, 241-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662014>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hsu, P. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 60(1), 30-40. Doi: 10.1007/s11528-015-0014-3
- Lee, Y., y Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computersy Education*, 73, 121-128. Doi: 10.1016/j.compedu.2014.01.001
- Mirete, R. A. (2010). Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- Pamuk, S., & Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these

- variables. *Computers & Education*, 53(2), 454-461. doi:10.1016/j.compedu.2009.03.004
- Paraskeva, F., Bouta, H., y Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091. doi: 10.1016/j.compedu.2006.10.006
- Reyes-Cruz, M.R. y Franco- Alatorre, K. (2014). Creencias de profesores sobre su autoeficacia en habilidades informacionales para la investigación, en D. Toledo, Fierro, E. Lobatos, L. y Saldivar, E. (Coords.), *Trabajos de investigación de profesores de lenguas* (pp. 129-158). México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Reyes- Cruz, M.R. & Gutiérrez-Arceo, J.M. (julio - diciembre, 2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, 45, 1-15. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=691\\_sentido\\_de\\_autoeficacia\\_en\\_investigacion\\_de\\_estudiantes\\_de\\_posgrado.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=691_sentido_de_autoeficacia_en_investigacion_de_estudiantes_de_posgrado.pdf)
- Reyes-Cruz, M. R. & Perales-Escudero M.D. (2016). Research self-efficacy and its sources in foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy. *Higher Education Research and Development Journal*. doi:10.1080/07294360.2015.1137884
- Saleh, H. (2008). Computer self-efficacy of university faculty in Lebanon. *Educational Technology Research & Development*, 56(2), 229-240. doi:10.1007/s11423-007-9084-z
- SEP (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Schön, D. A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Winner, D. G. (2012). The self-efficacy of the elementary teacher toward technology use. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1039543880?accountid=13382>



# LAS TIC: ESTRATEGIAS PARA PROPICIAR ACTITUDES POSITIVAS EN EL AULA

Aguilar Sáenz María Carolina

idicaro.13@gmail.com

Ancona Vázquez Ariadna Jhozelyn

ariadnancona23@gmail.com

Palomo Sulub Edwin Amílcar

edwinpalomo@gmail.com.

Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

## RESUMEN

En el presente trabajo se abordan propuestas de estrategias mediante el uso de las TIC para propiciar las actitudes positivas de las alumnas de VI semestre de la Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe del Centro Regional de Educación Normal de Felipe carrillo Puerto para permitir el buen desempeño de sus actividades académicas, encaminadas al desarrollo de sus competencias profesionales. La actitud de los alumnos para conducirse tanto en el ámbito personal como profesional es muy vital para lograr una adecuada conducción de su proceso formativo.

## Palabras clave

Proceso formativo; estrategia; tecnologías de la información y la comunicación; actitud;

## Planteamiento del problema.

¿Por qué las TIC puede ser una estrategia adecuada para mejorar las actitudes positivas de las alumnas?

El Centro Regional Normal de Felipe Carrillo Puerto, actualmente se rige bajo el acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Licenciados en Educación Preescolar; en este documento se detalla y describe puntualmente la importancia de los docentes en formación que como parte de su formación académica, deben de poseer actitudes para el alcance de las competencias profesionales, que se puede traducir en las actitudes de los alumnos para lograr un buen desempeño de sus actividades escolares; esto se encuentra señalado en dicho acuerdo desde la fundamentación, en los apartados de las dimensiones social y psicopedagógica, en la estructura curricular, en las competencias profesionales, el perfil de egreso e

inclusive en el perfil de ingreso de los aspirantes a estudiar en una normal superior, citado como:

“El perfil de ingreso integra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquier licenciatura en las Escuelas Normales, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales” (SEP, 2012).

Como podemos ver en todo el acuerdo la actitud de los alumnos para conducirse tanto en el ámbito personal como profesional es muy vital para lograr una adecuada conducción de su proceso formativo, en ese sentido y con base en la observación como primer método de investigación para comparar las actitudes de los alumnos en diferentes cursos de la licenciatura; que paralelamente al utilizar socio-dramas y cuestionarios se logró identificar algunas de las problemáticas comunes que se manifiestan en los cursos, como la apatía, la falta de compromiso y actitudes positivas para un trabajo armónico en el aula.

Esto se logró concretar en un análisis colegiado identificando las áreas de oportunidad a fortalecer en las alumnas llegando a la conclusión que en la mayoría de los cursos el factor común era la actitud de las estudiantes para el cumplimiento de sus actividades encaminadas a su formación profesional.

Partiendo de una problemática general que en los semestres intermedios se ha estado manifestando en las aulas del Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto, y que tiene que ver con el bajo rendimiento de las alumnas, el desinterés y la poca participación en clases en diferentes cursos de la licenciatura, un punto en común entre éstos es la actitud de las estudiantes para permitir un trabajo adecuado dentro del aula.

La preocupación de estas actitudes se ha permeado hasta las academias de docentes, de la escuela normal en donde se han planteado las diversas actitudes manifestadas por parte del alumnado, pero esto no ha llevado a la toma de acciones que permitan una mejora de las actitudes positivas.

Algo muy importante a subrayar y tener en cuenta en el proceso de formación de un docente es que además de la experiencia profesional que pudieran adquirir, un valor fundamental es la actitud para conducirse hacia sus alumnos, en este sentido Vera Pedroza (2010) habla de la actitud del docente y el deber ser, que se ha observado en catedráticos, con una formación y preparación sobresaliente pero con actitudes negativas con sus alumnos que definitivamente no permiten que el proceso enseñanza-aprendizaje sea el adecuado.

Si bien es cierto que existe una gran preocupación por parte de los docentes de la institución, la realidad con respecto a estudios que confirmen tales afirmaciones, es que no existe documento alguno que sirva como guía del proceso formativo que siguen las alumnas con estas características mencionadas.

Es por ello que esta ponencia propone la aplicación de estrategias basadas en el uso de las TIC para favorecer las actitudes positivas de las alumnas hacia su proceso de formación profesional.

### Teorías o paradigmas que sustentan el objeto de investigación

León, Barón y Byrne (citado por Aldana y Joya, 2010) plantean que el procedimiento más o menos estándar para medir las actitudes consiste en apreciar principalmente las reacciones verbales (Evaluativos a representaciones simbólicas del objeto de la actitud y la conducta).

Podemos observar la importancia de un diagnóstico previo con base en un fundamento apreciativo de las reacciones y acciones de las alumnas en el aula. posteriormente es importante rescatar las teorías y estudios que de alguna manera influyen en el objeto de estudio; en este caso el VI semestre de la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe; y en ese mismo sentido como parte de reforzar los conocimiento se parte del paradigma educativo en la educación en donde podemos referirnos de manera concreta en el proceso enseñanza-aprendizaje constructivista ya que abarca diferentes campos del saber y que se nutre en aspectos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que dan relevancia a la construcción del aprendizaje a través de significados con base en enseñanzas anteriores.

Podemos destacar el enfoque socio-cultural de Vygotsky donde se enfatiza un aprendizaje condicionado por una sociedad; algo importante a destacar de este autor, es el papel importante que juega la cultura, como detonante del desarrollo intelectual, esto se refiere a que se enfatiza en los valores y conductas de cada cultura para moldear a los individuos que la componen, esto nos permite saber o tener en cuenta que los contextos familiares de nuestras alumnas son de igual manera un tema a atender durante el proceso de investigación de los antecedentes y referencias culturales.

Después nos referimos a la teoría evolutiva de Piaget, que refiere al aprendizaje como una reestructuración de estructuras cognitivas; en ella se menciona que el aprendizaje de las personas, se basa en una interpretación de conocimientos previos dentro de sus

estructuras cognitivas de tal manera que logran asimilarlo y poder explicar lo que aprendieron. En nuestro contexto escolar podemos referirlo como la disposición de las alumnas para rescatar los conocimientos que han adquirido en diferentes cursos y que esto les sirva para poder ampliar y modificar su estructura cognitiva en nuevos aprendizajes.

Por último, podemos citar a Ausubel con su aprendizaje significativo, menciona que para que pueda darse un aprendizaje son importantes los conocimientos y experiencias previas que dan en este caso el "significado" cuando relacionan con conocimientos previos los nuevos aprendizajes; por ello es importante la conciencia de los alumnos al relacionar ambas ideas; algo muy importante a considerar es el interés que el alumno tenga para que se pueda dar correctamente el aprendizaje. En este sentido podemos visualizar que las actitudes positivas de las alumnas es un factor importante a la hora de establecer significados en sus aprendizajes.

## Marco teórico

Una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación es la construcción de su estado del arte, ya que permite determinar la forma como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento de realizar una investigación y cuáles son las tendencias existentes, en ese momento cronológico, para el desarrollo de la temática o problemática que se va a llevar a cabo. (Londoño, Maldonado, Calderón, 2014)

Con base en lo mencionado y enfocándonos en nuestra temática que refiere a las actitudes de las alumnas para el fortalecimiento de sus competencias profesionales, podemos reflexionar con respecto a que la atención prestada en el Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto, con respecto a este tipo de actitudes, no ha sido un factor determinante para establecer un estudio que enmarque las causas de dichas conductas; es por ello que analizaremos diferentes estudios que hablan sobre la importancia de encausar las actitudes de manera positiva para mejorar los resultados académicos de las estudiantes.

En este mismo sentido si consideramos que el tema principal son las actitudes, podemos mencionar que Castro J. (2002)

"El estudio de las actitudes constituye un valioso aporte para examinar, prender y comparar la conducta humana, que se circunscribe en la tendencia que busca rescatar la función formadora de la escuela en el ámbito del desarrollo moral, tanto desde el punto de vista individual como social".

Es por tanto una base importante para tomar en cuenta para iniciar una investigación sobre dicha temática.

De igual manera Montemayor (2013) en un ensayo publicado en la Escuela de Ciencias de la Educación menciona que todas las actitudes tienen una base emocional, es decir, la expresión de una actitud tiene fundamento en las emociones que la soportan, y éstas contienen una carga emocional específica y definida. Según Raven & Rubin (1985) una actitud es una evaluación positiva o negativa de un objeto, nuestro trabajo cotidiano en el aula, nos permite ver y sentir como el maestro genera y desarrolla hacia los alumnos, hostilidad velada o abierta proyectando hacia ellos un mensaje ambiguo e indefinido. Rodríguez (1982) menciona que la actitud social es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, que contiene una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, predisponiendo a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Las actitudes son constructos que median acciones y contienen elementos cognitivos, afectivos, y conductuales; también son fundamentales los rasgos de carácter y personalidad de cada docente, ya que las actitudes son experiencias subjetivas a las que les hacemos juicios evaluativos, se expresan en forma verbal o no verbal, y se aprenden en el contexto social. Asimismo, se piensa que las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona, en este caso, de los valores del maestro, considerando actitudes del maestro hacia el alumno, Jersild (1986) establece que "El reconocimiento de tendencias hostiles es de gran valor para quienes procuran comprenderse a sí mismo, las actitudes hostiles proporcionan claves para el autodescubrimiento"

Sin lugar a dudas, podemos citar muchos estudios y autores que refieren la importancia de un estudio con respecto a las actitudes de los estudiantes que nos permitirá actuar al respecto mediante estrategias y técnicas variadas que nos pudiera resultar en actitudes positivas en nuestros alumnos.

## Metodología.

En este trabajo se utiliza la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1998; Muñoz y Munévar, 2002) que es una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.

Se pretende aplicar en un grupo de 20 alumnas del VI Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del plan de estudios 2012, del Centro Regional de Educación Normal Preescolar de Felipe Carrillo Puerto en el Estado de Quintana Roo, a partir del mes de abril que es el tiempo máximo para preparar la plataforma de trabajo y las actividades que servirán para poder medir el avance e impacto del proyecto.

Para la recolección de información se establecerán instrumentos de tipo listas de cotejo, registro de observación y de uso de la plataforma.

## Propuestas

Las estrategias mediante el uso de las TIC para propiciar las actitudes positivas de las alumnas de VI semestre se aplicará como prueba piloto en un curso específico de la malla curricular, considerando un semestre y las distintas sesiones que correspondan.

Como segundo momento se realizará la socialización de los resultados obtenidos de la prueba piloto, a los docentes que integran el semestre posterior con el objetivo de integrar a sus jornadas laborales la aplicación de dichas estrategias.

Esto permitirá en un futuro, poder valorar el impacto de los resultados con cada uno de los docentes con respecto a las actitudes de las alumnas.

Este proceso de intervención de estrategias en el aula tendrá básicamente 3 momentos durante su implementación, que consistirá en un inicio, un desarrollo y un cierre como parte de un proceso de planeación; que guiará las acciones concernientes a cada momento del proceso madurativo del proyecto.

Como todo trabajo dentro del contexto áulico, es de vital importancia la correcta comunicación del docente con el grupo, que le permita realizar las estrategias de intervención de manera correcta, buscando siempre la empatía con respecto a los temas que requieran mayor análisis.

Algo importante a realizar son las estrategias básicas de enseñanza utilizando herramientas tecnológicas que permitan establecer juegos que pretendan en algunos casos la socialización y el trabajo en equipo, el ejercicio de la expresión oral y el trabajo con textos. La utilización de los recursos tecnológicos mediante presentaciones

adecuadas y atractivas, favorece el proceso de enseñanza de una manera más atractiva y práctica.

En el inicio se pretende establecer y diseñar las estrategias que nos servirán para explorar y estar en contacto con el grupo, tomando en cuenta los aspectos conductuales, de nicho familiar, su desenvolvimiento en el aula, etc; que son parte del objeto de estudio que se pretende mejorar.

La parte de desarrollo, pretende ser la parte de las acciones a realizar directamente en el aula, establecer las directrices para que el desarrollo sea pertinente, y el tratamiento adecuado para su eficaz intervención.

Y por último en la etapa de cierre o etapa final de la intervención es donde se analiza los aspectos realizados, la evaluación de las estrategias y de alguna manera el papel del docente como facilitador del aprendizaje y guía en el proceso de intervención.

### Estrategias de aplicación de las TIC para favorecer actitudes positivas

**Edmodo:** permitirá la comunicación entre profesores y alumnos. Se trata de una plataforma que da un servicio de redes sociales que fue creado para ser utilizado en actividades de educación que proporciona al docente un espacio virtual privado en el que se pueden realizar múltiples tareas entre las cuales se pueden mencionar:

- Crear grupos privados con acceso limitado a docentes, alumnos.
- Disponer de un espacio de comunicación entre los diferentes roles mediante mensajes y alertas.
- Compartir diversos recursos multimedia: archivos, enlaces, vídeos, etc.
- Lanzar encuestas a los alumnos.
- Asignar tareas a los alumnos.
- Gestionar un calendario de clase.
- Conceder insignias a los alumnos como premios a su participación en el grupo.
- Gestionar los archivos y recursos compartidos a través de la biblioteca.
- Disponer de un espacio público donde mostrar aquella actividad del grupo que el profesor estime oportuna.
- Acceso a través de dispositivos móviles (iPhone, Android).
- <https://www.edmodo.com/?language=es>

**Powtoon:** permitirá realizar presentaciones con una interfaz de usuario intuitiva con muchos gráficos, que permitirán atraer a los alumnos y evitar las distracciones que en ocasiones no permiten mantener la atención en las clases, logrando un impacto mayor en las actitudes positivas

<https://www.powtoon.com/edu-home/g/es/>

**Padlet:** es una excelente herramienta que permite crear una pizarra colaborativa en línea que permite compartir contenido multimedia y que de manera muy sencilla es posible trabajar en proyectos, elaborar lluvias de ideas con respecto a determinado tema, compartir información y crear ideas a partir de algún tema y que desde cualquier Smartphone es posible conectarse y participar en cada una de las ligas que el docente proponga en su sesión de clase.

<https://padlet.com/>

Algo importante de igual manera es de presentar a los alumnos herramientas que les permitan de igual manera poder presenciar y tomar apuntes de manera digital. Para ello proponemos lo siguiente:

**Evernote:** esta herramienta es muy adecuada para tomar notas de manera digital, ya que por medio de ella es posible tomar evidencia fotográfica, de audio o video además de las notas que se puedan realizar a manera de ideas principales del tema que se presenta.

<https://evernote.com/intl/es/>

**Presefy:** esta herramienta, aunque limitada en su versión gratuita, permite distribuir una presentación de power point o un archivo pdf, manipulándolo desde el celular de tal manera que se guía las diapositivas sin tener que distraer la mirada hacia lo proyectado, y que incluso los alumnos a través de sus teléfonos podrán seguir y tomar nota sobre ello.

<https://presefy.com/#/landing>

Sin lugar a dudas la integración de las tecnologías de la información en la educación, han transformado las dinámicas en materia educativa y la manera en cómo vamos aprendiendo, y por tanto es ya un requisito que el país cuente con ciudadanos con nuevas competencias y habilidades que les permita insertarse en la era tecnológica y a los escenarios escolares que por medio de las TIC es posible propiciar ambientes de aprendizaje dinámicos, de manejo de información y de otros aspectos tecnológicos, que promueva en las alumnas las actitudes positivas necesarias para fortalecer sus competencias profesionales.



## Referencias

- Aldana de Becerra, G M; Joya Ramírez, N S; (2011). "Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación". *Tabula Rasa*, (14) 295-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094012>
- Castro J. (2002). "Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática". Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal- Estado Táchira. (24) 1-125, de Tesis Doctorales en Red Sitio web: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8906>
- Londoño o., Maldonado L., Calderón L. (2014). "Guía para construir estados del arte". *International Corporation of Network of Knowledge* (6) 1-39, Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- Montemayor F. (2013). "Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria". (98) 1-150, de *Revista Digital "Mundialización Educativa"* Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/282348418\\_La\\_convivencia\\_una\\_realidad\\_a\\_desarrollar\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/282348418_La_convivencia_una_realidad_a_desarrollar_en_la_escuela)
- SEP (2013 a). "Plan de estudios 2011 de la educación básica".
- SEP (2013 b). Programa del curso "Las TIC en la educación".
- Vera A, Mazadiego T. (2010), "Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar". *Revista de Educación y Desarrollo* (55) 53-58. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/14/014\\_Vera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Vera.pdf).

# PORTAFOLIO ELECTRÓNICO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES, REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES

Leticia Soriano Molina  
sorianole@yahoo.com.mx  
Reina López González  
golarei@gmail.com  
Mario Córdova Martínez  
cordovamay205@gmail.com  
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcoyotl.

## RESUMEN

El presente documento aborda las representaciones sociales que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria construyen, respecto del significado que tiene para ellos el uso del portafolio electrónico en el desarrollo de competencias para la docencia. Los resultados se derivan de un estudio exploratorio apoyado en el análisis interpretativo del contenido de un cuestionario con preguntas abiertas, de la experiencia referida por los estudiantes en un foro para la presentación y evaluación de sus portafolios electrónicos y de entrevistas. Los resultados obtenidos mostraron que el portafolio electrónico se constituye como una herramienta importante en el desarrollo de competencias para la docencia, favorece un ejercicio metacognitivo acerca de su aprendizaje y útil para articular los cursos curriculares de su formación.

## Palabras clave

Portafolio electrónico, competencias docentes y representaciones sociales.

## Planteamiento del problema

En nuestro país, en los últimos veinte años, las instituciones formadoras de docentes, han intentado responder a los retos derivados del uso de recursos tecnológicos al incorporar nuevos dispositivos para el aprendizaje, buscando que se atiendan las necesidades de la formación profesional y que la utilización de estos dispositivos adquiera relevancia para los estudiantes.

El portafolio de evidencias electrónico en el campo educativo, se ha constituido como un recurso útil para valorar lo que los alumnos hacen, como una hoja de ruta en la construcción de determinados saberes que expresan formas de actuación (Tobón, 2010), en este caso es necesario identificar si esta herramienta es útil en el desarrollo de una práctica docente de calidad. Según Danielson (2002), derivó su origen de disciplinas distintas a la educación y ubica su uso en este terreno a principios de la década de los

90s para la evaluación del aprendizaje. Desde entonces han sido múltiples los estudios que se han desarrollado sobre el tema y su aplicación en el ámbito de la educación (Arbesú, 2010; Bozu, 2012; Cully, 2001; Díaz Barriga, 2006; Fernández, 2004; García, 2005; Lyons, 2003; Peña, 2005; Prendes, 2008). De acuerdo con Danielson (2002), este recurso permite comprender el proceso de formación apoyándose en el contenido de aprendizaje, contribuye a que los estudiantes adquieran habilidades para la reflexión y la autoevaluación y documenta el aprendizaje en áreas no consideradas por la evaluación tradicional. Para Prendes (2008) tiene su valor pedagógico para la enseñanza, en la medida en que es utilizado por el profesor como herramienta para la formación, la implementación de proyectos o la investigación; y es un instrumento para la evaluación de los aprendizajes. En nuestro caso es relevante conocer si los portafolios tradicionalmente considerados como medios adecuados para la presentación de productos, pueden ser incorporados para evaluar el desarrollo de competencias docentes. Las preguntas que guiaron el estudio fueron ¿Qué representaciones hacen los estudiantes acerca del portafolio electrónico de evidencias? ¿Qué significado tiene su uso en la formación inicial de docentes? ¿Qué competencias desarrollan mediante la elaboración del portafolio electrónico de evidencias?

## Marco teórico

### La teoría de las representaciones sociales

Esta teoría fue útil porque contribuyó a explicar las construcciones de los estudiantes respecto a un recurso importante en su aprendizaje, el portafolio electrónico de evidencias. Las representaciones sociales, como señala Materán (2008), son construcciones de pensamiento que no expresan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino que se refieren a áreas del conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Se constituyen como un complejo sistema de valores, ideas y prácticas en los individuos, creadas a partir de las interacciones sociales, como formas específicas de entender y comunicar la realidad. Para Moscovici (citado en Mora, 2002) las representaciones sociales se definen como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. El enfoque de las representaciones sociales, considera por igual las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales que construyen los individuos acerca

de la realidad (Jodelet, 1986). La autora refiere que conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe, qué se cree y cómo se interpreta. Bajo este marco de referencia, la representación se integra como sistema cognitivo en el que se reconoce la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas socialmente compartidas que dan origen a sistemas de códigos y valores. Al respecto del tema que nos interesa, retomamos esta explicación al señalar que es una forma de conocimiento a través de la cual el sujeto que conoce se coloca dentro de la experiencia de lo que conoce. Llevado al campo de la formación docente, los estudiantes no sólo hablan de su representación social acerca del portafolio electrónico sino que, a su vez, participaron de la experiencia de construcción como un ejercicio de autoevaluación de su aprendizaje en un marco de formación colectiva. Moscovici (2001) aborda el punto central de las representaciones sociales explicando que la ciencia no sólo debe estudiar la manera en que las personas se apropian, distribuyen y se representan el conocimiento, sino debe indagar cómo y por qué comparten el conocimiento y así constituyen su realidad común; es decir, de qué manera los sujetos transforman sus ideas en prácticas. Según el autor, el conocimiento jamás será una descripción o copia simple del estado de las cosas, sino que es producto de la comunicación y las interacciones, y su expresión siempre estará relacionada con los intereses humanos que se encuentran comprometidos. El conocimiento surge en el mundo en el que los sujetos se conocen e interactúan, donde los intereses humanos, sus necesidades y deseos encuentran expresión, frustración o satisfacción de modo. Asimismo, es producto de grupos particulares de personas que se encuentran en circunstancias particulares y con proyectos compartidos. En este sentido, define a las representaciones sociales como entidades casi tangibles que transitan, se vinculan y se cristalizan continuamente a través de las palabras, los gestos, las reuniones y en la cotidianidad. Corresponden, por un lado, al contenido simbólico que entra en su elaboración y, por otro lado, en las prácticas que produce ese simbolismo.

### **Características metodológicas del estudio**

El conocimiento acerca de las concepciones de los estudiantes, se derivan de un estudio exploratorio apoyado en el análisis de las representaciones sociales identificadas a partir de las respuestas a un cuestionario con preguntas abiertas, la experiencia referida por los estudiantes en un foro para la presentación y evaluación de sus portafolios electrónicos y de entrevistas sobre su uso.

La población del estudio la integraron 19 alumnos de primer grado y 12 alumnos de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria.<sup>i</sup> El cuestionario y las entrevistas utilizados abordaron preguntas acerca del concepto que los estudiantes tienen sobre el portafolio electrónico, cómo se elabora, las habilidades y competencias docentes que desarrolla, los criterios para la selección de evidencias, el vínculo que establecen entre la teoría y la práctica pedagógica, la aportación que los estudiantes identifican para su formación, así como el impacto que ven en el desarrollo del perfil de egreso. Las informaciones fueron obtenidas de manera electrónica, en el caso del cuestionario, y mediante registros de la presentación de portafolios en foro y de las entrevistas.

En apego a un planteamiento interpretativo, el estudio buscó conocer los significados que los estudiantes atribuyen al uso del portafolio electrónico en el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici.

## Desarrollo y discusión

La denominación de portafolio electrónico se ha derivado de la acepción inicial del portafolio educativo. García (2005) hace referencia a que el portafolio electrónico, como habitualmente se le denomina, utiliza los medios y servicios informáticos para realizar un registro digital personal, que contiene informaciones relevantes para quien lo elabora, e incluye un número considerable de elementos que lo hacen ampliamente accesible para quienes lo consultan. Para Cully (citado en García, 2005), el portafolio electrónico incorpora la tecnología actual al proceso de evaluación. Su estructura no está sujeta a una secuenciación lineal, sino al empleo de diversas informaciones y la puesta en marcha de capacidades que involucran avances en el uso de la tecnología. Es útil para condensar diversos materiales en formatos mucho más manejables y de acceso a la información, esto facilita su actualización expedita y un ágil manejo del material que lo integra. Autores como Powers, Thompson y Bruckner (citado en García, 2005) mencionan que su valor no estriba en la compilación de informaciones dispuestas en una presentación física, que pueda trasladarse de manera simple a un formato digital, sino que los elementos incluidos en el portafolio electrónico poseen la cualidad de ser enlazados a otros elementos del portafolio, sitios, archivos, o ventanas que muestran informaciones específicas, imágenes, reflexiones, videos, documentos o detalles adicionales. Pueden ser diseñados utilizando gran variedad de software, con los que se crean herramientas para adecuarlos a los

formatos digitales de acuerdo a las necesidades del usuario y a su intencionalidad. Su denominación de electrónico la adquiere por el sentido interactivo que lo caracteriza. Esta cualidad lo privilegia como un recurso importante ya que permite una interacción, a modo de diálogo entre el equipo tecnológico, el contenido y su creador, y en la medida que favorece un amplio número de usos y combina diversas aplicaciones en una misma herramienta.

Los portafolios electrónicos se construyen generalmente con archivos de texto, audio o video, imágenes digitales, organizadores gráficos, cuadros de doble entrada, entrevistas, reseñas de experiencias prácticas, insumos que son seleccionados, organizados y almacenados electrónicamente (Díaz Barriga, 2010). Entre las características del portafolio electrónico (García, 2005) menciona que debe contener información relevante acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje o autoaprendizaje, sobre los trabajos producidos, las reflexiones y comentarios de los estudiantes, los objetivos, metodologías y calendarios de actuación, los materiales educativos básicos utilizados y de interés para los aprendices y sus tutores. Asimismo, debe contribuir a visualizar de modo gráfico y claro los procesos y actividades derivadas del aprendizaje, gestionar procesos de tutorización compartida, aprender en entornos virtuales y actualizar información en diferentes formatos.

La incorporación del enfoque por competencias a la educación y las exigencias por elevar la calidad de los programas de formación del profesorado, han centrado la atención en comprender cómo se expresan los desempeños de los docentes en un contexto y situaciones determinadas (Díaz Barriga, 2016), de ahí el impulso importante hacia el uso del portafolio electrónico como herramienta útil para documentar la experiencia de formación. Dentro de esta línea Tobón (2010) señala que las competencias han surgido en la educación como una forma de tránsito que va de una lógica de contenidos a la lógica de la acción. El desarrollo de competencias responde en forma clara al propósito de formar personas que resuelven problemas cotidianos al integrar y movilizar el saber ser, el saber hacer, el saber conocer, tomando en cuenta los retos que le impone el contexto. Para Díaz Barriga (2010, p. 7):

[...] la recuperación de evidencias o producciones de distinta índole recogidas en un portafolio permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado respecto a la competencia en cuestión. Pero quizá lo más interesante es que permiten la retroalimentación constructiva y crítica tanto del aprendizaje como del proceso formativo y fomentan la reflexión del docente sobre su trabajo.

La autora subraya la existencia de formatos, plataformas y sistemas informáticos que actualmente se encuentran en la red para la elaboración de estos portafolios. Coincidimos con la autora en que los esquemas para la construcción del portafolio electrónico, se apoyan en estándares y descriptores de desempeño docente y han sido elaborados por profesionales en el campo educativo que facilitan el acceso a sitios virtuales en los que los usuarios pueden incorporar a su portafolio aspectos relacionados con información personal, metas profesionales, su visión o filosofía, la experiencia académica, entre otros temas, como evidencias de sus habilidades y competencias. En el ámbito de las nuevas competencias profesionales para la docencia, Perrenoud (2004) señala, como parte fundamental de la práctica docente, la importancia de utilizar en la actualidad los programas de edición de documentos, potencializar las capacidades didácticas de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza, la necesidad de comunicar a distancia a través de la telemática y manejar los instrumentos multimedia en su práctica docente.

## Resultados

El portafolio electrónico de los estudiantes es la objetivación de una representación social en tanto que materializa ideas y significados, al establecer la correspondencia entre el producto elaborado y las ideas con las palabras (argumento y reflexión de los estudiantes). Estas representaciones sociales se integran a un conjunto de sentidos y saberes preexistentes (conocimientos previos) que los estudiantes han fincado en la formación a lo largo de los cursos (revisión de teorías, autores, formación en habilidades digitales) y que declaran como presentes en la elaboración de sus portafolios.

Cuando los estudiantes expresan sus concepciones respecto al portafolio electrónico, dan muestra de la construcción de representaciones sociales en dos niveles. Por un lado, se habla del producto como tal y, por otro, se hace alusión al significado que adquiere para formación en la docencia. En el primer nivel, las representaciones expresan un conocimiento colectivo que, de acuerdo a sus percepciones, es resultado del trabajo que se realiza en el aula y se apoya en la revisión teórica sobre ese recurso. En su concepto del portafolio electrónico atribuyen que se ha enriquecido a partir de las interacciones con otros estudiantes, el desarrollo de las actividades de práctica, la comunicación con sus docentes, las revisiones teóricas, así como a la realimentación que recibieron. En este nivel, los estudiantes de ambos grupos utilizan descripciones para definirlo como una



herramienta de evaluación del aprendizaje, que se organiza mediante la recopilación de evidencias significativas y permite reconocer el avance en el desarrollo de sus competencias. La representación en este nivel expresa elementos de carácter colectivo (consensos en torno al concepto y propósito del portafolio), así como otros de índole individual (diversificación de su contenido y flexibilidad al elaborar el portafolio), que en sus argumentos aluden a la riqueza potencial que ofrece la herramienta para la organización de las actividades de práctica. En las representaciones que hacen los alumnos de primer grado, el portafolio es identificado como un recurso útil para reconocer los logros de su aprendizaje, la evaluación de competencias o para la recopilación de evidencias, sin embargo, en ellas no elaboran una idea que integre estos elementos simultáneamente. A diferencia de los estudiantes de cuarto grado, en cuyas consideraciones argumentativas precisan el concepto de portafolio como un recurso para identificar un modelo de enseñanza, conocer los resultados de aprendizaje y aplicar la evaluación formativa, vinculándolos estrechamente al logro de los propósitos de la formación profesional. En este último grupo, describen con mayor claridad y consistencia el proceso implicado en la elaboración del portafolio, en tanto que articulan cada uno de los aspectos mencionados con los propósitos y la forma de estructurar esta herramienta. Esto se deriva de la visión que los estudiantes han alcanzado acerca de esta herramienta a partir del desarrollo de actividades de asesoría, en las que el trabajo se centra con mayor profundidad en la reflexión y en consolidar un trabajo integral de la formación académica que recupera los aprendizajes alcanzados a lo largo de toda la carrera.

En el proceso de construcción del portafolio electrónico, los estudiantes de ambos grupos coinciden en resaltar que, durante su elaboración, la selección de evidencias de aprendizaje muestra el desarrollo de sus habilidades, y además éstas expresan de manera particular su avance en el logro de competencias genéricas.<sup>ii</sup> Asimismo, reconocen la relación estrecha que existe entre los cursos del currículum, los programas de educación básica y la elección de las evidencias para desarrollar sus competencias. En este sentido, atribuyen su dominio del portafolio electrónico a la forma de organizar el trabajo en la Escuela Normal en cada grado, al sustento teórico revisado en los cursos, la referencia de diversos autores sobre su construcción y la reflexión que hicieron al elaborarlo. Para los estudiantes del primer grado, los portafolios se enfocan en recuperar la experiencia de conducción de sus estrategias de enseñanza con los alumnos en centros de educación básica, destacando lo importante que es desarrollar habilidades para planear, definir



propósitos, seleccionar evidencias y evaluar sus trabajos. Consideran que esto no les ha sido fácil pues requiere de claridad en lo que quieren alcanzar en las jornadas de práctica y cómo se relaciona con lo aprendido en cada semestre. Al respecto un estudiante menciona en el foro de presentación de su portafolio:

La primera evidencia es la *situación didáctica*, la relacioné con el aprendizaje que se realiza de manera permanente, con los planes y programas de educación básica y con la autora Díaz Barriga. La materia de Lenguaje y Comunicación, la relacioné con la competencia genérica y traté de hacer un vínculo entre aquello que debo aprender y lo que debo trabajar con los alumnos de las escuelas de práctica, me basé en Ginné. Hablo del *guion científico*, con éste traté diferentes situaciones de las que plantea Cecilia Fierro acerca de los problemas que existen en un salón y los de la práctica del maestro. Colocar las evidencias hace que relacionemos todas las asignaturas e investiguemos sobre los acontecimientos al momento en que se están llevando a cabo las prácticas (ENT3AN42017).

En el segundo nivel, los estudiantes construyen una representación social a partir de la cual se otorga al portafolio electrónico un valor esencial que se deriva de su utilidad para desarrollar competencias y habilidades relacionadas con las prácticas. En este caso los estudiantes de cuarto grado, logran discernir las habilidades que se desarrollan en las etapas de elaboración del portafolio electrónico de evidencias. Coinciden con los de primer grado en señalar que la descripción, el análisis, la síntesis de información y la reflexión son habilidades que emplean durante y después de la recolección de evidencias. Asimismo, destacan que deben excluirse en el portafolio informaciones que no fueron significativas para valorar su aprendizaje o no fueron sometidas a la reflexión, en tanto que para ellos no aportan evidencia del logro de los propósitos de los cursos.

Desde la concepción de los estudiantes, construyen una representación social acerca de que existe un avance en el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales, y reconocen que el portafolio electrónico fue útil para su movilización, sobre todo cuando identifican su desempeño y logros en las jornadas de práctica y al compartir sus experiencias entre pares. En ambos grupos existe un reconocimiento de que el uso de esta herramienta con base en las tecnologías, los hacen percibirse como competentes; ya que habilidades como la búsqueda y recuperación de información en la red, el análisis de las prácticas, el pensamiento crítico en la selección de información, la capacidad de planeación y organización de materiales, la colaboración y el trabajo en equipo, son prueba de esto.

Avancé en la competencia genérica ya que pude tener un juicio más crítico para la toma de decisiones, reconocer mis conocimientos y relacionarlos con las prácticas. Utilicé la competencia lectora y el guion de observación como proyecto innovador y colaborativo con la profesora. Me expreso adecuadamente, empleo las tecnologías, las aplico y participo en actividades colaborativas en la plataforma Edmodo (ENT4AN42017).

Por otro lado, sus representaciones expresan que, a pesar de contar con destrezas previas para el manejo de recursos digitales, la elaboración del portafolio promovió la apropiación de nuevos conocimientos para el diseño, la selección de evidencias, la argumentación de las mismas, así como el desarrollo de la actitud crítica sobre la incorporación y el manejo de la información. Para los estudiantes, seleccionar una evidencia de aprendizaje requiere más conocimientos de los que se tenían anteriormente, así como de la creatividad para diseñar las actividades e incluir sus producciones en el portafolio. Destacan como elementos importantes el uso de las diversas plataformas tanto para la elaboración como la realimentación que los docentes hacen acerca de sus avances en el aprendizaje, se convierte así en un recurso para la evaluación. Los estudiantes refieren que han desarrollado habilidades derivadas del uso de las tecnologías

Utilizamos la herramienta Wikis para la elaboración del portafolio electrónico aprovechando al máximo los recursos multimedia, sonido en la presentación, videos realizados durante el curso, gráficos, hipertexto, fotografías de los eventos más significativos en el semestre, imágenes, entrevistas con alumnos de la escuela de práctica, secuencias didácticas, registros y guiones de observación, logrando con ello la vinculación con los cursos (ENT2AN42017).

Para los estudiantes de ambos grupos fue importante señalar que la utilización del portafolio electrónico favorece un ejercicio metacognitivo, que los condujo a comprender su proceso de aprendizaje y la forma de articular sus prácticas de enseñanza en los espacios de formación fuera de la Escuela Normal. La experiencia vivida facilitó la reflexión sobre sus logros en la formación y la toma de consciencia sobre los aspectos débiles, como una forma de ejercicio autocrítico. Las reflexiones expuestas en las siguientes opiniones de un alumno, muestran elementos de una habilidad reflexiva sobre el quehacer docente y la importancia que éste tiene.

Con el portafolio de evidencias electrónico descubrí que hacemos un proceso de metacognición en el desarrollo de las competencias, me di cuenta que no se culminan a lo largo de la formación, que se van afinando cada vez más. Con las evidencias de aprendizaje se retoman diferentes autores y se habla de las propias experiencias, con ellas hice reflexiones para saber lo que es la profesión, lo que significa ser docente y lo que he aprendido (ENT2AN42017).

## Conclusiones

Las representaciones sociales de los estudiantes expresan dos elementos de apropiación acerca del portafolio electrónico. El primero tiene un carácter declarativo, a partir del cual se identifica la manera en que describen y construyen el portafolio electrónico, cuando señalan diversas formas de conceptualizarlo, al diseñar la estructura de su contenido, al priorizar criterios de selección de las evidencias y al organizar la información de su práctica. El segundo elemento corresponde al plano instrumental y explicativo, en que otorgan significado al momento en que una reflexión sobre las razones implicadas en su elaboración, la identificación del logro de sus aprendizajes, las competencias desarrolladas y al argumentar la toma de decisiones en su desempeño docente. El portafolio de evidencias electrónico, se ha posicionado como una herramienta fundamental en la formación del profesorado, porque facilita la evaluación del desempeño mediante la elaboración y organización de evidencias acerca de las experiencias de formación. Desde la visión de los futuros docentes, se constituye como una herramienta importante en el desarrollo de competencias para la docencia. Su valor radica en proveer un ejercicio metacognitivo sobre el proceso de aprendizaje, que recupera su experiencia

docente y facilita la expresión de las habilidades desarrolladas, al hacer explícita la manera de articular los diversos cursos curriculares y mostrar evidencias del nivel de comprensión alcanzado sobre los procesos de enseñanza en la educación básica.

La experiencia formativa que brinda el portafolio, como habilidad para *aprender a aprender* utilizando entornos virtuales, es la aportación más importante que promueve su uso, porque permite al estudiante vincular su nivel de aprendizaje con la competencia desarrollada, situación que lo coloca en el plano de la toma de conciencia del lugar en que se encuentra y lo que le hace falta por alcanzar, el escenario posible hacia el cual debe orientar su profesionalización docente.

## Referencias

- Arbesú, M.I. (2014) El portafolio formativo: un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, 36 (143), 105- 123. Recuperado 28 de agosto de 2017, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706129>
- Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. *Octaedro*. Recuperado 25 de agosto de 2017, de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>
- Cully, C.N. (2001). A study in the electronic portfolio and teacher certification. Ohio. University of Cincinnati. Recuperado 16 de julio de 2017, de <http://www.ohiolink.edu/etd/view.cqi?ucin990130595>
- Danielson, CH.; Abrutyn, L. (2002). Una introducción al uso de los portafolios en el aula; trad. Horacio Pons; México: FCE.
- Díaz Barriga, F.; Pérez, M.M. (julio 2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la evaluación y formación del profesorado. *Odas, Observar 2010*, num. 4, pp. 6- 27. Recuperado 16 de julio de 2017, de <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/200760%26gathStatIcon%3Dtrue/268282>
- Díaz Barriga, F.; Rigo, M.A. (2016). Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos, México: UNAM dgapa.
- Fernández, M. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, Vol. 33, p. 127- 142. Recuperado 25 de julio de 2017, de <http://hadoc.azc.uam.mx/mensaje.htm>
- García, F. (primavera 2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas, *Glosas didácticas*, num. 14, p.112- 119. Recuperado 20 de julio de 2017, de [www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf)
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici. S. *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós
- Lyons, N. (comp.) (2003). El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu.
- Materán, A. (julio- diciembre 2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, vol. 3, num. 2, pp. 243- 248. Universidad de los Andes San Cristóbal, Venezuela. Recuperado 27 de julio de 2017, de [www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf)

- Mora, M. (otoño 2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, *Athenea digital*, num. 2. Recuperado 23 de julio de 2017, de <file:///C:/Users/InvestigaciónEduEsp/Downloads/34106-34037-1-PB.pdf>.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: University Press.
- Peña, J.; Ball, M. (octubre- diciembre 2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, vol. 9, num. 31, pp. 599- 608. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado 20 de julio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603124>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Prendes, M. P.; Sánchez, M. M. (marzo- 2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes, *Pixel- Bit Revista de Medios y Educación*, num. 32, pp.21-34, Universidad de Sevilla. Recuperado 18 de julio de 2017, de <http://www.dedalyc.org/artículo.oa?id=36803202>.
- SEP, DGESPE (2012). Perfil de egreso de la educación normal Plan de estudios 2012. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso).
- SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Plan de estudios 2012. México: SEP.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México: Prentice Hall Pearson.

---

<sup>i</sup> La Escuela Normal actualmente imparte la Licenciatura en Educación Primaria a los grados implicados en el estudio durante el ciclo escolar 2016-17.

<sup>ii</sup> Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto (Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Perfil de egreso de la Educación Normal 201).

## ENTORNOS DE APRENDIZAJE UBICUO, EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Diana Olivares Tochiuitl  
diana.minus@hotmail.com  
Felipe Bermejo Herrera  
bermejo60@yahoo.com.mx  
Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP).

### RESUMEN

El aumento del uso de dispositivos móviles y redes inalámbricas de Internet promueven un entorno de conectividad apropiado para la construcción de los aprendizajes.

Reconsiderando la enseñanza y el aprendizaje entorno a la era tecnológica actual, se han generado propuestas didácticas en la modalidad de aprendizaje ubicuo, las cuales se están implementado en alumnos de tercero de secundaria de la Escuela Secundaria General “Rafael Ramírez Castañeda”, ubicada en la comunidad de Momoxpan, Puebla, y que trabajan cuatro áreas en específico para el alumnado: cálculo mental, visualización de conceptos matemáticos, resolución de problemas y autoaprendizaje, y dos áreas de trabajo para la docente: evaluación cuantitativa de los aprendizajes del alumnado y el planteamiento de problemas con realidad aumentada.

La investigación propone como objetivo, que el estudiante de educación básica en su entorno nativo digital, incremente su rendimiento académico y motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas.

### Palabras clave

Aprendizaje ubicuo, habilidades matemáticas, problemas, tecnología.

### Planteamiento del problema

La labor docente es compleja, algunas de sus funciones son: lograr que los alumnos construyan aprendizajes de manera autónoma, el desarrollo de competencias descritas en los planes y programas de estudio y, alcanzar el perfil de egreso.

Para el logro de las funciones docentes mencionadas y considerando la era tecnológica actual en que viven los alumnos de educación básica, se construyó la siguiente problemática que daría rumbo y derrotero a la investigación: ¿cómo generar entornos de aprendizaje ubicuo para fomentar el trabajo colaborativo y el desarrollo habilidades matemáticas?

Los estilos de aprendizaje, las fortalezas y debilidades académicas de los alumnos, así como su acceso a dispositivos móviles y las competencias de la docente para desarrollar propuestas didácticas que mostraran la esencia de esta investigación, fueron elementos clave en la formulación de la interrogante anterior.

Con el propósito de proponer una posible solución a la problemática detectada, se construyeron las siguientes interrogantes que orientarían el proceso, el desarrollo y la evaluación de la investigación: ¿cuáles son las características del aprendizaje ubicuo que beneficiarían el aprendizaje de los alumnos?, ¿de qué manera se podría saber si el aprendizaje ubicuo propicia el gusto por la matemática?, ¿de qué manera se podrían planificar las actividades didácticas con dispositivos móviles?, ¿cómo valorar los aprendizajes construidos por los alumnos con recursos digitales?

Para el diseño de las propuestas didácticas articuladas con la realidad escolar, fue necesario delimitar la problemática mediante los requerimientos establecidos en los libros normativos correspondientes a la licenciatura; de esta manera, se determinó como línea temática: la competencia didáctica del estudiante normalista para innovar la enseñanza de la matemática y, como núcleo temático: el diseño, organización y aplicación de actividades didácticas con el uso de dispositivos móviles.

La hipótesis correspondiente a la investigación, fue demostrar que los entornos de aprendizaje ubicuo a través del desarrollo de estrategias de enseñanza con el uso de herramientas digitales, promueven en el estudiante el trabajo colaborativo, la visualización de propiedades matemáticas y el desarrollo de competencias matemáticas y tecnológicas necesarias para su desenvolvimiento en un mundo globalizado.

## Marco teórico

Nos encontramos en una época en la que hablar de una sociedad del conocimiento, la información y la comunicación tecnológica es posible, debido al uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales influyen significativamente en todas las actividades de nuestra vida cotidiana.

México, ha incorporado paulatinamente políticas públicas a su agenda gubernamental; esto, por los lineamientos que han emitido organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, con el objetivo de disminuir la brecha digital en comparación con otras naciones.

El objetivo de lo mencionado, es integrarse a la sociedad de la información, la cual, de acuerdo a la Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL), en la Declaración de Bávaro es definida como “un sistema económico y social donde el



conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales de bienestar y progreso, que representa una oportunidad para nuestros países y sociedades. (CEPAL, 2005: 22).

En este contexto, el conocimiento comienza a ser considerado como un conductor de prosperidad económica y calidad de vida, la UNESCO señala al respecto que, dicho conocimiento, ha llegado a ser ya un recurso de lo más valioso en muchos ámbitos, y en el siglo XXI, abrirá cada vez más las puertas de acceso al poder y los beneficios económicos (Tello, 2007).

Las TIC han generado infinito número de procesos para la transmisión de información, considerando que la información es la materia prima para construir conocimiento. En este sentido, las TIC representarían una herramienta para potencializar el conocimiento y facilitar el proceso de aprendizaje.

Por su parte la escuela tiene la responsabilidad de transformarse para cumplir su misión en la sociedad del conocimiento, siendo necesario que ésta se actualice y apoye en herramientas digitales que promuevan en los estudiantes el desarrollo de las competencias para introducirlos en el mundo actual.

Los dispositivos móviles como smartphones (teléfonos celulares), laptops y tabletas, se mantienen entre las mayores ventas del mercado mexicano y gracias a las diversas aplicaciones (apps), su uso en actividades laborales se ha extendido vertiginosamente.

Con relación a lo anterior, los estudiantes del nivel educativo de secundaria, cuentan con smartphones y otros dispositivos que utilizan en todo momento y en cualquier lugar, regularmente para su entretenimiento, en las redes sociales e, incluso, con propósitos dañinos para su salud e integridad, como puede ser el caso de la pornografía, el sexting o delitos virtuales.

Esto indica que, a pesar de los beneficios que esta tecnología ofrece a los estudiantes, éstos desconocen el potencial que los dispositivos móviles ofertan para el desarrollo de sus habilidades matemáticas y de autoaprendizaje, en general, de cualquier asignatura.

La teoría pedagógica que sustenta el proceso de aprendizaje, mediante las tecnologías y el conectivismo, es la promovida por Stephen Downes y George Siemens (2004), la cual explica el aprendizaje en un mundo social digital y la forma de activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación.

La tecnología extendida a las labores educativas o como Aparici (2010) denomina a este fenómeno *edudcomunicación*, supone romper con el tradicionalismo pedagógico para entretejer nuevas redes de aprendizaje en toda la comunidad educativa, haciendo a la

escuela más eficiente, inteligente, innovadora, creativa, inclusiva, para ser un espacio de alfabetización digital real.

Las tecnologías móviles están redefiniendo los espacios para el aprendizaje, pues ya no se fija en el tiempo y ahora se basa en conectar a la gente entre sí y la información a través de espacios virtuales de colaboración y comunidades (Melhuish & Falloon, 2010).

El uso de dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje es un tema actual del mundo globalizado; por ello, Morales (2014), menciona que la incorporación de las TIC en todas las asignaturas que cursan los niños y jóvenes de nuestro sistema educativo, permitiría un incremento del rendimiento académico a la vez que una mayor motivación hacia el aprendizaje.

En este sentido, Taxler (2010), destaca que las tecnologías móviles son difíciles de ignorar, ya que "impregnan todos los momentos y lugares de vida de los estudiantes". Desde esta perspectiva, cobra importancia el aprendizaje móvil o m-learning, y el aprendizaje ubicuo también denominado u-learning.

La tendencia de aprendizaje ubicuo consiste en la vinculación de dispositivos móviles en las prácticas de enseñanza. Zapata Ros (2012), propone como definición para el aprendizaje ubicuo, la acción educativa y los procesos de aprendizaje a través de teléfonos inteligentes y tabletas, asumiendo que el dispositivo celular se encuentra al alcance del estudiante en todo momento y cualquier lugar, lo cual hace posible el aprendizaje autodidacta del alumno sin límites físicos o temporales.

La ubicuidad del aprendizaje hace referencia a la posibilidad permanente y a la vez cambiante de estar aprendiendo desde distintos dispositivos, de distintas formas y en distintos entornos y métodos. Al respecto, Julio Cabero Almenara, señala que el aprendizaje ubicuo es una corriente pedagógica que aboga por subrayar que los procesos educativos son permanentes, se dan en todo momento y que podemos disfrutar de estos aprendizajes de forma multimetódica, multidimensional y en entornos de aprendizaje que rompen con la dicotomía tradicional entre lo presencial y lo virtual (Cabero, 2016).

Molina y Chirino (2010) comentan que, mediante el aprendizaje ubicuo, se aprovecha la convergencia digital de los dispositivos móviles enfocando: la capacidad de las aplicaciones que permiten registrar información de entornos reales; recuperar información disponible en web y relacionar personas para realizar trabajo colaborativo.

En esta investigación denominamos aprendizaje ubicuo a toda acción educativa que busca desarrollar un aprendizaje permanente en un entorno de tecnología móvil dentro o

fuera del aula y, cuya actividad es encausada hacia el autoaprendizaje y la alfabetización digital.

Las actividades desarrolladas en el marco del aprendizaje ubicuo, enfocan el uso de una herramienta personal que facilita al estudiante captar la realidad en forma inmediata para analizarla o compartirla o bien, que le permiten sin restricción de tiempo o lugar, acceder a recursos educativos para reforzar su aprendizaje.

## Metodología

La actividad que los estudiantes normalistas realizan durante el séptimo y octavo semestre, es la elaboración del Documento Recepcional. En las orientaciones académicas para la elaboración del mismo se establecen tres líneas temáticas; para esta propuesta se seleccionó la línea dos: análisis de experiencias de enseñanza. La competencia didáctica del estudiante normalista para la enseñanza de la matemática.

Con el propósito de revisar las posibilidades de dar solución a la problemática, se optó por inclinar esta investigación hacia un enfoque de la metodología investigación- acción de Elliott (1993), dado su ejercicio para mejorar la praxis docente desde la acción reflexiva cooperadora y transformadora que fomenta las practicas pedagógicas establecidas en los periodos del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Matemáticas.

Los grupos asignados para la investigación y el trabajo docente fueron el Tercer Grado Grupo "C" y el Tercer Grado Grupo "E" del turno matutino de la Escuela Secundaria General "Rafael Ramírez Castañeda", con Clave Escolar 21DES0040D, ubicada en Av. Torrecillas No. 21 Santiago Momoxpan, San Pedro Cholula, Puebla.

Para la valoración de la investigación fue seleccionada una muestra de la población del Tercer Grado Grupo "C", formada por cinco alumnos, a quienes llamamos alumnos focales, quienes participaron en la investigación como parámetros para saber si las propuestas didácticas fueron pertinentes en la construcción de los aprendizajes y el interés por la asignatura de matemática.

Esta muestra fue seleccionada mediante la utilización de instrumentos que permitieron identificar características particulares en sus procesos de aprendizaje; entre estos instrumentos se encuentran encuestas de gustos y preferencias, test de estilos de aprendizaje de David Kolb, entrevistas y la observación por parte de la DFI con el registro de la información en un diario de campo.

## Desarrollo

La propuesta de entornos de aprendizaje ubicuo en el desarrollo de habilidades matemáticas, trabajo con los dispositivos móviles, propiedad de los alumnos que integran el grupo asignado al trabajo docente.

La investigación propuso trabajar cuatro áreas para el alumnado: cálculo mental, visualización de conceptos matemáticos, resolución de problemas y autoaprendizaje, y dos áreas de trabajo para la docente: evaluación cuantitativa de los aprendizajes del alumnado y el planteamiento de problemas con realidad aumentada.

El cálculo mental hace referencia a una herramienta para expresar, componer y descomponer cantidades, que consiste en hacer operaciones básicas utilizando solo la mente. Antonio Ramon Martín Adrián (Tony Capicúa), en su manifiesto del 18 de febrero de 2002, declaró que los Algoritmos Tradicionales de las cuatro Operaciones Aritméticas (ATOA), han dejado de ser útiles para la sociedad del siglo XXI, ya que fuerzan a los niños a renunciar a su propio pensamiento, por lo que se buscaron aplicaciones que permitieran liberar al alumno de los ATOA. En este sentido, se propuso realizar entrenamiento de cálculo mental dirigido por aplicaciones.

Por otro lado, la visualización matemática es un proceso de formación de imágenes que requiere de la habilidad de convertir un problema de sistema semiótico de representación a otro. El Dr. Lorenzo Sánchez Alavés, comentó en una entrevista que, la tecnología actual permite al alumno visualizar los conceptos matemáticos de la manera en que las visualizaría un matemático; de esta manera el pensamiento del estudiante, se sincroniza con el modo en que el docente quiere que visualicen sus alumnos y el contenido de la asignatura.

Las TIC favorecen, la idea de que lo verdaderamente importante es la consecución de unos objetivos más que la presencia física en un lugar y tiempo concretos cuando de aprender se trata, de manera que la escuela debe replantear su función de facilitador de los procesos de aprendizaje a entrenador de los procesos de autoaprendizaje. En este sentido, se trabajó de manera extraescolar el entrenamiento del cálculo mental como la instrucción que surge de la autonomía, la flexibilidad y el autoaprendizaje

La evaluación es considerada un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje que realizan los alumnos y además, es un medio para obtener información de la manera en que se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla.

Durante el desarrollo y la discusión de la investigación, la docente implementó estrategias de evaluación que integraron el uso del dispositivo móvil mediante aplicaciones para evaluar los aprendizajes del alumnado.

Por su parte el planteamiento de problemas, se trabajó desde la tecnología de realidad aumentada, la cual permitió la interacción del usuario con elementos virtuales y el mundo que lo rodea de manera simultánea; combina tres dimensiones (3D) de objetos generados por ordenador y texto superpuesto sobre imágenes reales, todo en tiempo real. Esta tecnología actualmente se está presentado con verdaderas posibilidades de impactar en el terreno educativo durante los próximos 5 años; esto, según el Reporte EduTrend del observatorio del Tecnológica de Monterey (2015).

Este tema surgió entonces, por la necesidad de plantear y resolver problemas contextualizados, por ser uno de los temas de debate en la educación y sobre todo, en la asignatura de matemáticas, debido a la importancia que se da en estos momentos a los estudios internacionales de evaluación del sistema educativo; por ejemplo, en la prueba Pisa, por la competencia de los alumnos para aplicar las matemáticas escolares a los contextos extra matemáticos y situaciones de la vida real.

Para incorporar tecnologías móviles en el aprendizaje, fue necesario diseñar las secuencias didácticas del curso en las que, de forma innovadora, se propuso ofrecer al alumnado recursos con un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, que a su vez fuera interactivo, fácil de utilizar y que proyectara los beneficios del uso del dispositivo móvil, mismas que se mencionan en el siguiente apartado.

### Propuestas para solucionar la problemática

En la búsqueda de la posible solución a la problemática, se diseñaron e implementaron propuestas didácticas con los grupos asignados, mismas que trabajan los siguientes aspectos de la matemática: el cálculo mental, la visualización de conceptos matemáticos, el planteamiento y resolución de problemas.

La investigación en el sentido del cálculo mental, tuvo como principal objetivo: “Fomentar el desarrollo del cálculo mental y la búsqueda de distintas estrategias, favoreciendo la autonomía del pensamiento” y propuso trabajar con las aplicaciones Math Duel, Desafío Matemático y Trucos de matemáticas.

Para la visualización de conceptos matemáticos, se trabajaron secuencias didácticas con la aplicación Augment polyedrons, y sus respectivos marcadores de realidad

umentada para identificar la cantidad de caras, vértices y aristas de diversos poliedros y construir la fórmula de Euler. Otra aplicación que se utilizó fue 4D Draw, para edificar un paralelepípedo en un espacio tridimensional y aplicar el teorema de Pitágoras en la construcción de la fórmula para calcular la diagonal de un paralelepípedo.

La resolución de problemas, es una habilidad clasificada como necesaria para que los estudiantes aborden con éxito los contenidos; por esta razón, se decidió implementar la RA para generar un ambiente que pudiera contextualizar problemas y que, al mismo tiempo, generaran motivación en el alumnado.

Se trabajó a través de la aplicación Quiver y diversos marcadores, como lo fue un volcán para plantear un problema de volumen de sólidos de revolución, y la utilización del teorema de Pitágoras para el cálculo de la altura del mismo.

Por otro lado, se plantearon secuencias didácticas que utilizaron la aplicación GeoGebra geometría, para construir problemas geométricos y que, a partir de sus características, se demostraran matemáticamente, los criterios de congruencia y semejanza de triángulos y el teorema de Tales y Pitágoras.

La labor docente es compleja, en especial cuando se trata de evaluar a una gran cantidad de alumnos; por esta razón, las nuevas tecnologías han creado aplicaciones con el objetivo de facilitar esta tarea. Para la evaluación cuantitativa de los aprendizajes del grupo, se trabajó con la aplicación That Quiz y Zip Grade, la primera funciona como plataforma de ejercicios y la segunda, como un escáner de claves de pruebas de opción múltiple.

Por último y con gran relevancia la investigación, sugirió promover el autoaprendizaje en los alumnos de educación básica a través de la modalidad de aprendizaje ubicuo, con la utilización de aplicaciones que les permitieran completar ejercicios, poner en práctica sus conocimientos y habilidades matemáticas, en cualquier momento y lugar, desde sus dispositivos móviles. Hasta este momento, se utilizaron las aplicaciones Maestro de Matemáticas e HyperDimBrain, Delta, Ejercicios de matemáticas y Herramientas de álgebra. Éstas, se desarrollaron en el ámbito de la evaluación como un porcentaje extra a la calificación final del alumno, reconociendo su esfuerzo por trabajar la asignatura fuera del horario de clase.

## Resultados

Recordando que la hipótesis de la investigación fue demostrar que los entornos de aprendizaje promueven el trabajo colaborativo, la visualización de propiedades matemáticas y el desarrollo de competencias matemáticas y tecnológicas necesarias para su desenvolvimiento en un mundo globalizado, podemos mencionar lo siguiente.

Durante la implementación de las propuestas, los entornos de aprendizaje ubicuo desarrollaron competencias tecnológicas, tanto en el alumnado como en la docente, mismas que facilitaron algunas tareas administrativas como: la evaluación cuantitativa del alumnado y en algunos alumnos, inclinación por el autoaprendizaje.

En los resultados preliminares, a la fecha del evento se observaron a algunos alumnos trabajando con las aplicaciones destinadas al desarrollo de habilidades de cálculo mental y al autoaprendizaje. Con relación con el cálculo mental, mediante el entrenamiento dirigido por aplicaciones, los alumnos mostraron aumentar su promedio de 20 a 46 operaciones por minuto.

Como se indicó con antelación, la observación realizada por parte de la docente también permitió identificar en los alumnos focalizados y el resto del grupo, actitudes positivas hacia el desarrollo de las actividades con las aplicaciones; en especial, por las aplicaciones de realidad aumentada.

La importancia de la observación de los hechos para beneficio de la praxis de la docente, radicó en la retroalimentación y recomendaciones realizadas por el asesor y la docente titular del grupo.

Por otro lado, las pruebas cuantitativas mostraron que el 94% del grupo realizó las evaluaciones extraescolares que se asignaron a través de la aplicación That Quiz y éstas a su vez, arrojaron un 70% de aprovechamiento en el tema de teorema de Pitágoras y 85% en los problemas geométricos de congruencia y semejanza de triángulos y aplicación del teorema de Tales.

## Conclusiones

Durante el desarrollo de la investigación, se observó que los entornos ubicuos favorecieron los procesos de aprendizaje y enseñanza, motivaron al alumnado, generaron trabajo colaborativo e inclinación por el autoaprendizaje y, tanto el alumnado como la docente, desarrollaron competencias tecnológicas.

Cabe mencionar que es labor del docente hacer que estos materiales digitales estén acompañados de una adecuada pedagogía y didáctica para su efectividad en la educación.



## Referencias

- Aparici, R. (2010). Educomunicación: más allá de la web 2.0. Barcelona: Gedisa.
- Cabero A. J., Leiva O. J. J., Moreno M. N.M., Barroso O. J., López M. E. (2016). Realidad Aumentada y educación: innovación en contextos formativos. Ed. Octaedro, S.L.
- CEPAL. (2005). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. *Revista de Estudios Sociales*, 137-140.
- De la Torre Cantero, J., Martin-Dorta, N., Pérez, J. L. S., Carrera, C. C., & González, M. C. (2015). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. *Revista de Educación a Distancia*.
- García Carrasco, J. et al. (2012). Nuevos medios de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento. En Murga Menoyo, M. A. et al. *Sociedad del conocimiento y educación* (305-336). Madrid: UNED.
- Molina, A., & Chirino, V. (2010). Mejores prácticas de aprendizaje móvil para el desarrollo de competencias en la educación superior. IEEE-RITA.
- Morales, E. (2014). La nueva cultura multimedia en la era digital: el caso de los videojuegos. Madrid Universidad Complutense de Madrid.
- Siemens, G. (2006). Conectivismo: Teoría del aprendizaje o pasatiempo de la autoestima.
- Siemens, G. (30 de noviembre de 2012). Encuentro Internacional de Educación 2012 – 2013. Teoría del conectivismo. Lima, Perú. Recuperado el 15 de diciembre de 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=s77NwWkVth8>
- Tecnológico de Monterrey (2015). Reporte EduTrends. Radar de Innovación Educativa 2015. Monterrey. Tecnológico de Monterrey-
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*.
- Traxler, J. (2010). Will student devices deliver innovation, inclusion and transformation? *Journal of the Research Centre for Educational Technologies*.
- Zapata-Ros, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 31.
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.

# VINCULACION ENTRE ESCUELA NORMAL Y EDUCACIÓN BÁSICA EN CAPACITACIÓN ACADÉMICA USANDO TIC

Marco Antonio Gamboa Robles  
José Rubén Aragón Bastidas  
enee.rtice@creson.edu.mx  
Escuela Normal Estatal de Especialización.

## RESUMEN

El objetivo central de esta ponencia es presentar la experiencia derivada de un estudio sobre cómo se pueden fortalecer los procesos de capacitación académica y de gestión en docentes de educación básica vinculados con las escuelas formadoras de docentes por medio del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación dando respuesta a la necesidad de actualización para responder a los requerimientos del nuevo modelo educativo a al profesorado de educación obligatoria, haciendo uso de las herramienta tecnológicas en internet, creando plataformas educativas donde los docentes puedan diseñar y subir planeaciones académicas, estrategias de evaluaciones y cualquier tipo de documentación relativa a la gestión del aprendizaje y gestión educativa estratégica en comunicación con el personal directivo. Además, tener espacios para colegiar y compartir experiencias, estrategias, teorías, impresiones y formatos; todo esto con el apoyo en la creación y diseño de plataformas educativas, además de la capacitación de directivos y personal docentes por parte de las escuelas normales, atendiendo a la "Propuesta curricular para la educación obligatoria 2017".

## Palabras clave

Formación docente, Procesos académicos, Plataforma virtual, TIC.

## Planteamiento del problema

El Centro Regional de Formación Profesional Docente del estado de Sonora (CRESON) tiene como responsabilidad esencial garantizar la calidad de la formación docente, Es una institución de educación superior que tiene por objeto ejercer la rectoría en la formación de profesionales de la educación en el estado; comprende la formación inicial, la formación continua y el impulso de los procesos de desarrollo profesional e investigación en materia educativa, así como la vinculación con otras entidades para sumar esfuerzos regionales que permitan generar oportunidades de aprendizaje para los docentes, (CRESON, 2017) esto en coordinación con las escuelas normales de la entidad, las cuales siempre se preocupan por tener vinculación con las escuelas de

educación básica del estado. Entendiendo que en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, que es uno de los cinco ejes rectores del nuevo modelo educativo de la secretaria de educación pública, en las “condiciones para gestionar el nuevo currículo de la educación básica” afirma como se deben establecer los fines de la educación, donde uno de los puntos es “fortalecer la escuelas estableciendo alianzas provechosas entre las escuelas de educación básica con organizaciones públicas y privadas especializadas en temas educativos” (Secretaría de Educación pública, 2016), ganando autonomía para encontrar aliados en su búsqueda por subsanar rezagos y alcanzar más ágilmente sus metas. La autonomía curricular facilita a las escuelas fortalecer acuerdos con las escuelas formadoras de docentes lo cual permite aumentar el capital intelectual docente. Estas alianzas es una forma de como las escuelas normales y todos los interesados en la educación pueden sumarse para fortalecer los procesos académicos de las escuelas de educación básica.

Las alianzas que plantea la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, buscan solucionar problemas de la educación en México, en particular, en cómo, las escuelas formadoras de docentes pueden y deben apoyar en fortalecer a la escuela y en transformar la práctica pedagógica de las escuelas de educación básica utilizando las Tecnologías de Información y Comunicación para favorecer los procesos académicos y de gestión educativa.

El reto entonces, en el fortalecimiento de los procesos académicos de la educación básica, obliga a las escuelas formadoras de docentes a cuestionarse como estas deben apoyar a los actuales docentes en el uso de las TIC tanto como para su actualización, como para su labor docente, dado que la mayoría de los actuales maestros no contaron en su tiempo con el fortalecimiento de las competencias tecnológicas en la educación a lo largo de su formación dentro de las normales y en algunas licenciaturas actuales los programas y contenidos siguen careciendo de asignaturas que favorezcan el uso de TIC en como futuros profesionales de la educación aun cuando los rasgos deseables del perfil de egreso del licenciado en educación preescolar, primaria y especial, así lo requiere.

## Objetivo general

Describir de qué manera las instituciones formadoras de docentes favorecen los procesos académicos de las escuelas de educación básica utilizando las Tecnologías de Información para la capacitación del profesorado en servicio.

## Marco teórico

(Secretaría de Educación Pública, 2017) indica que en la actualidad para la mayoría de los docentes es de vital importancia contar con espacios de intercambio de saberes que cubran las necesidades de actualización para responder a los requerimientos del nuevo modelo educativo en educación básica, esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer los liderazgos directivos, las prácticas docentes flexibles, la participación social responsable, y un mejor uso de los recursos de la escuela, con base en principios de ética, transparencia, eficiencia y rendición de cuentas. Para ello, una condición indispensable es fortalecer en la educación básica a los Consejos Técnicos Escolares, como un espacio de construcción colectiva y aprendizaje entre pares. En ellos, docentes y directivos, en un diálogo horizontal planean, implementan, dan seguimiento y evalúan una Ruta de Mejora que se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes y la convivencia escolar, con énfasis en aquéllos en rezago y riesgo de quedar excluidos. Asimismo, el Modelo promueve que este espacio de aprendizaje se extienda más allá de la escuela, en la construcción de redes de aprendizaje, por medio de los Consejos Técnicos de Zona, reuniones de escuelas, Academias y redes virtuales.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establece como parte de las estrategias a dignificar a las escuelas y dotarlas de TIC para favorecer los aprendizajes y promover su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, plantea utilizar las tecnologías para la formación de personal docente y directivo.

Con relación al elemento pedagógico, específicamente en la formación del profesor o facilitador, se hacen necesarias acciones encaminadas al diseño de estrategias que permitan la adecuada capacitación de maestros en competencias digitales para que el docente desarrolle habilidades que le permitan aprovechar las nuevas tecnologías y las adopte y adapte en su quehacer educativo (Morales, 2013). Es aquí donde las plataformas educativas virtuales cobran importancia, siendo estas una herramienta valiosa en la construcción de redes de aprendizaje utilizando las herramientas de colaboración y comunicación en internet. La escuela como institución y el profesor como

un actor socializador enfrenta el reto de abrir las puertas del nuevo siglo iniciando por generar cambios en su organización, en su quehacer y lograr que éstos no se ejecuten solo en el discurso, sino que esta tarea realmente se cristalice en acción de "hacer". La reforma sitúa a los profesores como agentes de cambio, estableciendo nuevas formas de ser: autónomos, reflexivos, capaces de participar del trabajo colegiado, dispuestos a aceptar la evaluación externa y comprometerse con la autoevaluación.

Dentro de la enseñanza en las escuelas es importante contar con todos los actores involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje ya que es una fortaleza que cada uno de éstos participe para generar nuevos conocimientos, ya que como se sabe en ellas se genera el aprendizaje colaborativo e (Secretaría de Educación Pública, 2017) entendiéndose a éste como una actividad de pequeños grupos en los que se intercambia información, de igual forma se siguen instrucciones del profesor y se aprende a través de la colaboración de todos. Cuando integramos las plataformas educativas virtuales y acompañamos todo esto de estrategias o recursos que ayuden a favorecer todo este proceso tan importante en los procesos académicos de las escuelas de educación básica.

Las plataformas educativas virtuales son sitios en internet que nos sirven para gestionar cursos en línea, son entornos de aprendizaje dinámicos y pueden ser utilizados también para complementar el aprendizaje presencial. Dentro de estas se pueden crear categorías y cursos dentro de ellas y cada curso se compone de recursos y actividades diversas. Los recursos que se pueden compartir son archivos en formato de texto, audio y video; así como enlaces a otros sitios de interés; los distintos tipos de actividades que podemos crear son para subir cualquier tipo de archivo en línea, wikis, cuestionario en línea, foros de discusión y salas de chat. En el ámbito educativo cuando el docente utiliza las plataformas virtuales puede generar beneficios en su práctica docente y las instituciones en sus procesos académicos, ya que con ello se están fortaleciendo el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos y maestros, además de que éstos tienen la ventaja en de la comodidad de hacerlo de manera virtual y desde el lugar que deseen. Otra de las características por mencionar es que es eficaz, interactivo y sobre todo de se genera el aprendizaje colaborativo generando que se aprende más, los maestros recuerdan por más tiempo la información, se desarrollan habilidades de razonamiento superior y pensamiento crítico, los maestros se sienten más valorados y confiados en sus procesos académicos. Además de todo esto se incluye razonamiento de alto nivel a

través de actividades de aprendizaje: solución de problemas, análisis, comprobación de la comprensión y sobre todo construcción del nuevo conocimiento. El docente en el uso de las tecnologías habrá de desarrollar la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático para desempeñarse en el marco de un trabajo colaborativo que le lleve a tomar conciencia de las diferencias surgidas de la diversidad cultural, y a promover el desarrollo de una visión de la enseñanza que le permita asumirse como un profesional de la misma.

Debe tener claridad de sus funciones y responsabilidades, concebir que su práctica tiene como referente la educación, y que su desempeño profesional es un factor fundamental para cubrir una preciada meta el sistema educativo que es la inmersión del uso de las TIC como factor importante en el proceso enseñanza aprendizaje además de que se establece dentro de los principios pedagógicos del plan de estudio vigente enfatizando que el docente tiene que generar ambientes de aprendizaje en donde se favorezca la comunicación y las interacciones entre los actores mediante el uso de materiales digitales proporcionando con esto nuevas formas de enseñanza para crear verdaderamente educación de calidad, oportuna y pertinente que demanda la sociedad

El impacto social de las TIC ha incidido en escuelas y universidades, donde se están generando modificaciones en la manera tradicional de enseñar y aprender, brindando la posibilidad de ofrecer nuevas modalidades educativas y nuevas competencias tecnológicas. A diferencia de la mayor parte de los recursos utilizados en la enseñanza, las tecnologías de información pueden percibirse como tecnologías de propósito general que pueden utilizarse para realizar cualquier tarea, esto es, que sólo estén limitadas por el conocimiento disponible desde fuera de ellas y el de los procesos sobre los que se quiere actuar, por lo que sus funciones y limitaciones estarán definidas por el usuario, su formación y su capacidad creativa (Cabero, 2007).

El uso de medios tecnológicos en la educación tiene doble reto en la formación docente, de acuerdo con Gamboa, Save y Velazco (2016) se plantea utilizar las tecnologías para la formación de personal docente y directivo, en este planteamiento estriba verdaderamente el mayor valor, pues es el manejo metodológico por parte de los formadores de formadores, el punto esencial para promover en los estudiantes su uso como medio para aprender y diversificar las formas de aprender cumpliendo con sus necesidades... logrando aplicar sus habilidades en diversos contextos, usar de manera crítica y segura las tecnologías de la información y comunicación y participar en

comunidades de trabajo y redes de colaboración a través de la tecnología; lo que permitirá su uso como herramienta docente para favorecer la enseñanza en ámbitos favorecedores de aprendizaje.

Por lo tanto, el recurso tecnológico se convierte en medio idóneo para fortalecer los colegiados en los centros escolares y facilitar el acercamiento de autoreflexión y cooperación para actualizarse en los temas actuales que su práctica docente demanda para satisfacer las necesidades de los estudiantes y sus familias. Gamboa, García y Velazco (2015) sostienen que las TIC han facilitado el acceso a la información, han modificado el concepto de espacio-tiempo y están provocando la redefinición de roles y la manera en la que las personas se comunican, informan, piensan y se educan en lo personal y lo profesional.

## Metodología

La presente intervención se desarrolló en el CAM 10 de la Ciudad de San Luis Rio Colorado, Sonora, con el propósito de conocer el grado de uso de las tecnologías de los docentes para favorecer sus procesos académicos, el conocimiento que tienen estos de las plataformas virtuales y la colaboración de las instituciones formadoras de docentes en la aplicación y uso de las TIC.

El CAM 10 atiende a niños con necesidades educativas especiales de preescolar, primaria y secundaria, además de contar con talleres para la inserción en el campo laboral de estos.

El universo de universo de la presente investigación es de 23 directivos y docentes del CAM 10 de los cuales 1 es director, 5 atienden primaria, 3 secundaria, 1 preescolar, 1 educación inicial, 1 manualidades, 1 computo laboral, 1 taller de computación, 1 taller de cocina, 1 maestro de comunicación, 1 psicóloga, 1 terapia física, 1 trabajo social, 1 asistente educativo preescolar, 1 asistente educativo primaria, y educación física y 1 secretaria.

Participaron en la muestra los 23 miembros del colegiado del CAM que corresponden al 100 % de la población.

Se utilizó un instrumento con nueve ítems, diseñado para conocer el grado de uso de las tecnologías de los docentes para favorecer sus procesos académicos, el conocimiento que tienen estos de las plataformas virtuales y la colaboración de las instituciones formadoras de docentes en la aplicación y uso de las TIC. La encuesta



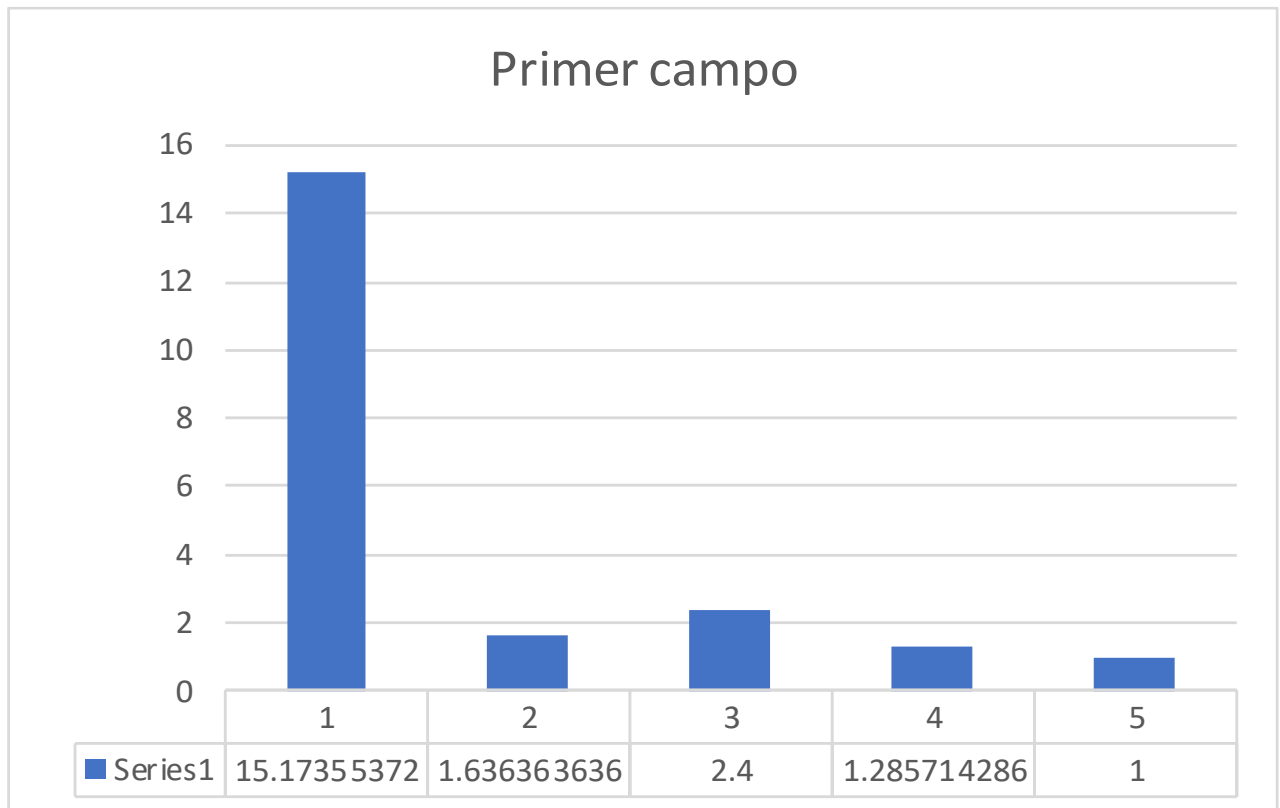
consta de 9 ítems diseñados en una escala tipo Likert que mide el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes en relación a tres campos de información en los que está dividida la escala. Los tres primeros ítems forman parte del primer campo que busca conocer grado de espacios virtuales con los que cuenta la institución, los tres ítems que le siguen forman parte del segundo campo de información que busca conocer el grado de conocimiento y uso que tienen los docentes del centro de trabajo con respecto a las plataformas virtuales y los tres últimos ítems corresponden al campo de información que busca conocer el apoyo de las escuelas formadoras de docentes hacia el centro de trabajo para crear y capacitar en el uso de las TIC a los docentes del CAM.

### Desarrollo y discusión de resultados

En los resultados de la aplicación del instrumento a los 23 encuestados se puede ver que en el primer campo de información que busca conocer grado de espacios virtuales con los que cuenta la institución se tiene que una media de 15.17 de los encuestados respondió estar “Totalmente en desacuerdo”, una media de 1.63 respondió estar “En desacuerdo”, una media de 2.40 respondió “indiferente”, una media de 1.28 respondió “de acuerdo” y una media de 1 encuestado respondió “totalmente de acuerdo; como se observa en la gráfica 1 por lo que se define la mayor parte de docentes dicen no contar con un espacio virtual del cual puedan tener acceso y así favorecer los procesos académicos de la institución. Significa que más del 65% no contaban con espacios virtuales antes del programa de vinculación para favorecer la capacitación docente del colegiado

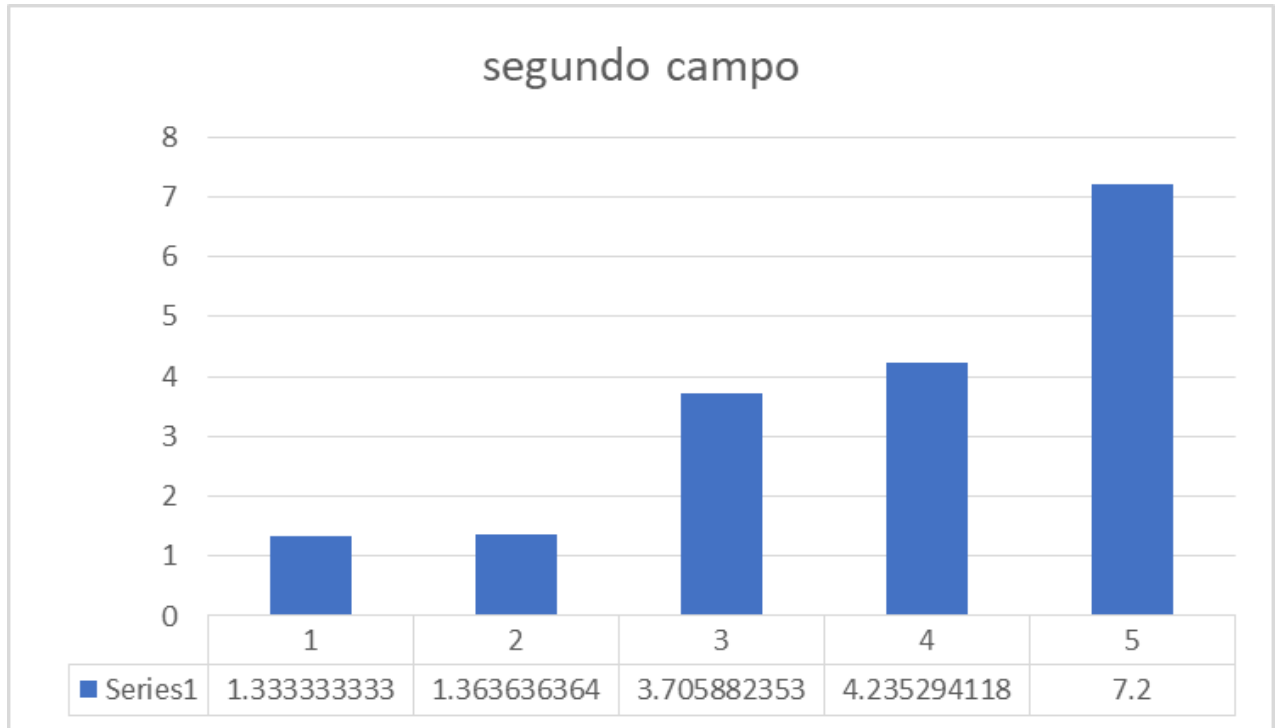


Grafica 1.



Para el segundo campo de información a encuestar que trata del conocimiento de los sitios virtuales para la educación del total de 23 docentes encuestados una media de 1.33 docentes respondió estar “Totalmente en desacuerdo”, una media de 1.36 dijo “En desacuerdo”, una media de 3.70 docentes respondió “indiferente”, una media de 4.23 escogió “de acuerdo” y una media de 7.20 escogió la opción “Totalmente de acuerdo”. Con esta información se logra conocer como se muestra en la gráfica 2 que el personal docente tiene conocimiento de la existencia y uso de los sitios académicos virtuales, pero no los utilizan. En ese sentido se observó un potencial para iniciar el proceso de capacitación mediado por entornos tecnológicos virtuales con apoyo de una Escuela Normal que coordina la metodología académica.

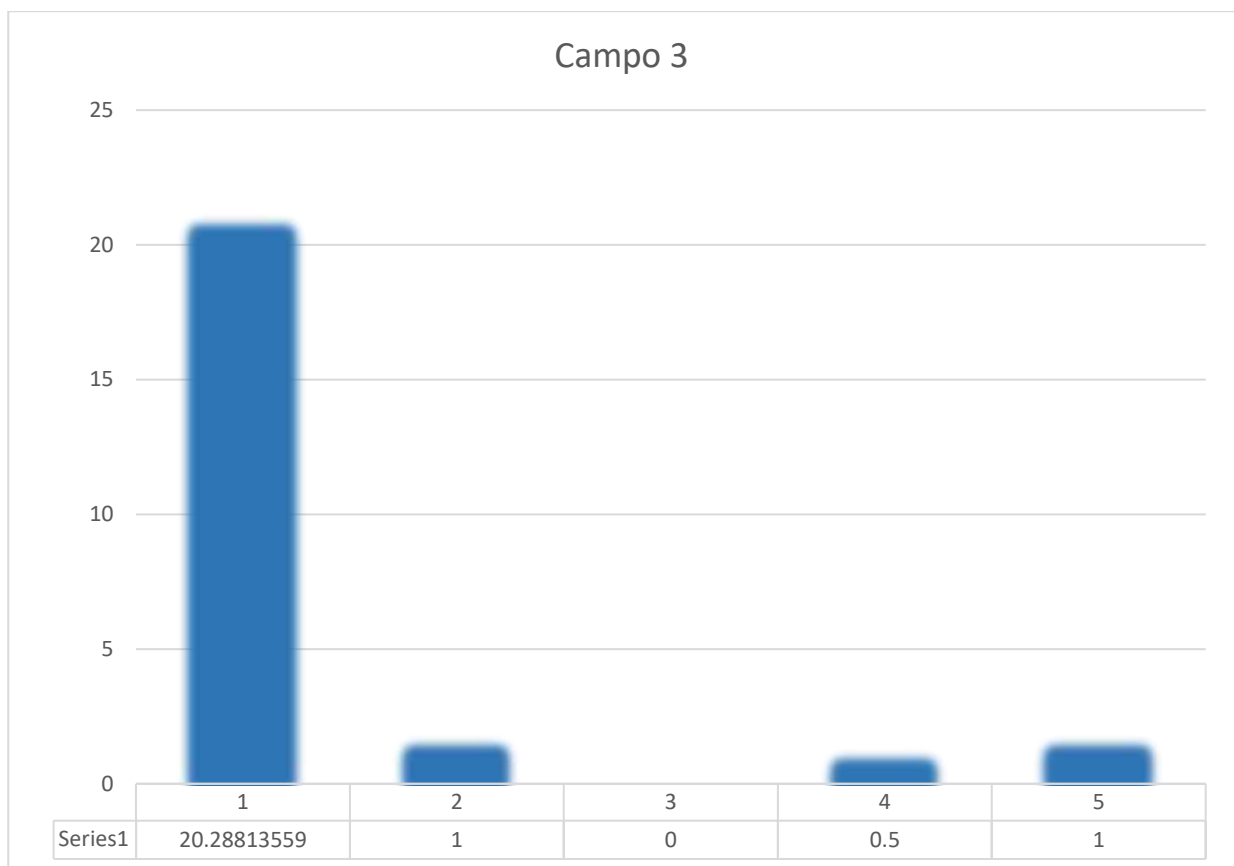
Grafica 2.



Dentro del tercer campo de información, que trata del apoyo de las escuelas formadoras de docentes en el desarrollo de propuestas para fortalecer los procesos académicos usando las TIC del total de 23 docentes encuestados una media de 20.28 docentes respondió estar “Totalmente en desacuerdo”, una media de 1 docente eligió “En desacuerdo”, cero docentes respondieron indiferente, una media de menos de 1 docente eligió “De acuerdo” y una media de 1 docente seleccionó “Totalmente de acuerdo”. Por lo cual es claro que la inmensa mayoría de docentes como lo muestra la gráfica 3, nos refleja que no hay apoyo de las escuelas formadoras de docentes para capacitación ni diseño de espacios virtuales de aprendizaje que sirvan para fortalecer los procesos académicos del CAM 10.

Ante ese diagnóstico se inicia el programa de vinculación entre la Escuela Normal Estatal de Especialización y el CAM 10 federalizado en Sonora para fortalecer el uso de tecnologías de la Información y Comunicación y aprovecharlo en procesos de autocapacitación de colegiados docentes de centros escolares, encaminados al desarrollo del profesorado y en consecuencia proveer mejores competencias que de acuerdo a los principios pedagógicos del modelo educativo, promuevan el proceso centrado en el aprendizaje.

**Grafica 3.**



## Conclusiones

La investigación nos da evidencia que en el CAM 10 de la ciudad de San Luis Rio Colorado, Sonora no cuentan con un espacio virtual donde la parte directiva pueda estar apoyando a su personal docente en el fortalecimiento de los procesos académicos, también es claro precisar que el personal docente tiene conocimiento de que existen las plataformas virtuales pero no se sienten con el conocimiento necesario para poder usarlas, tampoco cuentan con el apoyo de alguna institución formadora de docentes para el diseño de una plataforma virtual que pueda fortalecer sus procesos académicos, ni con la capacitación para poder utilizar alguna plataforma en caso de su existencia por lo que es necesario dar respuesta a esta necesidad con una propuesta de uso de tecnología para la capacitación colectiva con el apoyo de la escuela formadora de docentes en el diseño de una plataforma virtual y la capacitación al director y personal docente para su utilización.

## Referencias

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

CRESON. (29 de octubre de 2017). CRESON. Recuperado de [www.creson.edu.mx](http://www.creson.edu.mx)

Gamboa R. Marco A., Francisco Velazco y Mónica García. (2015). Las Tecnologías de Información y Comunicación en los ambientes de aprendizaje. En Angulo Armenta Joel, Et. Al., *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnologías*, ITSON, Tabook, México.

Gamboa R. Marco A., Álvaro Save y Francisco Velazco. (2016). *Tecnologías de la Información y Comunicación en y para la formación docente*. En Angulo Armenta Joel, Et. Al., *Aplicaciones de la tecnología en y para la educación*, ITSON, Tabook, México.

Morales, V. (2013). UDG Virtual. Recuperado el 10 de diciembre de 2017, de UDG Virtual: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/367>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* (primera Edición 2016 ed.). Ciudad de México: D.R. Secretaria de Educación Pública. Recuperado el 10 de diciembre de 2016.

Secretaria de Educación Pública. (03 de agosto de 2017). *Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de Nuevo Modelo Educativo: <http://www.basica.sep.gob.mx>

Anexo: instrumento para medir el grado de utilización de TIC y el apoyo de las escuelas formadoras de docentes en el CAM

La presente encuesta está constituida por una serie de ítems que tienen como propósito medir el grado de conocimiento con el que cuentan los docentes acerca del uso de las TIC para fortalecer los procesos académicos dentro del CAM

Marque el grado de concordancia que tenga con cada ítem de acuerdo a la escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Marque con una "X" su respuesta	Grado de concordancia				
	1	2	3	4	5
1. Cuento con un espacio propio del CAM 10 para subir planeaciones, evaluaciones o cualquier tipo de documentación que el director requiere	1	2	3	4	5
2. Cuento con un espacio para compartir estrategias, teorías y formatos	1	2	3	4	5
3. Cuento con un espacio para establecer foros de discusión con mis compañeros docentes	1	2	3	4	5
4. Intercambio información académica con mis compañeros docentes del CAM 10 por algún medio usando internet	1	2	3	4	5
5. Conozco el uso de las plataformas académicas virtuales	1	2	3	4	5
6. Considero de gran apoyo el uso de una plataforma virtual para fortalecer procesos académicos	1	2	3	4	5
7. Cuenta el CAM 10 con apoyo de las instituciones formadoras de docentes en la construcción de plataformas virtuales	1	2	3	4	5
8. Cuenta el CAM 10 con apoyo de las instituciones formadoras de en la capacitación en el uso de TIC	1	2	3	4	5
9. Cuenta el CAM 10 con apoyo de las instituciones formadoras de docentes en el diseño de espacios virtuales para fortalecer procesos académicos	1	2	3	4	5

# USO DE TIC EN LOS PROCESOS FORMATIVOS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

José de Jesús Andriano León  
jandriano07@gmail.com  
Rita Yañez Garnica  
Escuela Normal de Tecámac  
rygca.ent@gmail.com  
María del Carmen Castillo Salazar  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

## RESUMEN

Con la puesta en marcha de la reforma educativa, la transformación de la docencia en el contexto educativo involucra necesariamente la implementación de nuevos paradigmas en la formación inicial de los docentes, de acuerdo con los retos de calidad para la educación en el presente siglo; el docente debe hacer uso de las diversas herramientas que le apoyen al desarrollo de los procesos de enseñanza, y favorecer al aprendizaje de los alumnos nativos en la aldea de la información y la comunicación.

La presente ponencia enfoca la atención en un estudio de tipo cuantitativo descriptivo, bajo los principios de la teoría del capital humano, asumiendo que la formación del docente es influyente en el marco de la educación contemporánea. En la malla curricular el Trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación se establecen cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, los cuales contribuyen al desarrollo de habilidades digitales, y que desde la perspectiva de la RED RECREA consideramos necesario identificar para darle sentido al nuevo docente, en la era de la información y el conocimiento.

## Palabras clave

TIC, desarrollo de competencias, docencia.

## Uso de TIC en los procesos formativos en la Licenciatura en Educación Preescolar

La humanidad atraviesa un momento de cambios acelerados, que parecen no dejar ningún espacio en la vida social. La sinergia del discurso contemporáneo nos orilla a asumir los relatos de la globalización como el ineludible referente en un tiempo de incertidumbre, sobre los procesos educativos.

La Educación Normal al igual que otros niveles del Sistema Educativo Nacional, enfrentan una reforma curricular, que intenta dar respuesta a los requerimientos formativos pertinentes del nuevo docente de educación básica, para dar respuesta al

mundo contemporáneo y que la Escuela Normal como formadora de docentes tiene la corresponsabilidad de atender.

En el contexto contemporáneo las metas educativas internacionales, plantean cerrar las brechas digitales, e involucrar nuevos alfabetismos que permitan generar condiciones de acceso a conocimientos, para lo cual es indispensable incorporar a los actores educativos, (docentes, alumnos y padres de familia) y reconsiderar la intencionalidad, o los propósitos con los que se hace uso de la tecnología. En la mayoría de los contextos se utiliza como una herramienta, que favorece de manera práctica el acceso a la información y en un segundo momento como un instrumento que contribuye a la mejora de la educación o a una propuesta de innovación pedagógica, pero lejos de atender la buena intención de las actividades que se realicen, consideramos oportuno preguntarnos: ¿Los docentes en formación, cuentan con las habilidades digitales para hacer uso de la información y cerrar las brechas digitales?

Se puede argumentar que el uso de la tecnología en la vida, es una realidad y hoy es un factor de desarrollo en las sociedades altamente educadas o escolarizadas, participar en la creación, uso y consumo de la información constituye que la educación sea una condición previa para el uso de los medios y no una acción secundaria a estos. —Es necesario señalar que contar con medios tecnológicos y ser colonizados por éstos, no es el objetivo que se pretende obtener dentro de la era de la sociedad del conocimiento y la información—

Con la finalidad de identificar las condiciones y características con las que se atiende dicho trayecto formativo, se realizó la presente investigación, para indagar sobre la consistencia del problema; en un primer momento se diseñó un instrumento para conocer la valoración de competencias digitales en la formación de docencia, integrado por cinco categorías, alfabetización, acceso y uso de la información, comunicación y colaboración, cultura digital, y creatividad e innovación; se aplicó un instrumento diseñado mediante los formularios de google, al total de estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Tecámac. Es necesario puntualizar que de acuerdo a los principios que demanda la formación de los docentes, la alfabetización digital es una competencia que varía en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio; en este sentido la DGESEPE 2018 manifiesta que “Las competencias asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales



disponibles; aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.” Bajo esta circunstancia, la aplicación del instrumento permitió en un primer momento identificar cuáles son las características y condiciones que cuentan las docentes en formación, para el análisis de cada una de las categorías principales se utilizó el programa estadístico SPSS, cuya finalidad contribuye a la cuantificación de los datos en el campo de las ciencias sociales.

Al codificar los primeros resultados se identificó que el 93% de las encuestadas tienen un equipo de computación en casa; sin embargo, habrá que indagar sobre el grado de funcionalidad y utilización para el cumplimiento de los propósitos que demanda la formación de docentes; el 80% de las encuestadas mencionó que cuenta con el servicio de internet en casa, lo que representa una condición mediadora para dar cumplimiento al trayecto formativo que abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías en la formación integral del futuro docente, atendiendo el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas que le permitirá enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras del espacio y el tiempo para el aprendizaje autónomo.

Acceso a internet en casa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	SI	36	80	80	80
	NO	9	20	20	100
	Total	45	100	100	

Este referente innegable del mundo contemporáneo plantea a los docentes el reto de la alfabetización digital, la cual es vista como elemento estratégico en la Reforma Educativa, donde se plantea formar ciudadanos con competencias y capacidades para toda la vida, lo cual implica cambios profundos en las estructuras de enseñanza y los estilos de aprendizaje que hoy en día deben contribuir, -entre otras cosas- a usar la tecnología de la información y la comunicación como apoyo para el aprendizaje (SEP, 2014); ello propicia realizar un análisis de los contextos que acompañan la alfabetización

digital y sus implicaciones en la formación docente como eje fundamental en la construcción de una sociedad bajo los aspectos que determina una cultura digital.

La escuela durante su actuar en el proceso educativo, es inherente a la comunicación que se encuentra determinada en los sistemas de información, por consiguiente, es condicionada en el presente, a la interacción con los medios tecnológicos.

A la escuela desde el siglo pasado se le ha relacionado con el uso de la tecnología, la mayoría de las acciones que se vinculan, se plantean como actividades complementarias; es decir se utiliza la tecnología como una herramienta o instrumento para el desarrollo de una mejor educación. Sin embargo, ante la articulación en el uso de la tecnología en la escuela, surgen diversos cuestionamientos sobre las condiciones, la pertinencia e intencionalidad, para dar cumplimiento a los objetivos o propósitos de la educación de acuerdo a la política establecida.

En el documento metas educativas 2021, se plantea como un nivel de logro para la educación en Iberoamérica, que todos los profesores y alumnos deben utilizar la computadora de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica un reto ante la diversidad social y cultural, vincular la prioridad de una política, con la necesidad social.

Las brechas digitales, están asociadas a la desigualdad social, ante las necesidades de generar nuevos alfabetismos que permitan generar condiciones de acceso a conocimientos, para lo cual es indispensable incorporar a los actores educativos a usos de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2014) que posibiliten el acceso a las sociedades del conocimiento, según la (OCDE, 2010).

1. Usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.
2. Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.
3. Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En medio de este contexto, es necesario reconocer que la educación, no se agota en las instituciones educativas; pero, para que la escuela siga teniendo el status en la formación, debe entender a qué tipo de sociedad se enfrentan los alumnos y esto ser un referente sustancial para los docentes, así como su labor sea pertinente al contexto en

que se van a desarrollar los alumnos, es decir una escuela coherente con su tiempo. De este modo la relevancia atribuida al uso de la TIC, y su inserción en la vida, ha sido ineludible, tanto para la modernización de la enseñanza, como una forma de dar respuesta a las demandas educativas de jóvenes y alumnos hablando en términos de cobertura, profesionalización y capacitación profesional.

La alfabetización digital parte de la idea de que el desarrollo tecnológico y las exigencias de las sociedades de conocimiento, son factores que marcan la agenda educativa. Esto planteamientos han generado una modificación en las concepciones subyacentes a la acción educativa contemporánea. De este modo, es un hecho que el aula, los maestros y las instituciones desde su concepción tradicional, no son los únicos depositarios del conocimiento.

Como institución formadora de docentes debemos reconocer el impacto de las TIC en la configuración de sociedades modernas; lo cual se vuelve una exigencia de conocimiento para los docentes. Aunque no sólo por su innegable presencia como práctica común en los jóvenes, sino también por las posibilidades pedagógicas y de actualización profesional inherentes a su existencia. Uno de los aspectos centrales en el desarrollo de una habilidad digital, es la capacitación y actualización en diferentes niveles académicos que tienen los docentes en formación y que de cierta forma contribuyen a la consolidación del nuevo docente.

Con la finalidad de conocer sobre la formación recibida en el uso y manejo de la computadora las futuras docentes respondieron que el 33% de la formación hasta el momento recibida se enfoca en el uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos) lo que implica, su uso en un sentido operativo y no propiamente en la habilitación, como recurso o herramienta didáctica; de acuerdo con la (OCDE, 2018) “Debemos habilitar a nuestros ciudadanos y empresas para el mundo digital, ofrecerles a tantos como sea posible un acceso asequible a herramientas digitales y a la adquisición de habilidades para que las utilicen al máximo.” Si bien la educación, no es sinónimo de productividad, de acuerdo a la política educativa se demanda al nuevo docente ser corresponsal en el desarrollo de los procesos educativos enfocados en la producción, utilizando materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto (SEP, 2017).

No es el sólo por el hecho de vivir actualmente en un universo de información, es un cambio en la cosmovisión misma de la realidad y de la configuración propia de la identidad

desde la escuela y más allá de la escuela misma. Ya que a pesar del estatismo en que se ha ubicado a la escuela, está siendo orientada hacia este mundo de tecnologías y usuarios tecnológicos, como una exigencia derivada del contexto mismo.

Formación recibida en el uso/manejo de la computadora					
		F	%	% válido	% acumulado
Válidos	Aprendizaje de software específico de mi área de estudios.	4	8.9	8.9	8.9
	Conocimiento de informática Básica (encender/apagar, como abrir programas, etc.)	7	15.6	15.6	24.4
	Conocimiento de informática Básica (encender/apagar, como abrir programas, etc.), Aprendizaje de software específico de mi área de estudios.	1	2.2	2.2	26.7
	Conocimiento de informática Básica (encender/apagar, como abrir programas, etc.), Uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos)	10	22.2	22.2	48.9
	Conocimiento de informática Básica (encender/apagar, como abrir programas, etc.), Uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos), Aprendizaje de software específico de mi área de estudios.	5	11.1	11.1	60.0
	Ninguna	1	2.2	2.2	62.2
	Uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos)	15	33.3	33.3	95.6
	Uso de programas (procesamiento de textos, hojas de cálculos), Aprendizaje de software específico de mi área de estudios.	2	4.4	4.4	100.0
	Total	45	100.0	100.0	

Esto lleva a pensar en la configuración de la Escuela Normal sobre los nuevos discursos acerca de la función de la escuela y la concepción del sujeto docente que demandan los contextos actuales. Convoca en un sentido amplio a los diversos actores educativos, a apropiarse de otros discursos de un mundo, que a partir de la existencia de diversos recursos tecnológicos de comunicación, transforma la vida misma de los sujetos en su

identidad y sus valores; impactado en las expectativas, sentido de pertenencia, competitividad, sobrevivencia, sentimientos de inclusión y marginación, procesos que implican a la escuela como institución educativa.

En atención a las necesidades educativas de la reforma educativa y las condiciones que se establecen sobre el nuevo docente se les cuestiono sobre el tiempo que la Escuela Normal brinda en la formación y uso de la tecnología, en comparación a las instituciones que antecedieron su formación en la docencia; el 62.2% respondió que la educación preparatoria es la que mayor tiempo le brindo un proceso formativo para el uso de la TIC, solo el 20% considera que la Escuela Normal contribuyó en mayor tiempo que otras instituciones para su formación en el uso de las TIC, habrá que reconocer que desde el trayecto formativo de la malla curricular, solo se plantean dos cursos en toda la licenciatura en uno se enmarcan los estándares de la UNESCO acerca de competencias en TIC para docentes, y en el otro se busca que el docente en formación desarrolle las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, con las cuáles se busca que el estudiante sea capaz de implementar las herramientas digitales para la educación en el aula adaptándolas al contexto o ambiente educativo que se le presente (DGESPE , 2015).

Institución que ha brindado mayor formación en el uso de las TIC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Escuela Normal	9	20	20	20
	Otra	1	2.2	2.2	22.2
	Preparatoria	28	62.2	62.2	84.4
	Primaria	1	2.2	2.2	86.7
	Secundaria	6	13.3	13.3	100
	Total	45	100	100	

Es necesario argumentar que el proceso educativo que se brinda en la Escuela Normal es disciplinar a un campo del conocimiento y no propio de una formación enfocada al uso de las TIC; sin embargo de acuerdo a los modelos educativos vigentes, la docencia debe articularse con ciertas habilidades digitales con la intención de atender las políticas internacionales asociadas al campo de la productividad; es decir, el modelo docente debe ser integral en relación con las TIC y debiera de abarcar el desarrollo de los siguientes ámbitos de competencias (Solomon, 2007).

- a) Competencias instrumentales informáticas.
- b) Competencias para el uso didáctico de la tecnología.
- c) Competencias para la docencia virtual.
- d) Competencias socioculturales.
- e) Competencias comunicacionales a través de TIC.

La práctica educativa en la que participamos como docentes se desarrolla en una realidad caracterizada por las condiciones en el uso de las TIC, por lo que se ha denominado sociedades de la información y/o sociedades del conocimiento, se caracteriza en primera instancia por el uso frecuente de las tecnologías de la información, ante dicha iniciativa nos preguntamos los docentes en formación cuentan con las habilidades digitales que les posibiliten el acceso a las diversas fuentes de conocimiento que requieren para implementar estrategias para el uso del contenido.

Con el objetivo de conocer el nivel percepción sobre la importancia de alfabetización de los futuros docentes, se les pregunto sobre el manejo de los recursos de un ordenador a través de los distintos sistemas operativos, el 35.6% considera que es sumamente importante el uso de diversos sistemas operativos para la formación docente; sin embargo, el 20% del porcentaje acumulado considera que es más o menos importante o no nada importante, lo que representa un nivel de impacto sobre su formación inicial. Es de reconocer que los niveles de aceptación, se manifiestan en relación a su experiencia, en el desarrollo de la tecnología durante su formación docente.

**Alfabetización tecnológica. Manejo de los recursos de un ordenador a través de los distintos Sistemas Operativos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	Nada importante	1	2.2	2.2	2.2
	Poco importante	1	2.2	2.2	4.4
	Más o menos importante	7	15.6	15.6	20
	Importante	20	44.4	44.4	64.4
	Muy importante	16	35.6	35.6	100
	Total	45	100	100	

La inclusión global a las sociedades de la información es un proceso inminente, sin embargo, no es automático, ya que el discurso globalizador borra las condiciones históricas de las naciones, regiones y el mundo en su conjunto, es un discurso homogeneizante; aunque en realidad es una dinámica social cada vez es más excluyente, como muestra se encuentran las regiones de América Latina con amplios rezagos históricos en materia educativa.

Como parte de la profesionalización la alfabetización digital, se convierte en un referente, al preguntarles ¿Crees que el uso de la computadora y la tecnología contribuyen a mejorar tu calidad profesional? El 51.1% se encuentra totalmente de acuerdo, lo que representa que independientemente de las condiciones en las que se brinde la formación de un docente alfabetizado digitalmente, se concibe como una necesidad desde su experiencia en la conformación del nuevo docente. Por lo tanto, consideramos que es una necesidad formativa y de actualización que posibilita a los docentes transitar en el marco de la educación permanente, hacia una práctica acorde a las exigencias del contexto contemporáneo.

## Uso de la computadora y tecnología para mejorar la calidad como profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	De acuerdo	20	44.4	44.4	44.4
	Ni de acuerdo ni desacuerdo	2	4.4	4.4	48.9
	Totalmente de acuerdo	23	51.1	51.1	100
	Total	45	100	100	

Hacer referencia a las sociedades de la información empieza a ser recurrente en los contextos educativos. Este puede ser un discurso más que se pone de moda o nos permite sentirnos al día, sin embargo, tendríamos que partir por preguntarnos cómo es que este fenómeno se adhiere a la práctica educadora, convirtiéndose en un mundo de exigencias a la vez que de incertidumbre. Habría que partir de reconocer el sentido mismo de la práctica educadora que tiene que ver con el hecho de la transmisión de la cultura y la conformación de sujetos acordes al contexto social en el que se circunscribe. En dicho sentido, la forma de transmitir el saber, la socialización hoy en día se moviliza a través de otros recursos tecnológicos, de mayor movilidad y volatilidad.

Conocedores de la dinámica social, sabemos que hay requerimientos educativos y curriculares para pensar la conformación de sujetos que den respuesta a las exigencias de las sociedades del conocimiento, esto plantea un doble reto; una de ellas es la conformación de usuarios tecnológicos que puedan hacer frente a las exigencias de su contexto social y culturas, pero también el reto de retomar el principio ontológico de la escuela que es la socialización, la identidad y la ciudadanía que conlleva la existencia de una sociedad humana centrada en valores, componentes excluidos del discurso de la globalización.

La intención de cerrar brechas digitales, no transforma la realidad del sujeto, solo le exige involucrarse a un mundo de supuestos, que en ocasiones se encuentran descontextualizados de su realidad.



## Referencias

- Andriano J. Yañez R. y Castillo M. (Marzo 2018). "Uso de TIC en los procesos formativos en la Licenciatura en Educación Preescolar "En memorias del 2° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Ags. México.
- Banco Mundial . (11 de Septiembre de 2017). *Banco Mundial* . Obtenido de <http://www.bancomundial.org/>
- Cabrera Rossi, G. F. (2013). Alfabetización informacional a través de Moodle. *Biblios*, 97-102.
- DGESPE . (15 de Septiembre de 2015). *SEP. DGESPE*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes)
- Didrikson, A. (2000). La Sociedad del conocimiento desde la perspectiva Latinoamericana. *Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina, Sociedad, Educación y Desarrollo.*, (págs. 1-15). Lima, Perú.
- Ducoing, P. (2013). *La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. México, DF: IISUE.
- Guzmán, F. (s.f.). El concepto de competencias . *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-13.
- Imbernón, F. (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* . Barcelona : GRAO.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* . México, DF: INEE.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. D.F, México: OCDE.
- OCDE (30 de Enero de 2018). *Mejores políticas, para una vida mejor*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el-acceso-y-utilizacion-desiguales-podrian-frenar-el-potencial-de-la-economia-digital-ocde.htm>
- OEI (18 de Diciembre de 2017). *Metas Educativas 2021*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Peretti, H. F. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina : Noveduc.
- Perrenoud, P. (s.f.). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 1-8.

SEP (18 de Abril de 2014). *DGESPE*. Obtenido de DGESPE:Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)

SEP (2017). *Perfil, parametros e indicadores, para docentes y técnicos docentes*. CDMX: SEP.

Solomon, G. (2007). *Web 2.0, New schools*. USA: ISTE.

UNESCO (25 de Septiembre de 2017). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

# DE LA FORMACIÓN PRESENCIAL A LA VIRTUAL. UN CASO POR CONTINGENCIA NATURAL

Ana Eugenia Ruíz Camacho  
anae.rc@hotmail.com  
Mirna Martínez Solís  
mirnamartinezsolis@hotmail.com  
Alma Patricia García Llamosas  
galla1965@hotmail.com  
Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla.

## RESUMEN

La presente investigación es un reporte parcial sobre un estudio comparativo en el desarrollo de competencias en el uso de las TIC en instituciones de nivel superior. Este reporte se aborda desde la metodología de estudio de caso, porque durante la investigación anterior, la Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla se vio afectada por el sismo ocurrido el 19 de septiembre del 2017, lo que provocó no acceder a las instalaciones hasta su dictaminación como escuela segura; la población objeto de estudio se constituye por los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas del semestre non del ciclo escolar 2017-2018. El principal objetivo es indagar sobre las experiencias en el desarrollo de los cursos y asignaturas con la implementación de las TIC, identificando las fortalezas y áreas de oportunidad. Entre los resultados más significativos, se reconoce que el uso de las redes sociales favorece la comunicación continua ante el estado de contingencia y propicia la autogestión y autoformación. Se concluye que la implementación de las TIC en este momento permitió el acercamiento de los docentes a recursos antes no utilizados como la plataforma Moodle entre otros.

## Palabras clave

Formación docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), educación basada en competencias.

## Planteamiento del problema

Durante el primer semestre del ciclo escolar 2017-2018 las actividades escolares se vieron afectadas por un fenómeno natural que afectó la vida académica de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP): el temblor del día 19 de septiembre de 2017, que, como consecuencia del mismo, no se permitía el acceso a las instalaciones por cuestiones de seguridad, hasta que se obtuviera el dictamen de escuela estructuralmente segura otorgado por SEP después de la revisión realizada por personal de Protección Civil.

Ante esta contingencia, tanto docentes como estudiantes se enfrentaron a una incertidumbre: ¿Hasta cuándo se podrá entrar a las instalaciones de la ENSFEP?, ¿Cómo continuar desarrollando el programa educativo correspondiente a cada asignatura o curso?, ¿Qué pasará con el semestre?

Cabe mencionar que la programación para la realización de la primera jornada de Observación y Práctica Docente, estaba para el periodo del 2 al 13 de octubre y la visita previa para solicitud de los contenidos para el día 20 de septiembre, la cual no se realizó porque todas las escuelas permanecían cerradas. No se sabía cuándo se reanudarían las clases en todos los niveles educativos. Sin embargo, era necesario preparar el plan de trabajo para la realización de la jornada y continuar con las actividades de cada uno de los programas de estudio. Esto originó que las coordinaciones académicas realizaran una encuesta a docentes y estudiantes para buscar la mejor estrategia que permitiera la comunicación permanente entre ellos y continuar con las actividades académicas.

Aunque la Normal cuenta con la plataforma Moodle, acrónimo en inglés de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), no todos los estudiantes estaban dados de alta para acceder a la plataforma, así como también algunos maestros no estaban capacitados para el manejo de la misma. Por ello, no podría ser ésta la opción para todos. Así que se aplicó una encuesta muy breve a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI) y los de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con Especialidad en Matemáticas por parte de los coordinadores para identificar si existían las condiciones para continuar la comunicación entre docentes y estudiantes.

La encuesta arrojó que el 100% de los estudiantes de la LES con especialidad en Matemáticas y de la LEI cuentan con un teléfono móvil; el 75% de los estudiantes de 1er semestre y el 43% de 5° semestre de la LES; el 58% de 1er semestre, el 67% de 3er semestre, el 43% de 5° y el 46% de 7° semestre de la LEI tienen un smartphone, que utilizan principalmente para hacer llamadas, usar WhatsApp y Facebook, lo que significa que se puede lograr una comunicación permanente e inmediata.

El 75% de los estudiantes de 1er semestre y el 29% de 5° semestre de la LES con especialidad en matemáticas cuentan con computadora; el 67% de 1er semestre, el 78% de 3er semestre, el 86% de 5° semestre y el 82% de 7° semestre de la LEI tienen computadora. Los estudiantes la utilizan en orden de prioridad para hacer textos en Word, consultas en internet, elaborar diapositivas, usar Facebook y enviar e-mails.

Según un estudio de hábitos de usuarios de Internet en México desarrollado por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), al cierre de 2012 existían 45 millones de internautas, de los cuales, el 43% se concentraban en el rango de entre 12 y 24 años. El tiempo promedio de conexión en el mismo año fue de 5 horas diarias y el 84% de los internautas declararon utilizar la red para realizar búsquedas de información. Lo anterior permite inferir que una parte importante del acceso a la información, el conocimiento, la cultura y el desarrollo de nuevas capacidades de los jóvenes mexicanos se da vía internet.

Así mismo, el cuestionario aplicado a docentes arrojó que el 100% de ellos utilizan la computadora, o el teléfono inteligente como medio de comunicación, situación que podía favorecer el contacto con sus estudiantes durante la contingencia. Toda esta información, permitió conocer que se podía hacer uso de las redes sociales para mantener comunicación con todos y cada uno de los estudiantes y que de esta manera se podían continuar las actividades académicas para no perder sesiones de trabajo que llegaran a afectar el semestre. Así las coordinaciones de estos dos programas educativos, proponen a docentes y estudiantes continuar con lo planificado a través de los recursos tecnológicos que facilitaran la continuidad del programa y como parte del seguimiento a esta situación presentada, se planteó lo siguiente: ¿Por qué los docentes hicieron uso de los medios tecnológicos para continuar con sus clases después del sismo?, ¿Cómo llevaron a cabo la utilización de los medios tecnológicos en el desarrollo de sus cursos o asignaturas?

## Marco Teórico

En 1984 la UNESCO respecto a las TIC planteó un enfoque que va más allá del uso de medios y la describió como un “[...] modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar en conjunto los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una educación más efectiva”, años más tarde en el Informe Mundial sobre la Educación Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, describe el impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje, pronosticando la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que docentes y alumnos accederán al conocimiento y la información (UNESCO,1998).

La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra de servicios, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, han detonado reformas de fondo en los sistemas

educativos de varios países en el mundo. La transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el México en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcaron muchos cambios importantes, entre ellos, lo relativo a la educación al implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En las escuelas Normales, en la década de los ochentas es cuando se da el auge de la modernización educativa, es el Plan de Estudios 1984 donde por primera vez la educación normalista tiene egresados con el grado de licenciatura y se incluye en su quinto semestre una asignatura relacionada con el empleo de la tecnología “Computación y Tecnología”; su abordaje era principalmente el uso de procesadores de texto y lenguaje básico de programación; en los noventas se ve reflejado en los nuevos planes y programas de estudios de la educación Normal, que en los “Criterios y Orientaciones para la Organización de las Actividades Académicas” del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999, el número 10 considera que “Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente [...]” (SEP, 1999, p.8).

Posteriormente, en el año 2012 nuevamente algunos planes de estudios de Educación Normal son reformados y en su malla curricular se integra un campo formativo dedicado a: Lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC) que tiene como propósito brindar al futuro docente las destrezas básicas para integrar de manera crítica y creativa las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mismo campo que se tiene en la Licenciatura en Educación Inicial, Plan 2013, que en su diseño se alinea con el plan 2012 de Educación Preescolar.

Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes. El sistema educativo nacional se organiza a manera que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente.

La formación de los profesores, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que la legislación educativa le asigna a la educación básica. Los principios que fundamentan el sistema educativo nacional parten de la idea de que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños y jóvenes mexicanos deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad, región, condición social, religión, género o cultura étnica a la que pertenezcan (SEP, 1999).

Las escuelas Normales públicas del país cuentan con los mismos planes y programas de estudio, que pretenden una homogeneización para formar profesores de Educación Básica con el mismo perfil de egreso, sin embargo cada una de ellas tiene características muy particulares que definen su identidad, es por ello que la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, al fomentar el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en pro de mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, considera que los docentes formadores de docentes necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente.

Perrenoud (2004) hace una selección de competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación, así contempla en el número ocho la utilización de las TIC. También Zabalza (2003) propone una serie de competencias de los profesores y, en el número cuatro señala el manejo de nuevas tecnologías.

Para Makrakis (2005), las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) diseñó un primer marco de referencia común a través del proyecto “Estándares de competencias en TIC para docentes” mediante el cruce de los tres enfoques para la reforma educativa basada en el desarrollo de la capacidad humana (alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento), con los seis componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes) donde se recogen orientaciones destinadas a los docentes y directrices para organizar programas de formación del profesorado, a quienes busca preparar para desempeñar el puesto esencial que tienen en la formación tecnológica de los estudiantes, señalando las siguientes competencias:

- Deben estar capacitados para integrar el uso de las TIC en los currículos e iniciar a los estudiantes en su uso.
- Es preciso que conozcan el momento, el lugar y la manera más adecuada de utilizar la tecnología digital en actividades y presentaciones que se desarrollan en el aula.
- Deben tener conocimientos básicos de hardware y software, aplicaciones de productividad y gestión, navegación por internet, al menos un programa de comunicación y uno de presentaciones multimedia. Una vez superada la etapa de conocimientos básicos, es conveniente que se familiaricen con aplicaciones y herramientas específicas y que sepan utilizarlas con flexibilidad en las diferentes situaciones que se den en el aula.
- Han de saber utilizar las TIC durante las actividades que se realizan con el conjunto de la clase, en pequeños grupos o de manera individual, y han de garantizar el acceso equitativo a éstas.
- Deben tener habilidades en TIC y conocimientos de los recursos de la web para poder hacer uso de ellos en la adquisición de conocimientos complementarios de las materias y de los métodos pedagógicos que contribuyan a desarrollarlas.
- Es conveniente que tengan capacidad para utilizar las TIC, crear y supervisar proyectos realizados por los estudiantes.
- Las tecnologías deben permitir que los docentes puedan colaborar con otros compañeros o expertos externos para respaldar su propia formación. (UNESCO, 2008)

## Metodología

La presente investigación utilizó al estudio de casos por centrarse en una situación particular presentada por un fenómeno natural que afectó la vida académica de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. Se adoptó una visión holística de la situación, que determinó que los sujetos de la investigación fueran docentes y estudiantes de las licenciaturas en Educación Inicial y en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas del semestre non del ciclo escolar 2017-2018.

Para dicha investigación se realizaron dos instrumentos para recabar información, por un lado, un instrumento diseñado en Google Docs, que permitió almacenarlo en la nube y que los estudiantes tuvieran fácil acceso a él, el cual indaga información relacionada acerca de diferentes herramientas y aplicaciones que los estudiantes y los docentes



utilizan para cumplir con sus contenidos, y además facilitó la concentración y análisis de la información recuperada por los diversos grupos participantes.

Por otro lado, se diseñó una entrevista a profesores (vía correo digital), que sirvió para indagar información acerca del uso de herramientas y recursos tecnológicos como la plataforma Moodle existente en la ENSFEP, así como las habilidades que tienen los docentes sobre las TIC. También se recuperó información sobre el principal medio de comunicación con sus estudiantes, y/o forma de evaluación.

Se concentró la información recogida por ambos instrumentos y por la observación realizada por los coordinadores de los Programas Educativos durante todo el proceso de innovación, en la implementación del uso de las tecnologías de la comunicación de carácter emergente, para llevar a cabo la triangulación de los datos y contar con resultados fiables y válidos que permitieron una valoración ética del hecho estudiado.

## Desarrollo y Discusión

En los últimos años se ha pedido a los docentes aceptar e incorporar a su práctica las nuevas tecnologías. Algunos las han integrado con entusiasmo, otros han sido cautelosos con la incorporación, y otros simplemente han rechazado las tecnologías por desconocimiento o temor a usarlas. Sin embargo, ante la contingencia, afloró la necesidad de implementar estrategias que permitieran el contacto entre docentes y estudiantes de manera no presencial por la falta de espacios adecuados, por no tener acceso a las instalaciones de la escuela Normal.

Por lo tanto, al analizar los resultados de la encuesta aplicada para indagar sobre el uso que dan a las TIC los estudiantes de la ENSFEP, las coordinadoras de academia determinaron sugerir a los docentes el uso de éstas para continuar el trabajo académico. Esto llevó a los docentes a preocuparse y ocuparse sobre cómo emplear de forma eficiente las TIC y sacar provecho de sus ventajas al conocer que todos los estudiantes cuentan con la tecnología necesaria y la manejan cotidianamente.

Por ejemplo, en Facebook algunos docentes integraron grupos cerrados por medio de los cuales mantenían comunicación permanente con los normalistas facilitando el acompañamiento de los procesos académicos e intercambio de experiencias como contribución al logro del perfil docente al cumplir con el programa de estudios de la asignatura a su cargo. El correo electrónico y Messenger se utilizaron como recursos para revisión permanente de trabajos académicos (planes de trabajo, ensayos, informes).

El WhatsApp fue utilizado por todos los docentes para comunicación inmediata de avisos con los estudiantes de 3°, 5° y 7° semestres, algunos docentes utilizaron la plataforma Moodle porque ya estaban dados de alta en ella.

En la especialidad de matemáticas en la asignatura de Observación y Práctica Docente III se utilizó el video casero como forma de autoevaluación para hacer una mirada panorámica sobre las actividades realizadas durante el semestre.

La incorporación de las tecnologías de comunicación e información en la formación docente es una necesidad contemporánea, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus alumnos. Esta incorporación implica apoyar a que los docentes conozcan y manejen equipos tecnológicos. En la actualidad hay certeza de que las tecnologías no resuelven todos los problemas de enseñanza, estudio y aprendizaje, pero también de que la educación no puede ignorar los cambios continuos que ocurren a su alrededor; es necesario reflexionar acerca del impacto que las TIC tienen en los procesos educativos, su uso adecuado, sus potencialidades y límites.

## Resultados y Conclusiones

El 100% de los docentes de 1er grado y el 71% de los docentes de 5° semestre de la LES con especialidad en Matemáticas mantuvieron comunicación en línea con sus estudiantes por Facebook y Messenger principalmente y de ellos el 29% utilizó la plataforma Moodle. El 75% de los docentes de 1er semestre, el 100% de 3° y 5° semestres y el 91% de 7° semestre de la LEI utilizaron WhatsApp y Facebook, así como e-mails para mantener comunicación permanente con sus estudiantes y el 20% de los docentes utilizaron la plataforma Moodle.

El 60% de los estudiantes de primer semestre y el 86% de quinto semestre de la LES con especialidad en Matemáticas considera que sus maestros tienen suficientes habilidades en el uso de las TIC y que se mantuvieron en permanente comunicación mediante el WhatsApp. Indican que el 80% de sus maestros utilizaron algún medio digital para avanzar en el programa durante la suspensión de septiembre. En el caso de las estudiantes de la LEI, señalan las de primer semestre que el 67% de sus maestros cuentan con habilidades digitales, las de tercer semestre consideran que el 89%, las de quinto semestre que el 86% y las de séptimo que 66%. Estos datos reflejan que no todos los docentes tienen competencias en TIC, si bien la ENSFEP ha ofrecido a sus docentes capacitación, algunos no la han recibido por la rotación de personal. Las principales formas

de comunicación que tuvieron los docentes con sus estudiantes fueron a través de Facebook, e-mails y WhatsApp, medios que durante la contingencia no sufrieron daños y facilitaron este proceso.

Un aspecto muy interesante que arrojan los datos, es que tanto los estudiantes de Matemáticas como de Inicial manifiestan haber logrado aprendizajes, sin embargo reconocen algunas debilidades propias que los limitaron a realizar mayor investigación y en algunos casos tuvieron dudas en los temas que no disiparon, también reconocen que las actividades realizadas en línea fueron adecuadas, entre las más utilizadas fueron: lecturas en pdf, ensayos en word, presentaciones en PowerPoint y Prezzi, cuestionarios, hojas de trabajo; todas ellas sirvieron de referente para la primera evaluación parcial.

Los estudiantes afirman que esta forma de trabajo ayudó a avanzar en los programas de estudio y provocar la reflexión sobre los temas tratados, además, contribuyó a desarrollar habilidades para el uso de las TIC. Manifiestan que la comunicación con sus maestros fue 60% buena, 20% regular y 20% mala, pues consideran que cuentan parcialmente con las competencias necesarias para el uso de las TIC.

El 86% de los estudiantes de ambos programas educativos consideran que fue positivo realizar las actividades en línea durante la suspensión porque lo primordial en ese momento era resguardar la vida e integridad personal, ya que existía la posibilidad de réplicas.

Tanto estudiantes como docentes valoran pertinente el haber utilizado los medios digitales para darle continuidad a sus programas o cursos y de esa manera se cubrieron los temas planteados. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que es necesario el contacto directo con el maestro para una mejor explicación, no todo se aprende por medios tecnológicos. Esto refleja que faltan mayores habilidades tanto de estudiantes como de docentes para trabajar en un ambiente tecnológico que incluya actividades sincrónicas y asincrónicas con retroalimentación.

Los estudiantes de primer semestre de la LES con especialidad en Matemáticas y de Educación Inicial proponen para mejorar el uso de las TIC en la ENSFEP mayor entendimiento de su uso por parte de algunos profesores, usar métodos más modernos. Que haya Internet en todos los edificios, mayor número de computadoras en la biblioteca; bocinas y equipo electrónico disponible, que exista una plataforma para revisar calificaciones, que se usen de forma correcta y oportuna. Qué publiquen más información importante en la plataforma, los estudiantes de matemáticas sugieren que desde el primer

semestre se abra un curso para estudiantes sobre el uso de las TIC, pues muchos carecen de estas competencias. Cabe señalar que este programa educativo a diferencia de Inicial contempla las TIC en su malla curricular.

Los estudiantes de quinto semestre proponen que se les den clases en primer semestre, de manejo de paquetería office, que se les asesore en el manejo de programas, pues, 'no todos los que ahí nos encontramos tuvimos la fortuna de que en nuestra secundaria y/o preparatoria nos enseñaran a utilizar como mínimo la paquetería de Office'. Que se mejore la plataforma, aportando información de talleres para que los docentes se capaciten.

Como resultado de la contingencia, el 90% de los docentes utilizaron WhatsApp, correo digital, Facebook o plataforma Moddle para subsanar de cualquier forma el tiempo de ausencia en la escuela. Los docentes identifican como fortalezas de los estudiantes las habilidades tecnológicas en el uso de web, paquetería básica, creación de videos, y redes sociales.

Las redes sociales que más utilizaron los docentes para trabajar con sus estudiantes fueron: el 40% utilizó WhatsApp y correo electrónico, el 30% WhatsApp, un 10% empleo e-mail, WhatsApp y Facebook, y el 20% hizo uso de la plataforma Moddle porque ya tenían acceso a la misma antes de la contingencia.

El papel del profesor debe cambiar, ya no es suficiente enseñar contenidos. Es perentorio para los profesores, estimular las habilidades de pensamiento crítico, promover un adecuado tratamiento de la información, y fomentar el trabajo colaborativo y preparar a los estudiantes en un mundo cambiante de grandes retos ante la multiculturalidad y el pluralismo.

Las coordinaciones académicas mantuvieron comunicación con docentes y estudiantes mediante WhatsApp y Facebook. Al retornar a las instalaciones de la ENSFEP, los docentes continuaron haciendo uso de las TIC y los que no las habían utilizado, se incorporaron al uso de las mismas. Algunos docentes solicitaron a sus estudiantes revisar unos tutoriales para el manejo de ciertos programas, además de trabajar en binas buscando que en ellas estuviera un compañero con mayores competencias en TIC para que pudiera apoyar. El uso de la plataforma Moodle continuó y algunos docentes empezaron a explorar y descubrir las ventajas de la misma.

Tras los fuertes movimientos sísmicos que se presentaron en el mes de septiembre del año 2017 y afectaron a varios estados de la república, entre ellos Puebla, como docentes

es necesario estar preparados para cualquier tipo de contingencia natural y considerar las TIC como una alternativa para continuar con la vida académica de las escuelas.

En la actualidad, en la formación de docentes, se identifican exigencias en el ámbito educativo respecto al desarrollo del pensamiento para formar, participar en la sociedad y resolver problemas de orden práctico porque no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprehendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad.

Pensar y desarrollar la práctica docente no sólo es llevar con rigurosidad lo establecido en el plan de estudios. Es necesario vislumbrar y enfatizar otros elementos importantes para formar futuros docentes con mayores habilidades cognitivas a través de retomar modelos de pensamiento. Pero no es fácil o plausible el tratamiento, sin antes haber conocido, comprendido y reflexionado el incierto entorno en la sociedad y la educación actual.

Los planes y programas actuales en la formación de docentes, en forma general, poco se enfocan al tema del pensamiento, como eje rector. Poco están diseñados explícitamente para conocer a fondo toda su implicación y comprensión del pensamiento, ni para su práctica. Se enfatizan principalmente a dar recetas, fórmulas, herramientas y formas de realizar las cosas; poco se enfocan a la activación del pensamiento para plantear preguntas y responderlas el mismo sujeto.

Cómo analizar nuestro papel como mediadores en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento, de forma transversal, en el pensar del docente en formación para ser lógico, flexible, sistémico, creativo y estratégico en los diferentes.

## Referencias

- Makrakis, Vasilious. (2005). "Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program", en Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática, Corinto (Grecia).
- Perrenoud, Philippe. (2004). "Diez nuevas competencias para enseñar". Madrid: Graó
- SEP (1999). "Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria". Documento Base. México.
- Leda Stott y Xosé Ramil (2014). "Metodología para el desarrollo de estudios de caso, Centro de Innovación Tecnológica para el Desarrollo Humano". Universidad Politécnica Madrid.
- UNESCO (2008). "Estándares de Competencias en TIC" Londres, Reino Unido. pdf
- Zabalza, Miguel Ángel. (2003). "Competencias Docentes del Profesorado". Madrid: Narcea, S.A.

# IMPACTO DE PROGRAMA EN MODALIDAD VIRTUAL EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL DEL NOROESTE DE MÉXICO

Abraham Madero Carrillo  
abraham.maderoc@gmail.com  
Reynaldo Angulo Avalos  
reyangulo@hotmail.com  
Daniela Fimbres Celaya  
daniela\_fimbres96@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera".

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de un programa en modalidad virtual en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela normal del noroeste de México. Es una investigación experimental de tipo mixto, se utilizó un examen de conocimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y se aplicó la técnica del grupo focal para recabar la información cualitativa sobre el impacto de cursar una asignatura en línea. Se encontró que los resultados de la evaluación de los aprendizajes fueron más altos en el grupo control que el experimental, el cual curso en línea la asignatura de educación en el desarrollo histórico de México I, por otro lado, los estudiantes mencionan que hubo impacto positivo en la mejora de sus habilidades tecnológicas, sin embargo, consideran que el aprendizaje se vio afectado por la falta de contacto con el profesor de manera presencial el cual se da en la educación tradicional.

## Palabras clave

Educación normalista, evaluación del aprendizaje, tecnología educativa, tecnologías de la información y la comunicación.

## Planteamiento del problema

Para el caso de este estudio se implementó la modalidad virtual, sin embargo, no como en los modelos tradicionales e-learning, donde el estudiante tiene la libertad total de realizar las actividades del curso en el tiempo y lugar que desee. La implementación del programa en línea en la institución formadora de docentes fue controlada. Los estudiantes tenían que estar a la hora de su clase en el centro de cómputo de la institución para realizar las actividades del programa en línea de la materia "Educación en el desarrollo histórico de México I" de la Licenciatura en Educación Física. Cabe mencionar que la presencia de los estudiantes en el espacio anteriormente mencionado no garantiza que los estudiantes hayan utilizado ese tiempo para realizar las actividades. La razón de haber solicitado a los estudiantes permanecer en ese espacio fue por

cuestiones administrativas, ya que la institución no cuenta con programas virtuales, sin embargo se tuvo la oportunidad para implementar este proyecto como programa piloto con la condicionante de que los estudiantes permanecieran en la institución, para conocer el impacto en el aprendizaje de los estudiantes y las áreas de oportunidad para lograr ofertar los programas de materia teóricos en modalidad virtual, de forma no presencial y con ello eficientar el tiempo que el estudiante asiste a la escuela y brindándole más herramientas, metodologías, teorías y principalmente tiempo de práctica docente.

### Marco teórico

En la actualidad la tendencia de las universidades a nivel mundial es ofertar cursos en línea, esto debido a la disponibilidad y facilidad con la cual la población puede acceder a recursos tecnológicos y utilizarlos para la transmisión y generación de aprendizaje. Como mencionan López, Flores, Rodríguez y De la Torre, (20120), en lo educativo, se han observado modificaciones que van desde la simple incorporación de computadoras para acelerar los procesos administrativos hasta la implementación de todo un sistema de redes y servicios digitales para los llamados programas virtuales.

Los cursos virtuales tienen la característica de ser abiertos y flexibles, lo cual permite que los alumnos avancen de acuerdo a sus posibilidades de tiempo y espacio, pero deben estar enmarcados en un programa formal determinado por la institución que lo oferta con el fin de delimitar los contenidos y las fechas de inicio y cierre. Esta modalidad se constituye a partir de elementos administrativos menos rígidos, en donde los profesores trabajan contenidos con diversas metodologías, estrategias y herramientas tecnológicas, plasmadas en los objetivos a lograr, lo anterior con la intención de facilitar el proceso de aprendizaje a través de una enseñanza más dinámica y enriquecida con el uso de la tecnológica.

Por su parte los autores Area y Adell (2009), definen E-learning como una modalidad de enseñanza aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de computadora y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.



Los programas virtuales no se implementan por si solos, es necesaria la participación del profesor, como lo menciona Chao (2014), el rol del docente en la modalidad en línea requiere de nuevas competencias para facilitar el proceso de aprendizaje, tales como: responsabilidad y compromiso para favorecer el aprendizaje a distancia, motivar e incentivar a la participación y centrar el aprendizaje en el estudiante, manejo de equipo de cómputo, navegar en Internet, entre otras. De igual forma Salinas, Luna y Luna (2016), hablan sobre el rol del docente y citan a la UNESCO (2010):

El personal docente de todo el mundo debe hacer frente a nuevos desafíos en sus labores diarias, incluida la diversificación de la población escolar, la transformación económica y tecnológica, la globalización, las nuevas formas de acceso al conocimiento, las tensiones entre el crecimiento de los sistemas privados y la necesidad de mantener un servicio público de enseñanza, y el aprendizaje permanente (UNESCO, 2010, pág. 20).

Es fundamental para la implementación de los programas virtuales contar con profesores capacitados y con dominio de la tecnología, además de dominar los conocimientos propios de la asignatura y estrategias pedagógicas, para con ello cumplir con el TPACK (Mishra & Khoeler, 2006). Según Cabero, Marín y Castaño (2015), el TPACK sugiere que los profesores han de tener un conocimiento tecnológico sobre cómo funcionan, desde este punto de vista, las TIC tanto de forma general como de manera específica, además de saber la manera de cómo y en qué emplearlas; también debe poseer un conocimiento pedagógico respecto a cómo enseñar eficazmente y, por último, un conocimiento sobre el contenido o disciplina respecto a la materia que deben enseñar. Es un reto para las instituciones de educación superior que los profesores cumplan con los tres dominios y con ello impactar de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

## Metodología

El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto de un programa en modalidad virtual en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela normal del noroeste de México.

El estudio experimental que se presenta es de tipo mixto integrado, desde el enfoque cuantitativo se evaluaron los aprendizajes de los estudiantes mediante un examen de conocimientos sobre los contenidos de la materia “Educación en el desarrollo histórico

de México I”, perteneciente al segundo semestre de la licenciatura en educación física de una Escuela Normal del Noroeste de México. Por otro lado, desde el enfoque cualitativo se utilizó la técnica de grupo focal para la recopilación de información y conocer la percepción del impacto de cursar una asignatura en línea, los resultados se analizaron con el programa Excel y en cuanto a la información cualitativa que arrojó el grupo focal se analizó con la técnica del análisis de discurso

Se retomó la distribución de los sujetos de las secciones A y B de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física y se designó un grupo control y un grupo experimental el primero con 25 estudiantes y el segundo con 24 estudiantes con las mismas características y condiciones de aprendizaje, eran estudiantes regulares que cursaban en segundo semestre de la licenciatura en educación física.

En cuanto al grupo experimental se le impartió la asignatura “Desarrollo histórico de México II” en modalidad virtual, mediante la plataforma Moodle de la institución, donde se le soltó a los estudiantes que realizarán diversas actividades utilizando la tecnología como son: revistas digitales, wikis, foros, resumen, control de lectura, entre otras. Los estudiantes tenían oportunidad de resolver sus dudas enviando al profesor un mensaje vía chat, que proporciona la misma plataforma Moodle. En cuanto al grupo control los estudiantes cursaron la asignatura de manera presencial, donde de igual manera tenían que realizar las mismas actividades del grupo experimental, pero las realizaron de manera tradicional. Al finalizar la presentación de contenidos se procedió a la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes constó de doce reactivos de opción múltiple la cual fue aplicada bajo las mismas condiciones a la totalidad de los estudiantes del grupo experimental y el grupo control mediante la herramienta Mythware Classroom Management con la opción de Quizzes. Por otro lado, para la recopilación de información cualitativa se realizó un grupo focal con ocho estudiantes del grupo experimental elegidos de manera aleatoria, el cual se realizó en las instalaciones del plantel, a los estudiantes se les informó sobre la confidencialidad y la privacidad de la información que brindaron.

## Desarrollo

En el presente estudio se investigó el impacto de la implementación de un curso virtual en el aprendizaje de los estudiantes segundo semestre de la Escuela Normal de educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” en el estado de Sonora. Los estudiantes cursaron la materia: “Educación en el desarrollo histórico de México I”, utilizando la plataforma Moodle que la institución proporciona a los docentes para estar en contacto con los estudiantes. Al finalizar se evaluaron los resultados en el aprendizaje en comparación con los de un grupo control que curso de manera presencial el curso a cargo del mismo docente.

## Discusión

A partir de la implementación de un curso de manera virtual con estudiantes de segundo semestre, podemos observar que los resultados obtenidos no fueron los esperados, ya que la teoría sobre los cursos virtuales, nos habla del impacto positivo en el aprendizaje, debido a las posibilidades de aprendizaje que brinda una plataforma digital, con mayor cantidad de recursos disponibles para los estudiantes y lograr una amplitud en el aprendizaje. Sin embargo, el perfil de los estudiantes no permitió lograr los resultados esperados, debido a que tienen gusto por las actividades de aula tradicional. Es fundamental para el logro de resultados positivos que los estudiantes rompan el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje tradicional.

Otro aspecto a destacar es que esta implementación fue el primer acercamiento de los estudiantes con el aprendizaje mediante plataformas virtuales, lo cual implica desconocimiento de la misma, falta de dominio de las tecnologías. Lo anterior es debido a que la institución no brinda cursos en modalidad virtual, lo cual es necesario para atender las necesidades que el campo laboral demanda.

## Resultados

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes se encontró que en el grupo control el promedio de calificación fue aprobatoria con 67.7 y en el experimental fue reprobatoria con 53.8, la media para el grupo control fue de 63.9 y para el experimental de 51.8 (ver tabla 1). En cuanto al grupo control, aprobaron 9 estudiantes y reprobaron 15, por otro lado, en el grupo experimental aprobaron 10 y reprobaron 15. Es interesante la que la calificación máxima y mínima se presentó con el grupo control con 100 y 25

respectivamente, en cuanto a la moda en el grupo experimental fue de 66 y en el grupo control fue de 50. Las calificaciones fueron más altas en el grupo control que en el experimental (ver figura 1).

Por otro lado mediante la técnica del análisis de discurso se obtuvieron resultados importantes en el grupo focal, como aspectos positivos los estudiantes mencionaron que es muy buena la incorporación de la tecnología para el aprendizaje ya que argumentan que mejoro el uso y conocimiento de herramientas tecnológicas además de que les ayudo a ser autónomos en la gestión de su aprendizaje , así mismo consideran que es necesario que ellos como profesores utilicen las tecnologías en su práctica docente, con el fin de ser innovador en sus clases. Los estudiantes proponen que se implementen más cursos en línea para conocer más sobre la tecnología, pero dependiendo de qué materia se oferte de esa manera.

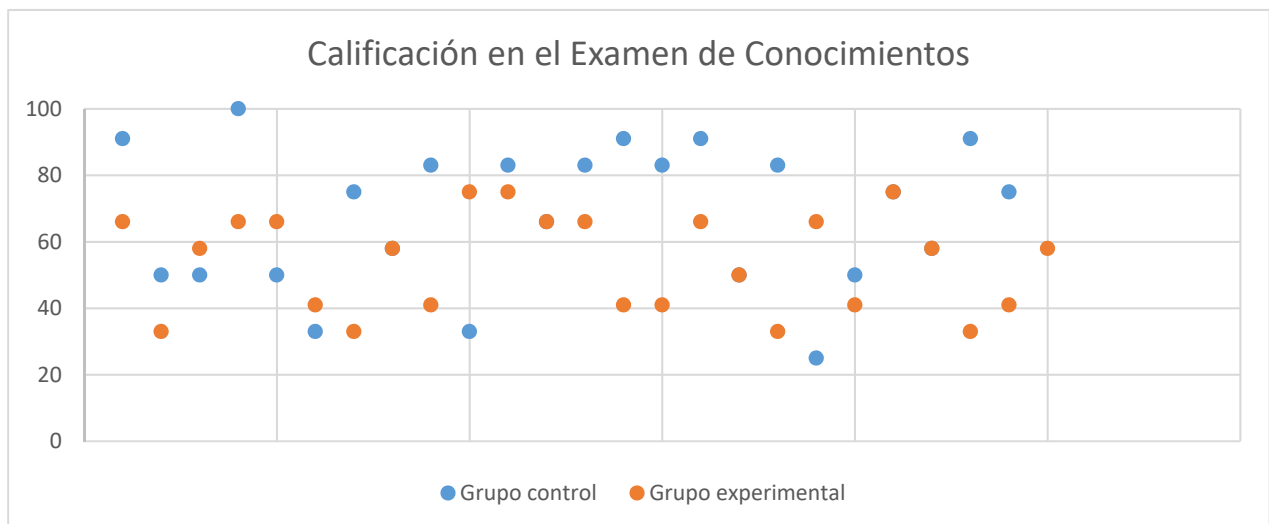
Por otro lado, también se encontraron aspectos negativos, ya que los participantes del grupo focal consideran que el aprendizaje no es el mismo que con el modelo tradicional y que prefieren educación tradicional, así mismo consideran que el llevar una materia virtual hace que el aprendizaje no sea el suficiente y que la información se olvide en corto tiempo. Mencionan que el curso en línea no ofrece las mismas oportunidades de aprendizaje.

**Tabla 1. Promedio, mediana y moda de las calificaciones del grupo experimental y control.**

Grupo control		Grupo experimental	
<b>promedio</b>	67.7916667	<b>Promedio</b>	53.88
<b>Máxima</b>	100	<b>Máxima</b>	75
<b>Mínima</b>	25	<b>Mínima</b>	33
<b>Media</b>	63.905745	<b>Media</b>	51.8343061
<b>Mediana</b>	75	<b>Mediana</b>	58
<b>Moda</b>	50	<b>Moda</b>	66

En cuanto a curso en línea lo calificaron como regular y que están poco satisfechos por haber tomado la clase en modalidad en línea, puesto que la retroalimentación por parte del profesor no fue el tiempo adecuado, refieren que quedaron muchas dudas en las actividades, que las instrucciones de las mismas no fueron claras y no tuvieron apoyo por parte del profesor. Así mismo mencionaron que la materia debe ser menos cargada en cuanto a contenidos y Sugieren que las lecturas fueran más claras y de mayor claridad y calidad.

**Figura 1. Calificación en el examen de conocimientos.**



## Conclusiones

A partir de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en el grupo focal y la evaluación de los aprendizajes se puede concluir que el impacto de un programa en modalidad virtual en el aprendizaje de los estudiantes es bajo, esto se ve reflejado en las calificaciones de los estudiantes, las cuales fueron más altas en el grupo control que en el grupo experimental, el promedio fue más alto también, sin embargo en la moda podemos notar que es de 66 en el grupo experimental y de 50 en el control, lo cual quiere decir que los estudiantes que cursaron la asignatura en línea tuvieron resultados más similares que los del grupo control. Por lo tanto, se concluye que hubo inconsistencias en la impartición de los grupos principalmente en el de control, ya que las calificaciones tienen mayor variación en ese grupo, con ello se puede notar que en la asignatura en modalidad virtual se tuvieron las mismas condiciones de aprendizaje para

todos los estudiantes, a pesar de haber reprobado y haber logrado calificaciones apenas por encima de la mínima aprobatoria que es de 60.

Se concluye que la implementación del curso en línea no logro los resultados esperados, ya que los estudiantes lograron calificaciones más bajas que los del grupo control, pero además de eso califican el curso como regular y esta categoría se la dan al uso de la tecnología debido a que refieren que mejoraron sus habilidades tecnológicas, sin embargo, están insatisfechos con el curso.

Lo anterior se debió a las fallas en el diseño de las instrucciones, por falta de claridad en las mismas, así como las lecturas de mala calidad que no eran legibles para los estudiantes. Como se mencionó anteriormente el impacto fue negativo, sin embargo, existen cosas que rescatar para próximas implementaciones, como es la disposición a llevar clases en esta modalidad, el dominio tecnológico de los estudiantes, el reconocimiento de la tecnología como medio para la innovación, ya que sin duda la tendencia mundial es mejorar los procesos formativos con ayuda de la tecnología y los cursos en línea. Otro aspecto fundamental que se debe cuidar en posteriores cursos en línea es la retroalimentación y asesoría ya que fue uno de los aspectos que interfirió más según los estudiantes en su desempeño académico. Lo anterior coincide con el planteamiento Torres (2011) donde cita a Ramírez (2006) quien reportó que no había diferencias significativas en el rendimiento escolar entre los estudiantes que usaban la modalidad virtual y quienes usaban el internet o trabajaban en la modalidad presencial. También identificó actitudes positivas de los estudiantes con respecto a las comunidades virtuales de aprendizaje, el uso del internet y la educación a distancia, y el acceso a la información y la autonomía que brindaban las TIC. Por lo tanto, se propone continuar con la aplicación de cursos en línea, atendiendo principalmente tres aspectos: el diseño instruccional, la calidad de los archivos PDF, y la retroalimentación de las actividades, incluyendo en esta misma la participación del profesor en la resolución de posibles dudas, con ello lograr un interés por parte del estudiante lo cual no afecte en su aprendizaje.

## Referencias

- Area, M. y Adell, J. (2009). ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pp. 391-424.
- Cabero, J., Marín, V. y Castaño, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC @Tic Revista de Innovación educativa de la Universidad de Valencia. No.14, pp. 13-22. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4001/6235>
- Chao, M.M. (2014). El rol del profesor en la educación virtual. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 12, pp. 1-13. Recuperado de: [ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/830/811](http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/830/811)
- López, M.C., Flores, K., Rodríguez, M.A., y De la Torre, E. (2012). Análisis de una experiencia de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior: El Programa de Cursos en Línea del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, México. Revista iberoamericana de educación. N. ° 60, pp. 97-115. Recuperado de: [rieoei.org/rie60a06.pdf](http://rieoei.org/rie60a06.pdf)
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record Volume 108, Number 6, 2006, pp. 1017–1054. Recuperado de: [http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)
- Salinas, M.L., Luna, L. y Luna M.A. (2016). Impacto positivo o negativo de los cursos en línea en la educación universitaria. Pistas Educativas, No. 122 pp. 1-12. Recuperado de: [itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/674](http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/674)
- Torres, C.A. (2011). Use of itc in one educative program of veracruzana university, México, Revista actualidades educativas en educación, volumen 11 Número Especial pp. 1-22. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Arturo\\_Torres\\_Gastelu/publication/236920182\\_Uso\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_un\\_programa\\_educativo\\_de\\_la\\_Universidad\\_Veracruzana\\_Mexico/links/00b7d51a3a50f42928000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Arturo_Torres_Gastelu/publication/236920182_Uso_de_las_TIC_en_un_programa_educativo_de_la_Universidad_Veracruzana_Mexico/links/00b7d51a3a50f42928000000.pdf).

# DESARROLLO DE ODAS CON EL USO DEL EXELEARNING Y JCLIC: UNA PROPUESTA PARA LAS NORMALES

Gustavo Wong Cervantes  
gwongce@estefaniacastaneda.edu.mx  
Alhelí Segovia Sánchez  
alheli\_ss@hotmail.com  
Mauro Ismael Juárez García  
mauro77juarez@hotmail.com  
Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda.

## RESUMEN

En el presente documento se describe la propuesta de intervención educativa “Desarrollo de ODAS con el uso del Exelearning y JClíc”, dirigida a las estudiantes de segundo semestre de la carrera de Licenciada en educación preescolar de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda(ENFEMEC) durante el período académico agosto 2017–enero 2018. Esta propuesta consistió en la aplicación de herramientas tecnológicas de uso libre Exelearning y JClíc, así como el uso de herramientas digitales y plataformas educativas, como es el caso del Campus en línea de la Institución. Al finalizar este periodo se pudo apreciar que el uso de estas herramientas genera mayor motivación en los estudiantes, ayuda a mejorar el rendimiento académico, contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos y permite que los contenidos sean enseñados de forma más interactiva.

## Palabras clave

Innovación educativa, herramientas tecnológicas, software libre, competencias digitales, formación docente.

## Planteamiento del problema

Las escuelas normales en México, han sido por muchos años las responsables de la formación de docentes de educación básica, en el año 2012 surge una nueva currícula que implica una reforma para el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar; esto significa una transformación en la tarea de formar docentes, con el mismo objetivo de preparar a los estudiantes del nivel preescolar en la adquisición de competencias y aprendizajes, pero con la capacidad para acoplarse a los momentos actuales, competencias docentes y tecnológicas crecientes, que permitan una interacción más dinámica, sustentada fundamentalmente en la construcción, aplicación y difusión del conocimiento. (Ferrer García, García Mercado, Wong Cervantes, Guajardo Villela, Tapia Peña y Amaro Chacón, 2016)



En este sentido, es necesario que los profesores estén preparados para educar haciendo uso de recursos, aplicaciones y herramientas digitales que estimulen a los alumnos a pensar y demostrar dominio del currículo escolar. Creando para ello entornos educativos que promuevan en los estudiantes el desarrollo de competencias docentes con apoyo de las TIC.

El principal problema de los docentes pertenecientes a la generación digital, reside en que ésta evoluciona rápidamente. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado (Silva y Gros, 2006 citado por García Mercado, J., Guajardo Villela, A. G. & Wong Cervantes, G., 2015).

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 considera que, la formación de docentes debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en México y en el mundo, esta transformación considera que se deben crear espacios para generar y aplicar nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, que permita a los nuevos docentes de educación básica, desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

Desde esta perspectiva de reforma y transformación, los planes de estudio actuales de las Escuelas Normales, consideran tres orientaciones curriculares que son: Enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias, y la flexibilidad curricular, académica y administrativa. La primera orientación o enfoque, tiene como principal referente la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza; la segunda descansa en la premisa de que el estudiante, requiere mostrar la capacidad para resolver problemas complejos y abiertos a través de un cúmulo de habilidades, actitudes y destrezas, que le permitan resolverlos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal; el tercer enfoque, al centrarnos en lo que atañe a esta propuesta, plantea la flexibilidad curricular como una tendencia que favorece la apertura e innovación y el desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC.

También es importante señalar, que existen estándares a nivel internacional, que permiten analizar y comprender las exigencias en cuestión de la incorporación de las TIC al proceso de formación de los futuros docentes. Las propuestas desarrolladas por la Sociedad Internacional para la Tecnología y la Educación (ISTE) y la UNESCO (ECD-TIC 2008) son un ejemplo, los cuales reflejan un compromiso por el desarrollo de estándares

que fomenten la innovación y el cambio educativo hacia modelos más centrados en el aprendizaje del estudiante.

La UNESCO establece en “Estándares de Competencia en TIC para Docentes” (ECD-TIC, 2008), que las sociedades modernas necesitan construir fuerzas productivas dotadas de competencia en TIC, para manejar información y ser capaces de reflexionar, y crear soluciones con un sentido crítico a fin de generar conocimientos aplicables. Por lo que es fundamental que los docentes posean las habilidades y comportamientos de los profesionales de la era digital.

## Marco teórico

### Conceptualización de las Tecnologías de la Información y la comunicación

Con el gran desarrollo tecnológico, recientemente se ha propiciado lo que algunos autores denominan la nueva “revolución” social, con el desarrollo de “la sociedad de la información”, en donde “la información” será el motor de esta nueva sociedad. La influencia de la tecnología sobre la sociedad ha sido claramente explicitada por Kranzberg, donde nos dice que la tecnología no es buena, ni mala, ni tampoco neutral (1985); esta reflexión nos remite a nuevas situaciones y planteamientos que deben llevarnos a través de la investigación y el análisis de sus efectos, es decir, los valores que dinamicen la sociedad, serán los mismos que orienten el uso de las tecnologías.

Existen diversas concepciones acerca del término de TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), autores como Adell (1991), Basque (2005), Chacin (2006), Kone/Tago (2007), Ferro y otros (2009) han aportado definiciones acerca de lo que son las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Para Cabero las TIC, son:

“[...] en líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabero, 1998 citado por Belloch, 2012).

En lo que concierne a este artículo, se definen las tecnologías de la información y de la comunicación, como un conjunto de recursos y herramientas digitales e informáticas que permiten el acceso, la producción, el almacenamiento, el procesamiento, la síntesis, la

recuperación y la presentación de la información, utilizando imágenes, sonido y datos contenidos dentro de un sistema de información y comunicación integrado e interconectado, y estas tecnologías pueden conllevar a producir cambios y transformaciones en la forma de crear los conocimientos y de relacionarse entre los seres humanos.

### **Las TIC en el aprendizaje y la enseñanza**

Las TIC contribuyen sustancialmente, pues pueden promover una mejor relación entre docentes y alumnado, desarrollar dinámicas de cooperación, favorecer un aprendizaje más colaborativo, fomentar las técnicas activas de aprendizaje, al promover en el estudiantado una participación activa, permitir los procesos de retroalimentación y respetar la diversidad de formas de aprender.

En este sentido, las posibilidades que brindan las TIC suponen un cambio cualitativo en los procesos más que en el producto, es decir, un sujeto no solo dispone, a partir de las TIC, de una cantidad de información para construir su conocimiento, sino que además, puede construirlo en forma colectiva y colaborativa.

En otro orden de ideas, y como parte de este esquema innovador en la dinámica formativa, el estudiante también debe adquirir un papel más protagónico. Es decir, se debe impulsar un esquema más participativo, en el cual el grupo pueda nutrirse a partir del intercambio de experiencias e idóneamente, de la implementación de proyectos que impliquen elementos vivenciales, a partir de los cuales los participantes pueden experimentar, probar, y conocer, cuáles puedan ser las prácticas más efectivas en el desarrollo de su gestión.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y abren una enorme cantidad de posibilidades para realizar aportes y mejoras en el proceso formativo. La sociedad de la información en la que estamos inmersos requiere nuevas demandas de los ciudadanos y nuevos retos a lograr a nivel educativo. Entre ellos: Disponer de criterios y estrategias de búsqueda y selección de la información efectivos, que permitan acceder a la información relevante y de calidad. El conocimiento de nuevos códigos comunicativos utilizados en los nuevos medios. Potenciar que los nuevos medios contribuyan a difundir los valores universales, sin discriminación a ningún colectivo. Formar a ciudadanos críticos, autónomos y responsables que tengan una visión clara sobre las transformaciones sociales que se van produciendo y puedan participar activamente en

ellas. Adaptar la educación y la formación a los cambios continuos que se van produciendo a nivel social, cultural y profesional.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han ido integrándose en los centros educativos de forma paulatina, lo que ha provocado en un primer momento un debate sobre su uso en la educación, y se ha continuado con un análisis sobre el uso de estas tecnologías y su vinculación a las teorías de aprendizaje, junto a propuestas metodológicas para su implementación.

### **Perspectiva de la tecnología aplicada a la educación en las Normales**

Por años, las normales han estado dedicadas primordialmente a la docencia, trabajando en la consolidación de aprendizajes para que sus alumnos sean profesionales en el ámbito educativo. La observación y la práctica docente, ha sido, es y será, el principal elemento de distinción que las caracteriza y diferencia de la mayoría de las IES.

De acuerdo a lo anterior, a diferencia de otras IES en las que el alumno se prepara y requiere un conocimiento disciplinario y especializado en su ramo para insertarse en un mercado laboral, en las escuelas normales el escenario en que se insertarán sus egresados, difiere en cuanto a la aplicación del conocimiento. Se trabaja con el estudio y conocimiento de varias disciplinas enfocadas al quehacer educativo, puestas en práctica en las aulas de educación básica.

Es en 1984 cuando las escuelas normales pasan a ser Instituciones de educación superior, pero a diferencia de las universidades en las que existe y se practica la autonomía, el currículo escolar está dirigido y concebido por el estado; en este sentido han existido programas y acuerdos para la modernización, que en el discurso se podría pensar que eran suficientes para cambiar los procedimientos y la infraestructura en las escuelas normales, pero no ha sido así, mientras las universidades tienen su autonomía y la capacidad económica para, entre otras cosas, crear formas para desarrollar la tecnología con propuestas innovadoras, las escuelas normales hasta hace algunos años han sido beneficiadas con equipo tecnológico, gracias a la implementación de programas como el ProFEN, ahora PACTEN.

Esta incorporación de equipo tecnológico, y la reforma curricular 2012 establecida en los Acuerdos, en los que se establecen los planes de estudio para la formación de Maestros de educación básica, ha generado un proceso de cambio en las formas de

enseñar, rompiendo con los paradigmas tradicionales que por años han existido en las escuelas normales.

### **La Tecnología informática aplicada a los centros escolares**

La presente propuesta de intervención educativa, se origina a partir de experiencias en las aulas, con el trabajo cotidiano que se realiza para implementar la malla curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, con el trabajo de investigación para encontrar las mejores estrategias didácticas y las mejores herramientas de trabajo, para lograr los propósitos y las competencias del curso “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”.

El curso, La tecnología informática aplicada a los centros escolares de la Licenciatura en Educación Preescolar, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes normalistas las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las TIC en la educación. Con las cuáles se espera que el estudiante sea capaz de implementar las herramientas digitales para la educación en el aula adaptándolas al contexto o ambiente educativo que se le presente.

Se busca brindarle al futuro docente las capacidades para crear y gestionar comunidades virtuales para el aprendizaje que otorgue soporte a la clase presencial, fomentar el trabajo colaborativo en línea y proponer alternativas didácticas de acuerdo a las herramientas digitales, que en algunos casos son libres, para innovar y mejorar su práctica docente.

Este curso está dividido en tres unidades de aprendizaje.

Unidad de aprendizaje I. Las herramientas digitales para la educación. Se contempla una aproximación al uso e identificación del potencial educativo de las herramientas digitales.

Unidad de aprendizaje II. Ambientes educativos. Se desarrollan las competencias del estudiante para adaptar la metodología de trabajo con herramientas digitales a los diferentes ambientes educativos que les permitan innovar y mejorar el trabajo docente en el salón de clases.

Unidad de aprendizaje III. Comunidades virtuales de aprendizaje. Se estudian las comunidades virtuales que favorecen el aprendizaje colaborativo, así como la creación de plataformas desde la perspectiva del impacto que tiene la educación.

Las tres unidades de aprendizaje, en su conjunto, brindan oportunidades al estudiante para desarrollar competencias que le permitan utilizar las herramientas digitales en la educación, adaptándolas a distintos escenarios tanto físicos como virtuales.

### **Los Objetos Digitales de Aprendizaje**

Uno de los mayores retos en el esquema académico actual es propiciar un esquema de aprendizaje dinámico y efectivo, concebido bajo los principios del constructivismo.

El concepto de Objeto de aprendizaje fue propuesto por Wyne Hodging en 1982, en el que se reconoce como una estrategia educativa pertinente enmarcada en el uso de las tecnologías digitales y la globalización de la educación,

Los Objetos Digitales de Aprendizaje tienen un enfoque constructivista, por lo tanto, poseen un elevado nivel de interactividad. Con cada uno de ellos se espera trabajar contenidos curriculares concretos, además de, fomentar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que puedan aplicar a otros contenidos y situaciones. Su diseño persigue la construcción del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje.

Otra de las características de estos objetos de aprendizaje es su carácter multidimensional, la cual se concreta en el diseño de diferentes alternativas para solucionar la tarea. Para la construcción del conocimiento, cada objeto de aprendizaje esta presentado en forma de un problema, en el cual no hay una única manera de resolución, sino múltiples posibilidades que van asociadas a distintos procedimientos.

### **Software libre Exelearning para la creación de ODA**

El Exelearning es un programa de código abierto y multiplataforma para la creación de contenido web didáctico, que no requiere grandes conocimientos en edición web, ni lenguaje HTML, ni ningún otro lenguaje de programación. Los materiales creados pueden incluir textos, imágenes, videos, presentaciones, animaciones, videojuegos, actividades interactivas como ejercicios de elección múltiple, falso/verdadero, entre otras, con la finalidad de obtener como resultado un contenido web que puede ser visualizado desde cualquier navegador y exportado a múltiples plataformas, dispositivos móviles y tabletas.

El proyecto Exelearning está financiado por el Gobierno de Nueva Zelanda y coordinado por la University of Auckland. En él participan grupos de colaboradores de todo el mundo. Una de las principales características de Exelearning, es que oculta la necesidad de conocer a fondo HTML, XML o aplicaciones de publicación en la web, a menudo

complicadas, cuyo uso requiere cierto adiestramiento. De esta forma se evita al usuario, como es el caso del docente, tener que conocer estos lenguajes de programación para implementar los contenidos.

Las herramientas que contiene Exelearning se pueden clasificar como sigue:

- a) Crear elementos de presentación de contenidos como objetivos y preconocimiento.
- b) Adjuntar otros elementos multimedia, como galería de imágenes, imagen ampliada, applet de Java.
- c) Agregar elementos externos como artículos de Wikipedia, RSS.
- d) Elaborar actividades como lectura, estudio de caso, reflexión.
- e) Efectuar preguntas y juegos como actividad de espacios en blanco, pregunta de falso/verdadero, pregunta de escogencia múltiple, examen SCORM.

### **Software libre JClic para la creación de material didáctico**

Una de las actividades más importantes de los docentes es el diseño y desarrollo de softwares educativos, su creación desarrolla un sinnúmero de habilidades, entre ellas la creatividad.

“La creatividad aplicada a la elaboración de materiales didácticos se relaciona con la sensibilidad hacia los problemas, las deficiencias, las lagunas del conocimiento, los elementos pasados por alto, la falta de armonía, etc.” (Torrence, 1974).

En la década de los 90 se ideó Clic, conjunto de aplicaciones de software el cual permite el diseño de actividades de asociaciones, de identificación, de exploración, de respuesta escrita, etc. En la que interconectan textos, audios, gráficos y otros recursos digitales. Es una aplicación de libre difusión y abierto para usos educativos.

Hoy en día existe una versión de este software educativo, llamado JClic, el cual es desarrollado en plataforma Java, con código abierto y que funciona en diversos contextos y sistemas educativos. Algunas de sus mejoras técnico-creativas son:

- Posibilidad de usar entornos gráficos de usuario personalizables.
- Posibilidad de incorporar gráficos (BMP, GIF, JPG y PNG) y recursos multimedia (WAV, MP3, AVI, MPEG) QuickTime y Flash 2.0, GIFs animados y con transparencia.
- Introducción de sonidos para reconocer acciones, de generadores de formas que controlan el aspecto de las casillas de las actividades.
- Incorporación de mejoras en la creatividad visual.
- Aumento de número de opciones de control de aprendizaje.



## Metodología

Esta propuesta de intervención educativa, se origina a partir de la necesidad de presentar a las estudiantes, contenidos educativos más dinámicos, interesantes y que contribuyan al desarrollo de sus competencias digitales y docentes.

Cabe señalar que aún se encuentra en una fase preliminar, en el que el proceso de evaluación aún no está diseñado, y se utiliza un procedimiento de corte mixto, ya que no solo se pretende examinar los datos de manera numérica, sino que se busca describir las cualidades del fenómeno observado, a través de técnicas de recolección de datos cuantitativas como cualitativas, hacer una interpretación y análisis, además de comprender la perspectiva de los participantes, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Para la recolección de la información, se utilizará una encuesta digital las estudiantes participantes en el curso. Los datos recolectados de la encuesta digital permitirán valorar el uso de los objetos digitales de aprendizaje, de manera particular eXe-Learning, JClic y su importancia en la construcción de aprendizaje significativo en las experiencias de aprendizaje y su potencial en la elaboración de los recursos didácticos utilizados.

## Desarrollo y Discusión.

En la presente propuesta participamos el cuerpo académico ENFEEC-CA-2 de la EN, la cual está constituido por 5 docentes y 2 alumnas que colaboran en el mismo, además de 40 estudiantes durante el ciclo escolar 2017-2018, en el semestre comprendido entre agosto 2017 y enero 2018. Esta propuesta se ejecutó en tres fases, en la primera se diseñó el plan docente con los componentes necesarios para abordar de una manera dinámica los contenidos del programa de estudios; cabe señalar que la bibliografía sugerida, o está desfasada, o los enlaces web no funcionan, o no está acorde para cumplir con los propósitos del curso. En esta misma fase se realiza búsqueda del material bibliográfico adecuado, además de las herramientas digitales que se necesitarán para abordar la propuesta, Exelearning, Jclic, Google drive, Blogs, Youtube, REAs, Wix.

En la segunda fase, se lleva a cabo un taller práctico, en el que se le presentan a la estudiante, el proceso de instalación, de operación, y de desarrollo del JClic y de Exelearning; en esta fase realizan ejercicios prácticos sobre las herramientas, resuelven sus dudas de manera grupal y colaborativa, y presentan evidencias de su avance al grupo.



En una tercera fase, se detallan de acuerdo al plan del docente, los pormenores para realizar un proyecto haciendo uso de estas herramientas, en el que desarrollen Objetos Digitales de Aprendizaje integrando juegos didácticos en JClic, cabe señalar que los Objetos y las actividades en JClic están alineadas con las situaciones didácticas que se desarrollaron en los cursos de Observación y análisis de la práctica escolar y planeación educativa, con los campos formativos de Pensamiento Matemático y Exploración y conocimiento del mundo con sus respectivas competencias, aspectos y aprendizajes esperados.

De acuerdo a lo anterior, las estudiantes tuvieron la oportunidad de aplicar, solo las actividades desarrolladas en JClic, debido a que los tiempos de Jornada de observación y práctica así lo permitieron. El empaquetamiento de contenidos a través de Exelearning para desarrollar los Objetos digitales de aprendizaje, se realizó posteriormente, integrándolos en una página web diseñada en un sistema administrador de contenidos (CMS) conocido por el nombre de Wix, que específicamente sirvió como e-portafolio para incrustar ahí los Objetos Digitales de Aprendizaje.

Cabe señalar que para que los ODA pudieran ser incrustados en la Wix, se utilizó el almacenamiento en la Nube, a través de Google Drive en una carpeta pública, lo que permitió poder visualizar los contenidos a través de un servicio gratuito conocido como DriveToWeb.

Tabla 1. Ejemplos gráficos de ODAs

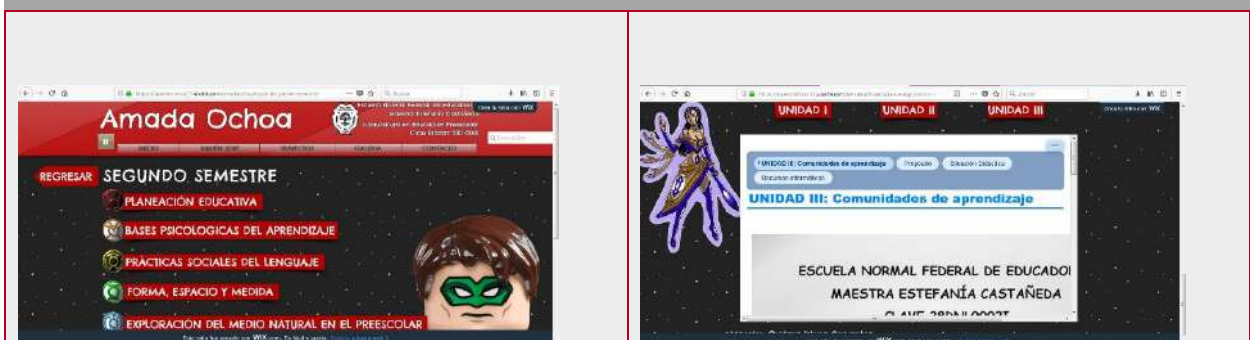
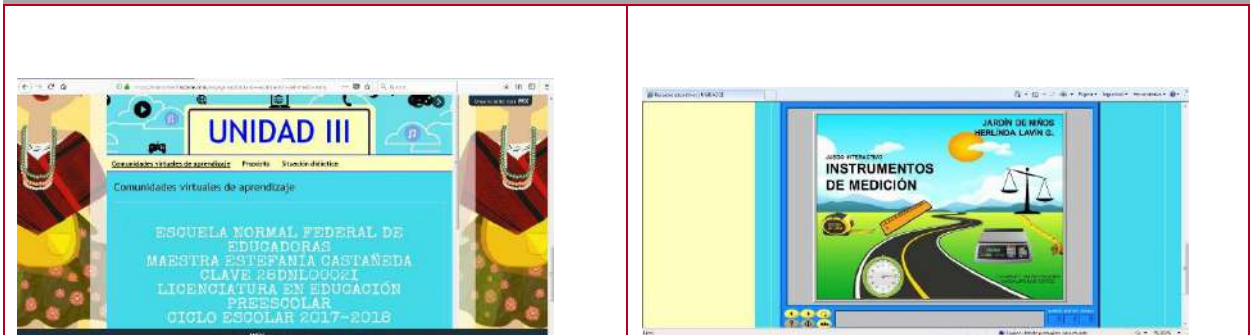


Tabla 1. Ejemplos gráficos de ODAs



Fuente: elaboración propia.

Los proyectos realizados por las estudiantes, lograron integrar plataformas educativas, herramientas digitales, software libre, almacenamiento en la nube, constando el avance y consolidación de sus competencias digitales, lo que les permitirá en un futuro muy cercano abordar su práctica educativa con una mayor seguridad, y con un abanico de posibilidades superior, para afrontar los retos actuales.

## Resultados y Conclusiones.

El curso de La tecnología informática aplicada a los centros escolares del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación proporciona al docente la libertad y el espacio para diseñar situaciones de aprendizaje en donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades y competencias docentes haciendo uso de los recursos, aplicaciones y herramientas digitales.

La propuesta de intervención educativa “Desarrollo de ODAS con el uso de Exelearning y JClíc” nos permitió darnos cuenta que las herramientas digitales pueden transformar la educación de las Escuelas Normales de una manera positiva pues proporcionan los medios, los cuales permiten complementar, enriquecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, procesar, crear y difundir información que facilita el conocimiento.

La aplicación de la herramienta tecnológica de uso libre Exelearning demostró ser una herramienta de manejo sencillo que ofrece diversas utilidades favoreciendo el proceso educativo. Con el propósito de crear una página web con contenido didáctico, los estudiantes ponían en juego su creatividad para personalizar el espacio, de tal manera que la visualización de los contenidos, las imágenes, las actividades interactivas y la información presentada resultaba atractiva y agradable.

Una de las ventajas de utilizar Exelearning fue poder integrar recursos creados con el software JClic, esta aplicación permitió a los futuros docentes la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia donde se trabajaron aspectos procedimentales, así como diversos temas. Las estudiantes integraron diversos tipos de actividades creadas en JClic, entre ellas, ejercicios de asociación, juegos de memoria, actividades de exploración, identificación e información, y rompecabezas.

El uso de estos dos softwares educativos favoreció la construcción de conocimientos de los alumnos normalistas ya que les permitió construir sus propios procedimientos para alcanzar el objetivo.

El resultado final fue una web con contenido educativo destinado a los centros escolares. Donde lo más enriquecedor fue el proceso dinámico, participativo e interactivo de los alumnos con el conocimiento.

Por último, es necesario mencionar que el uso de estas herramientas tecnológicas generó mayor motivación por parte de las estudiantes al ver el producto final de todo el proceso que se realizó, lo que favoreció en la adquisición de nuevos conocimientos y fortalecer sus competencias, permitiendo así que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más dinámico y atractivo.

## Referencias

- Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Prescolar, Diario Oficial de la Federación. SEP. México, 20 de agosto de 2012. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/normatividad>
- Belloch, Consuelo (2012), Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line], Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Valencia, Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cuadrado, Isabel y Fernández Antelo (2008), Diseño y gestión educativa de objetos digitales de aprendizaje, Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Bajado, España, Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.204.5097&rep=rep1&type=pdf#page=78>
- DGESPE (2012), Plan de Estudios de Educación Preescolar 2012, Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)
- DGESPE (2012), La tecnología informática aplicada a los centros escolares, Licenciatura en Educación Preescolar (plan 2012). Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/ltiaalce\\_lepree](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/ltiaalce_lepree)
- Echeverri, Ana, (2013), Objetos de aprendizaje un recurso para el desarrollo del aprendizaje ubicuo, Estudio en los cursos virtuales de capacitación a los equipos docentes de la UNED Costa Rica, Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/>
- Ferrer, Kenia, García Juanita, Wong Gustavo, Guajardo Albertina, Tapia Lucía y Amaro María (2016). Experiencias relevantes de trabajo colaborativo en Escuela Normal: Diseño de Video-tutoriales. En R. Roig-Vila (Ed.), Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (pp. 2446-2454). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>
- García, Juanita, Guajardo Albertina y Wong Gustavo (2015), Prospectiva de las habilidades en TIC en las alumnas normalistas, en Revista RIE-UANL, vol. 2, núm. 2, pp. 1725-1732, Recuperado de <http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx/rie2015/>
- Hütt, Harold (2013), Nuevas tendencias formativas y tecnológicas en el esquema académico, en Revista Reflexiones, vol. 92, núm. 2, pp. 35-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927462003>

# EL USO DE GOCONQR COMO HERRAMIENTA QUE FORTALECE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Silvia Mendoza Curiel  
silvyamc@gmail.com  
Lina Xochitl García Sánchez  
Linaxochitlg23@gmail.com  
Melecio Roberto Guzmán Ortega  
melecioguzman@gmail.com  
Escuela Normal de Tecámac.

## RESUMEN

En la presente ponencia se expone la sistematización de una experiencia de trabajo en ella se hizo uso de las TIC como una herramienta que posibilitó redimensionar el aprendizaje de los estudiantes y transformar la práctica educativa dentro de la Escuela Normal de Tecámac, en el curso de Observación y Análisis de la Práctica Escolar que se imparte en el segundo semestre dentro del trayecto formativo de práctica profesional. Se propuso el trabajo con una red de aprendizaje gratuita y de dominio público denominada GoConqr la cual se constituye como un entorno virtual en el que docentes y estudiantes pueden sistematizar, crear, enriquecer y compartir aprendizajes y conocimientos con el objetivo de fortalecer las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes, al mismo tiempo que se enriquece la práctica docente con fundamento en el paradigma constructivista.

La inserción de la tecnología en el aula posibilitó reflexionar sobre la propia práctica y superar los principales retos para la implementación de las TIC como parte de la estrategia metodológica para una intervención que pretende profesionalizar la docencia desde la formación inicial.

## Palabras clave

Experiencia de trabajo, formación profesional, TIC.

## Retos de la docencia ante la sociedad del conocimiento y de la información

Actualmente, se habla sobre lo que debe o no ser un docente, de aquellas competencias profesionales que es menester poseer para desarrollar con eficacia y eficiencia esta profesión. Pensar en un docente competente implica una visión integral del acto educativo pues es un proceso complejo que demanda rebasar la visión reduccionista de la docencia como un acto inamovible y aislado.

Ser maestro en la actualidad es más que *ser un mediador*, ser un profesional de la docencia requiere de elementos teóricos y metodológicos, de una formación disciplinaria sólida, de la posibilidad de innovar, capacidad de aprender a aprender y del desarrollo de competencias profesionales que rompan con las formas rígidas y rutinarias de afrontar el

desafío de formar integralmente a los sujetos, pero ante todo tiene que ver con el reconocimiento de que sólo cuando somos capaces de identificar nuestros puntos de tensión podemos trazar la ruta para la transformación de nuestra práctica.

Desde esta perspectiva, con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2012) y ante la necesidad de garantizar un desempeño docente que posibilite el aseguramiento de la calidad educativa el Servicio Profesional Docente publicó el documento “Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes” donde se establecen los referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos, dicho perfil “expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz. Es una guía que permite a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un puesto o función en la docencia” (Servicio Profesional Docente, 2017, p.12). En la dimensión número dos “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente”, dentro del parámetro 2.1” El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje” encontramos el siguiente indicador:

Identifica los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes incluyendo el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación.

El indicador citado enmarca una serie de desafíos para su implementación en las escuelas de educación básica y formación inicial docente.

Es en este contexto dónde para las Escuelas Normales también surge la imperante necesidad de su conocimiento y uso pedagógico, aspecto que se fundamenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-20, Estrategia 3.1.4 *Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje* y en el acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, dónde se establece como prioridad el fortalecimiento de los consejos técnicos y la ruta de mejora escolar a través de la línea de trabajo educativo Actividades Didácticas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien es cierto que en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 se establece un trayecto formativo denominado *Lengua adicional y TIC* cuyas finalidades formativas se orientan a enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo rompiendo las barreras del espacio y el tiempo.

poner en marcha acciones para cumplir con ello ha sido un proceso complejo que ha implicado, además de una inversión económica considerable, la generación de un ecosistema de aprendizaje y la movilización de las concepciones para innovar el papel del docente, el alumno y de la escuela misma.

## Una experiencia de implementación de las TIC

El curso de Observación y Análisis de la Práctica Escolar correspondiente al trayecto de Práctica Profesional en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación preescolar se presentó como una oportunidad para poner en marcha una propuesta de trabajo y seguimiento a los aprendizajes utilizando las TIC como herramienta que apoya a la generación de ambientes formativos de aprendizaje.

De manera específica se hizo uso de la plataforma de aprendizaje denominada GoConqr (antes denominada ExamTime). Dicha plataforma, se ha constituido a través de su uso en una red de aprendizaje social que brinda una serie de recursos que dan la posibilidad de compartir y construir aprendizajes con un grupo, un curso, o de manera pública con los usuarios registrados en la red.

El incorporar el uso de GoConqr como herramienta de apoyo al aprendizaje implicó proyectar su utilización en diferentes momentos: planeación, aplicación y evaluación.

### Planeación del curso

Este primer momento fue sustancial, pues consistió en la proyección de acciones específicas para la incorporación del recurso tecnológico en la intervención docente, tal acción se complejiza cuando se piensa en la incorporación de las TIC como una herramienta que forme parte de la estrategia metodológica que se desarrolla en el curso.

Dentro de la planeación didáctica, al planear la Unidad I denominada “Escuela y comunidad, complejos procesos de vinculación” se planteó comenzar a utilizar el recurso en el tema *La cultura de la comunidad y la cultura de la escuela*, en la Unidad II “Prácticas y escenarios de gestión” se proyectó utilizarlo en el tema *Gestión para la mejora* y en la Unidad III, dentro de la planeación se estableció el uso libre de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Es así que la construcción de la intervención docente y la interactividad de las actividades que se gestan en la escuela y fuera de ella, resultan el punto sustancial en la



construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias, pero el empleo de las TIC en el ámbito educativo constituye además, una lucha contra el rezago educativo y una oportunidad de crecer, pero no sólo de crecer recibiendo o compartiendo conocimientos sino crecer dando la oportunidad de aportar ideas, experiencias y saberes, de participar en la consolidación de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, es necesario partir del hecho de que “las sociedades actuales son, de uno u otro modo, sociedades de la información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (Delors, 1997).

### **Aplicación de lo planeado**

Lograr lo plasmado en la planeación, sitúa a los docentes y los estudiantes normalistas en un escenario en el que es necesario la movilización de sus conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en dos grandes dimensiones que se recuperan del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital PIAD (2017):

La dimensión pedagógica. Relacionada con la definición clara de los propósitos del programa, la valoración de la pertinencia de los recursos tecnológicos, la organización de las actividades mediadas por la tecnología y la evaluación de los aprendizajes.

La dimensión tecnológica. Enfocada a la planeación y organización de actividades con base en el conocimiento y dominio de los recursos tecnológicos.

Al tener a disposición en cada una de las Escuelas Normales una serie de recursos tecnológicos como las salas de cómputo, proyectores, pizarrones interactivos y numerosos software que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, muchos de los docentes pueden sentirse con elementos que les van a permitir enriquecer su intervención, sin embargo algunos otros pueden manifestarse temerosos pues lo anterior implica demandas profesionales cada vez más complejas, es necesario reconocer que además de una inversión económica para infraestructura y mantenimiento que se ha venido atendiendo de muy diversas formas, entre ellas el Plan de Apoyo a la Calidad y Transformación de la Educación Normal PACTEN, también es un proceso que en sus raíces conlleva una profunda transformación de la intervención docente en sus múltiples dimensiones.

De esta manera, trabajar GoConqr en el grupo trajo consigo el hecho de tener que conocer y manipular las herramientas que ofrece la red. En primera instancia las



estudiantes tuvieron oportunidad de crear una cuenta, conocer y explorar los recursos que ofrece, así como la forma de utilizarlos.

Posteriormente, dentro de la aplicación se creó un grupo de trabajo llamado “OYAPE 2° SEMESTRE 2017”, en el que las alumnas se integraron para poder comenzar a trabajar con las herramientas que se sugirieran o se solicitaran en el desarrollo del curso.

En la unidad I, posterior a la lectura de un texto de Geertz (1997) se utilizó el recurso tecnológico de GoConqr para que las estudiantes elaboraran un mapa mental en el que plasmaran sus conclusiones y reflexiones en torno a la vinculación de la cultura de la comunidad y la cultura de las instituciones educativas.

El total de las estudiantes realizaron la actividad de acuerdo a lo solicitado, comentando que a pesar de que ellas son nativas digitales requieren potencializar de una mejor manera el uso de la plataforma de trabajo para fines formativos en su profesionalización.

Los docentes formadores de docentes, al igual que los de educación básica requieren reconocer que lo que ha cambiado con el paso de los años no son sólo los alumnos, sino el contexto en el que se desenvuelven y la forma tan natural que tienen de interactuar con las TIC. Entonces, la dimensión tecnológica es uno de los pilares en los que se sustenta la intervención dentro de las aulas de clase; sin embargo, no se puede perder de vista que para poder reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación no es suficiente contar con un equipo de cómputo, un cañón o dispositivos móviles y saber utilizarlos, sino el desarrollar las habilidades y procedimientos digitales que permitan su optimización en el ejercicio docente.

Dentro de la unidad II, con base en la lectura del Modelo de Gestión Educativa Estratégica MGEE y posterior al trabajo realizado en clase, se solicitó a los alumnos que utilizando el recurso de *fichas* respondieran a las preguntas ¿qué es gestión? y ¿por qué es importante la gestión en la intervención docente?, compartir y pinear el recurso en el grupo para que sus compañeras realizarán comentarios al mismo.

Al trabajar la unidad III las estudiantes tuvieron la libertad de elegir una diapositiva, ficha, mapa mental, apunte o diagrama para recuperar el contenido de los textos revisados y para compartir reflexiones en torno a ellos.

Al diseñar las diferentes actividades en el desarrollo del curso, desde proceso de planificación hasta el de evaluación se retoma como punto de partida lo establecido en el paradigma constructivista planteado por Hernández (1998) en el que se enfatiza la importancia de otorgarle al sujeto cognoscente un papel activo en su proceso de

aprendizaje al existir una transformación recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Con la aplicación de actividades apoyadas por GoConqr se explicitó la importancia de que el proceso de enseñanza en todos los niveles educativos reconozca “la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos, constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades de autoestructurantes” (Hernández, 1998, p.189).

Hoy, a los docentes se les presenta el desafío de proponer estrategias didácticas y metodológicas enfocadas en el desarrollo de competencias y habilidades digitales, metacognitivas y de orden superior utilizando los recursos que se tienen al alcance en cada Escuela Normal como una serie de apoyos que contribuyen a la consecución de las competencias establecidas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2012 y en el documento de “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” emitido por el Servicio Profesional Docente.

## Resultados

Unirse a una red de aprendizaje e intentar incorporar a un grupo de estudiantes es una tarea compleja. Se requiere romper los propios esquemas y los de las alumnas pues la forma en la que ellas están acostumbradas a utilizar las TIC para su aprendizaje es empleando procesadores de texto para elaborar tareas, actividades y trabajos, creando diapositiva en PowerPoint para exponer y empleando buscadores como Google para realizar “investigaciones”.

Al desarrollar el curso de observación y análisis de la práctica escolar con el apoyo de GoConqr se vivió una experiencia que modificó la intervención y diversificó las formas en que los estudiantes aprenden, por lo que las principales fortalezas al desarrollar las actividades fueron:

Romper los esquemas del docente y de los alumnos con respecto al uso de las TIC.

El atreverse a intentar hacer algo diferente en el aula y otorgar centralidad a los procesos de aprendizaje.

Las estudiantes conocieron y utilizaron la red de aprendizaje GoConqr para compartir los aprendizajes construidos a partir del trabajo en clase y la lectura de los cursos.

Se fortaleció la competencia genérica *Emplea las tecnologías de la información y la comunicación* con la unidad de competencia *participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología*.

Se contribuyó al desarrollo de las competencias del curso, principalmente: *utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente*.

Cuando se planea, se aplica y sistematiza una experiencia docente, es necesario reflexionar sobre las áreas de oportunidad que se identifican, a partir de ellas se traza el camino para seguir contribuyendo a la profesionalización de la docencia, por lo que se identificaron las siguientes:

El uso de GoConqr se limitó a un tema por unidad, reduciendo el uso del recurso tecnológico, es necesario ampliar la proyección de su uso.

Utilizar el recurso para colaborar con otros, pues algunos estudiantes sólo compartían contenido, pero no enriquecían el recurso de sus compañeros.

Transformar verdaderamente la intervención, pues es importante reconocer que las TIC solamente se utilizaron como un apoyo en algunas actividades pertenecientes a la estrategia metodológica planteada, pero a partir de los resultados obtenidos, hace falta fortalecer la transformación con respecto a la dimensión pedagógica, también la búsqueda de una inserción que redefiniera el modelos de docencia del docente y de los estudiantes, se intentó... pero lograrlo implica apertura, dedicación, sistematización, preparación y compromiso permanente.

Desde este ámbito, López (2015) retoma la investigación del Dr. Rubén Puentedura quién desarrolló un modelo que posibilita valorar los niveles de inserción de la tecnología en las aulas definiendo dos capas con dos niveles cada una: mejorar y transformar; en el que se encuentran los siguientes niveles:

Sustitución: en dónde las TIC se utilizan como una herramienta sustituta sin un cambio sustantivo, como hace algún tiempo ocurrió con el Programa de Enciclomedia en dónde el grueso de los docentes lo asimiló como tener los libros de texto, “pero en grande” al proyectarlo con un cañón.

Aumentar: las TIC actúan como herramienta sustituta directa; pero con una mejora funcional, por ejemplo, el diseño y la realización de una presentación con hipervínculos adicionales.

Modificar: en el que las TIC actúan como una herramienta sustituta directa, pero con una mejora funcional otorgando centralidad en el aprendizaje y modificando las estrategias didácticas utilizadas.

Redefinir: en este nivel de inserción las TIC posibilitan la creación de nuevas actividades de aprendizaje congruentes con el enfoque formativo realizando una transformación en la concepción de aprendizaje y las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza.

La tarea es entonces, caminar hacia la redefinición de la intervención docente, si de verdad se espera contribuir a la profesionalización de la docencia desde la formación inicial.

## Conclusiones

Dentro de los salones de clases se vive una gran diversidad en relación al uso de los recursos tecnológicos, sin embargo es común encontrar a los docentes con una intervención en el nivel de sustitución pues la copia, el resumen y el cuestionario que los alumnos realizaban en el cuaderno de trabajo, ahora lo realizan en un procesador de textos, es decir, se sustituye el cuaderno por la computadora, pero no cambian las estrategias metodológicas que plantea el docente para promover la construcción de aprendizajes en los alumnos; la práctica docente no se ha modificado.

Para quienes enfrentamos y desempeñamos la docencia para formar nuevos docentes, independientemente del curso o trayecto formativo y de los retos a los que nos enfrentemos, la incorporación de las TIC en un nivel de transformación implica reconocer que “no se trata solo de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obligará a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo” (Esteve, 2010,p.21).

Todos los formadores de docentes (no sólo los responsables de los cursos del trayecto de Lengua adicional y TIC) necesitan posicionarse “como un responsable del polo de la enseñanza que incide en ella desde lo preinteractivo, lo interactivo y lo postinteractivo. Es

decir, su influencia afecta los procesos de planificación, desarrollo práctico en su acción y la evaluación de la misma en el aula” (Tejada, 2010, p.3).

Transformar la intervención educativa coloca al docente como un actor determinante en el logro de la calidad educativa presentándole el reto de transitar de la sustitución a la redefinición de su propio modelo de docencia con el uso de las TIC, pues de ello depende el logro de las competencias del perfil de egreso, si la formación inicial docente cumple con sus objetivos y si realmente contribuye a elevar la calidad de la educación en nuestro país o termina siendo un intento más.

## Referencias

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

DGESPE. (2012). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Preescolar 2012. México.

Digital, M. (19 de Diciembre de 2017). Programa de Inclusión y Alfabetización Digital. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/233755/PROGRAMA\\_PILOTO\\_DE\\_INC\\_LUSI\\_N\\_Y\\_ALFABETIZACI\\_N\\_DIGITAL\\_PiAD\\_\\_ok.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/233755/PROGRAMA_PILOTO_DE_INC_LUSI_N_Y_ALFABETIZACI_N_DIGITAL_PiAD__ok.pdf)

Gobierno de la República, M. (28 de Enero de 2017). Plan Nacional de Desarrollo. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>

Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educador.

López, G. J. (01 de 02 de 2015). Eduteka. Obtenido de Eduteka: <http://www.eduteka.org/samr.php>

Servicio Profesional Docente. (2017). Perfil, parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes. México: SPD.

Tejada, F. J. (2010). innovación curricular en la formación docente. Seminario Internacional sobre evaluación implementación del PFID (pág. 29). Santiago, Chile: Revista Doxa.

Esteve, J.M. (2010). La profesión docente ante la sociedad del conocimiento. En Velaz, d. M., & Vaillant, D. Aprendizaje docente y desarrollo profesional. Madrid: OEI.

# RETOS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LA ERA DIGITAL

José Martín Montes Ortega  
monormar113@hotmail.com  
Universidad Virtual del Estado de Michoacán.

## RESUMEN

La investigación en México sobre el libro de texto se ha desarrollado principalmente en los ámbitos de la política, la economía y la ideología, excepcionalmente sobre su impacto en la enseñanza y el aprendizaje, mucho menos por su trascendencia tecnológica en la didáctica y la pedagogía. Por ello, el propósito de la presente investigación es otorgarle carácter científico al estudio del libro de texto en la sociedad del conocimiento. Derivado de ello, transitar de la producción de los libros de texto impresos a la versión digital, por el ingreso de las nuevas generaciones de alumnos a la sociedad del conocimiento, fundamentada en principios pedagógicos y tecnológicos para la escuela pública mexicana, debe ser una aspiración del Sistema Educativo Nacional.

## Palabras clave

Alumno de sexto grado, culturas digitales, interacción, aprendizajes clave, dificultades en el aprendizaje y contenidos complejos.

## Planteamiento del problema

Analizar a profundidad los LTG para identificar áreas de oportunidad que permitan su diseño digital interactivo, mediante la implementación de entornos virtuales, es parte de la agenda educativa nacional de un país con una gran industria editorial, que produjo y distribuyó en 2016 libros para casi 26 millones de alumnos, que asisten a 225,757 escuelas de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017). En ese sentido, una política educativa en materia de digitalización de materiales escolares, es la reforma que aprobó el Senado de la República (2017), el 2 de febrero de 2017, con la cual instruyó a la SEP a digitalizar los LTG.

Como resultado de esta iniciativa del Poder Legislativo, se encuentra disponible en el portal oficial de la CONALITEG, el buscador histórico de libros de educación primaria el cual contiene las versiones digitalizadas de los libros editados de 1959 a la fecha. Esta acción permite transitar de la versión impresa de los libros a la digitalización de

materiales, para contribuir al logro de los aprendizajes clave en los educandos. El portal ofrece 51 libros de texto vigentes de sexto grado (CONALITEG, 2018).

### Libros de texto gratuito por grado escolar

Asignatura/grado	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
ESPAÑOL LECTURAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ESPAÑOL	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MATEMÁTICAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	✓	✓	✓	✓	✓	✓
GEOGRAFÍA				✓	✓	✓
HISTORIA				✓	✓	✓
CONOCE NUESTRA CONSTITUCIÓN				✓		
ATLAS DE GEOGRAFÍA DEL MUNDO					✓	
EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD	✓	✓				
CIENCIAS NATURALES			✓	✓	✓	✓
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	✓	✓	✓	✓	✓	✓
EDUCACIÓN FÍSICA	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LIBROS POR GRADO ESCOLAR	7	7	7	11	10	9

En el ámbito de la iniciativa privada, Montenegro Editores es una empresa destinada al diseño y la comercialización de materiales tecnológicos para favorecer en los alumnos aprendizajes con enfoque lúdico, didáctico y significativo. La página electrónica de la empresa ofrece a los usuarios y visitantes, opciones de información especializada en el manejo y aprendizaje de contenidos (Montenegro Editores, 2018).

En cuanto al futuro de los libros de texto en el ámbito nacional, Mauricio Angulo (2014), estima que uno de cada diez lectores lee libros digitales, por lo que una estrategia sería aprovechar las plataformas que ofrecen estos recursos, para reducir el costo de producción, facilitar la distribución de los materiales y coadyuvar en su actualización permanente.



## Marco teórico

### Conceptualización de libro de texto

Desde la creación de la CONALITEG, el libro de texto se ha conceptualizado de diversas maneras, y sus definiciones han cambiado con el paso de los años. En los inicios de la Comisión, no existió un planteamiento conceptual de libro de texto. Con base en los documentos analizados, más que una definición pedagógica sobre estos materiales educativos, han prevalecido pronunciamientos políticos, económicos y sociales, sobre las ventajas de entregar libros para una educación laica, obligatoria y gratuita. En ese sentido, de los documentos oficiales disponibles de la Secretaría de Educación Pública, es posible definir que los libros de texto gratuitos son materiales educativos que se diseñan, editan y distribuyen para contribuir al logro de los aprendizajes en los alumnos, y conjuntamente con el plan, los programas de estudio y los métodos educativos, forman parte del sistema educativo nacional (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2017).

Ante esa insuficiencia conceptual han proliferado diversas definiciones del término, en torno a un mismo objeto que posee diferentes usos y características, de tal suerte que los vocablos libro y texto, fueron unidos con finalidades educativas. Inclusive, actualmente la definición que se encuentra disponible sobre libro de texto es polisémica, ya que sus diversos significados pueden ser explicados o interpretados desde varias posiciones teóricas, sociales o políticas. Por ejemplo, para la Real Academia Española (2018), libro de texto es “el que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares”. Complementariamente para el Centro Virtual Cervantes (2018), el libro de texto constituye una de las formas en que los materiales escolares contribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere al desarrollo del trabajo docente.

Johnsen (1996) precisa que la distinción entre libros de textos y libros escolares no surge de un análisis escolástico para su definición, sino que refiere a un proceso histórico, como producto sedimentado en la enseñanza y en la escuela. Refiriendo a Stray, cita que el término libro escolar apareció por primera vez en inglés en la década de 1750, y más habitualmente en la de 1770, mientras que el término libro de texto apareció en inglés hasta la década de 1830.

### **Teoría del libro de texto**

Diferentes autores refieren la ausencia de una teoría sobre los libros de texto, que mediante conceptos, categorías y principios, explique los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, sobre el uso de estos materiales en el aula escolar. Al respecto, cuando Martínez (2002) cita a Zuev, desde una perspectiva de los movimientos de renovación pedagógica, menciona que una teoría del libro de texto debe integrar al menos tres elementos: pedagógicos, didácticos y disciplinarios. Los componentes pedagógicos hacen referencia al nivel de la asignatura escolar que trabaja el docente. El apartado didáctico describe la forma en que son presentados los contenidos de aprendizaje. Por su parte, el aspecto disciplinario del libro alude a su estructura y a las reglas de la tipología literaria.

El autor también refiere que es una paradoja contar con un recurso didáctico de gran importancia en muchos sistemas educativos, pero con poca producción teórica, porque señala que se pueden contar los pocos trabajos de investigación doctoral sobre el tema, inclusive en revistas especializadas de España, por lo que la ausencia de una teoría positivista o de otra perspectiva es inminente. Por ello, propone la construcción de un conjunto de principios teóricos, marcos lingüísticos y orientaciones epistemológicas, que nos ayuden a comprender su complejidad empírica, vínculos conceptuales, estructura, interdependencias y funcionamiento.

Por su parte, Villa (2009) define los Libros de Texto Gratuitos como un concepto poco preciso, denominados con diferentes acepciones según su diseño, que pueden ser textos básicos, manuales, libros y cuadernos de trabajo, obras de referencia y libros de ejercicios. La autora caracteriza los diferentes tipos de libros, aunque de manera oficial y en la cotidianidad de las escuelas y los hogares, se les nombre de manera genérica libros de texto.

En ese sentido, los LTG constituyen un área de oportunidad académica para ser estudiados mediante una clasificación conceptual, que permita diseñar aplicaciones multimedia sobre contenidos específicos, donde los alumnos enfrentan mayores dificultades de aprendizaje, por la complejidad de los temas de estudio, y por las limitaciones didácticas que presentan en su versión impresa.

## **Los libros de texto en el Modelo Educativo**

El Modelo Educativo define cinco ejes: la escuela al centro del sistema educativo; el planteamiento curricular; la formación y desarrollo profesional docente; la inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, 2016). En cuanto a los libros de texto, el Modelo menciona la importancia de conservarlos como atributos del sistema educativo, por ser un material de apoyo que asegura una base común de la educación nacional. Respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), señala la importancia de utilizarlas no sólo para desarrollar destrezas, sino para su aplicación con fines educativos.

## **Del texto impreso a la cultura digital**

Los LTG son parte fundamental de la didáctica y el trabajo docente, porque son una de las principales aportaciones técnicas de la escuela mexicana, y porque se han constituido en un referente básico de la educación pública, desde la segunda mitad del siglo XX. Esta tradición educativa del uso generalizado de los libros, manifiesta en los fundamentos filosóficos del artículo 3° Constitucional, y vinculada a la escasa producción de conocimiento pedagógico nacional, es uno de los argumentos para afirmar que una educación condicionada, en cierto modo, a la utilización de los libros de texto, es un tema permanente de investigación, más aún cuando los alumnos no alcanzan los niveles de aprendizaje para desempeñarse con éxito en la vida cotidiana y la escolarización futura.

No obstante, la contribución histórica de los libros de texto en el desarrollo educativo del país es enorme, pero las sociedades del conocimiento advierten que una de las tendencias en las principales regiones de progreso económico y social, es la implementación de programas que propicien el desarrollo educativo de los grupos humanos, donde la ciencia y la tecnología estén al servicio de la educación, mediante la creación de nuevos entornos de aprendizaje (Adell, 1997).

Desde esa perspectiva, las ideas de Martínez (2012) sobre la importancia del libro de texto como tecnología, adquieren importancia en las nuevas culturas digitales. El autor señala que el libro de texto como herramienta de trabajo, requiere de una teoría que la sustente, investigación que la explique y evaluación que defina sus resultados, porque indica que es un recurso técnico para facilitar el aprendizaje de los saberes de la ciencia y simplificar el trabajo docente de los profesores.

En este sentido, las nuevas generaciones de alumnos, aún en los contextos históricamente vulnerables de zonas rurales, indígenas y urbanos marginados, cada vez tienen más acceso a la información vía medios digitales. En muchos casos, los niños de estas comunidades marginadas han tenido una computadora o tableta, antes que un niño del ámbito urbano. Este fenómeno no es extraño, debido a la migración de padres o parientes, sobre todo a los Estados Unidos que comúnmente envían regalos electrónicos a sus familias.

Por ello, la adquisición de un dispositivo electrónico y el acceso a la información, reconfiguran la relación entre el sujeto que aprende y el objeto aprendido, posibilitan mayor autonomía e independencia al alumno, limitando la intervención de un agente mediador como lo es el maestro. Este tránsito de las nuevas generaciones hacia una vida digital, les plantea desafíos significativos a las versiones impresas de los LTG.

### **Los libros escolares en la revolución tecnológica**

Dentro de las aportaciones valiosas de la cultura digital con influencia en la enseñanza y en el aprendizaje, se encuentra la realidad aumentada porque significa no poner límites al trabajo del profesor, para que los alumnos desarrollen la creatividad e imaginación, mediante ambientes digitales que ofrecen oportunidades en el logro de los aprendizajes (Santillana, 2014).

En ese escenario de nuevas tecnologías, un recurso cada vez más utilizado en los libros digitales es el hipertexto. En el campo de la informática se denomina hipertexto al texto que ubicado en la pantalla de un dispositivo electrónico se vincula con otro texto, con cierta lógica temática o de contenido. De esta manera, los enlaces hipertextuales pueden contener una variedad de asociaciones que contribuyen al aprendizaje: texto, imágenes, gráficos, audio, video y códigos ejecutables, lo que aumenta las posibilidades de encontrar nuevos recursos digitales en repositorios y sitios web (EcuRed, 2017).

En lo que respecta a la proliferación del libro digital, El diario El País (2017), de España, publicó un artículo en julio de 2017, donde señala que América Latina se introduce al uso del libro digital, haciendo referencia al crecimiento de ventas de libros impresos y electrónicos. El informe establece que México es primer mercado del área, porque vende uno de cada cuatro libros digitales, mientras que para España representa el segundo país en ventas.

La información creciente de la producción editorial de libros digitales obliga a replantear las ideas y concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje se poseen, porque evidentemente los esquemas clásicos con los que se concibe el aprendizaje tradicional, ya no responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, ni a las expectativas profesionales de los docentes, en un contexto educativo de significativas transformaciones tecnológicas, sociales y culturales. Sobre este tema de particular importancia educativa, Coll (2013) habla de un currículo escolar mediante una nueva ecología del aprendizaje, con la cual confronta la aspiración de una escolarización universal, con los retos que representa educar en la sociedad del conocimiento.

El autor pone en el centro del análisis cuatro características de la nueva ecología del aprendizaje. La primera es la importancia que se le ha otorgado en los años recientes a la expresión “aprendizaje a lo largo y ancho de la vida”, lo que supone dos cosas: el sujeto aprende mucho más allá de la escolarización, y algunos aprendizajes de trascendencia personal, profesional y social, los aprende en contextos ajenos a la institución escolar. La segunda hace referencia a la trayectoria personal como vía de acceso al conocimiento. La tercera son las competencias genéricas y transversales que el sujeto debe aprender. La cuarta característica es la tendencia a lograr la personalización del aprendizaje.

En correspondencia con los fundamentos de la ecología del aprendizaje de Coll, Cobo (2011) ofrece valiosas aportaciones teóricas sobre lo que denomina “Aprendizaje invisible”, el cual señala es el resultado de la acción intelectual del sujeto y la interacción en red principalmente. Aprendizaje invisible es la construcción de un paradigma educativo inclusivo, sin sustento teórico en lo particular, que responde a las nuevas necesidades del aprendizaje y el conocimiento. Como metateoría, el aprendizaje invisible integra diversas perspectivas disciplinarias, sobre el complejo y diverso acto de aprender desde una concepción sociotecnológica, científica y cultural del siglo XXI.

Otra aportación teórica de singular importancia que contribuye a la intención de entender y explicar los retos que enfrentan los libros de texto en la sociedad del conocimiento, es el conectivismo que plantea Siemens (2004), por los fundamentos y conceptos que posee, y por la contrastación que hace de las clásicas corrientes del aprendizaje respecto a su teoría. El autor señala que ante los significativos cambios de la sociedad actual, donde el conocimiento se hace obsoleto con mayor rapidez, la tecnología se ha incorporado a la mayoría de las actividades humanas, los campos

laborales, y las teorías que explicaban el aprendizaje no responden a la realidad educativa.

En ese plano de análisis y de acuerdo con el autor, el conectivismo se define como el constructo que integra fundamentos de la teoría del caos, redes, complejidad y auto-organización, para explicar el aprendizaje en un mundo cambiante del cual tiene poco control el individuo. Valorando las aportaciones del conductismo, cognitivismo y constructivismo, relativas al cómo se logra el aprendizaje, pero cuestionando su obsolescencia conceptual, Siemens propone explicar el aprendizaje inclusivo desde la tecnología y las redes de colaboración.

Los conceptos y posturas teóricas analizadas en el presente apartado, contribuyen a la comprensión de lo que son los libros de texto, como material escolar que es utilizado para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos, en la compleja sociedad del conocimiento y la era digital. Las diferentes posiciones descritas permiten deducir que los actuales libros impresos no responden a las necesidades de formación en la sociedad del conocimiento, pero lo más revelador, es que el aprendizaje concebido como actividad intelectual creativa e independiente del sujeto, no puede ser explicado con las corrientes clásicas del siglo XX.

### Metodología y contexto de la investigación

Una vez ubicados los libros de texto en un marco conceptual amplio, respecto a los retos que implican sus usos escolares en la era digital, se describen los principales elementos metodológicos del componente empírico. Por la naturaleza del objeto y el propósito general de la investigación, se utiliza para su desarrollo el paradigma cuantitativo; metodología que ofrece pertinentes recursos e instrumentos para medir el fenómeno en estudio, mediante la recogida y procesamiento de los datos y el análisis causa-efecto.

Las unidades de análisis son los alumnos y maestros de sexto grado de educación primaria, de una muestra de 46 escuelas primarias de Baja California Sur (BCS), de un total de 137 escuelas del municipio de La Paz, que se encuentran distribuidas en 19 zonas escolares. Los instrumentos para la recogida de la información son encuestas de opinión dirigidas a docentes y alumnos. Para el levantamiento de los datos de las unidades de análisis, se diseñó una muestra probabilística por racimos, lo que permitirá seleccionar los sujetos de acuerdo con las necesidades del estudio. La muestra probabilística por racimos permite diferenciar la unidad de análisis de la unidad muestral,

mediante etapas donde se define si la muestra es simple o estratificada, con la misma probabilidad de que las unidades sean elegidas en la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con este instrumental metodológico, el entorno físico, social y cultural donde se desarrolla la investigación es el municipio de La Paz, Baja California Sur, por las facilidades que ofrece el sector educativo al investigador, y por el conocimiento que éste posee respecto a la estructura del sistema escolar; aspecto clave en el proceso de acercamiento con directores de las escuelas primarias y las autoridades educativas.

En ese sentido y como parte de la información contextual, BCS es una de las dos entidades más jóvenes de México, porque al igual que Quintana Roo, se convirtió en estado libre y soberano el 8 de octubre de 1974. Ubicada en el noroeste del territorio nacional, ocupa la parte sur de la Península de Baja California. Limita al norte con el estado de Baja California, al este con el Mar de Cortés, y al sur y al oeste con el Océano Pacífico. La entidad posee una superficie de 73,475 km<sup>2</sup>, ocupando el 3,8% de la superficie del país, siendo su capital la ciudad de La Paz, fundada con el nombre de “Puerto y Valle de la Santa Cruz”, el 3 de mayo de 1535, por el navegante Hernán Cortés (Gobierno de Baja California Sur, 2018).

Respecto al aspecto demográfico, el Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, registró de Baja California Sur una población de 637,026 habitantes, de los cuales 325,433 son hombres y 311,593 son mujeres. De los cinco municipios en que se divide la entidad (Mulegé, Loreto, Comondú, La Paz y Los Cabos), el municipio más poblado es La Paz con 251,871 habitantes, y el menos poblado es Loreto con 16,738 habitantes (INEGI, 2011).

En términos del uso de las TIC en los hogares, el INEGI identificó mediante la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, aplicada 2016, en términos absolutos que el 51.4 por ciento de los 237,182 hogares de Baja California Sur se posee computadora, mientras que a nivel nacional esta condición es del 45.6%. Con respecto a la conexión a Internet, la encuesta da a conocer que el 75.5% de los hogares de la entidad cuenta con este servicio tecnológico, a diferencia del 47% de los hogares a nivel nacional que cuentan con internet (INEGI, 2016).

También revela la información estadística de la Encuesta Nacional que de los usuarios de computadora por entidad federativa, del grupo de edad de 6 a 11 años, el



14.2% de esta población utiliza computadora, en tanto que este valor a nivel nacional es del 14.5%; en complemento que 12% de los habitantes del mismo grupo etario usa internet, mientras que el 10.9% de la población nacional utiliza este recurso tecnológico (INEGI, 2016).

En cuanto al componente educativo, Baja California Sur registró una matrícula escolar en el ciclo escolar 2016-2017, del nivel básico al superior de 227,382 alumnos, de los cuales 117,624 son mujeres y 109,758 son hombres, atendidos por 13,101 docentes, en 1,282 escuelas. De esta información 81,706 alumnos corresponden a educación primaria, distribuidos en 448 escuelas, de las cuales 392 ofrecen servicios de educación primaria general y 56 mediante cursos comunitarios (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Con relación a los resultados educativos de los alumnos de Baja California Sur, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), presentó los resultados nacionales 2015 de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA), cuyo propósito es conocer el nivel de logro de estudiantes en el dominio de aprendizajes esenciales durante su permanencia en la educación obligatoria. El informe detalla que con base en la distribución porcentual en los resultados por entidad, el 63.2% de los alumnos de sexto grado de educación primaria de Baja California Sur, se ubicó en el nivel de logro insuficiente en matemáticas, el 18.6% en el nivel de logro indispensable, el 12.8% en el nivel satisfactorio, y el 5.4% en el nivel sobresaliente. Estos resultados ubican a esta entidad contexto nacional entre los cinco estados con más bajos puntajes de dominio matemático.

### Principales indicadores en educación primaria (%)

Indicador	Baja California Sur	Nacional
Abandono escolar	0.1	0.7
Reprobación	0.7	0.8
Eficiencia terminal	101	98.7
Tasa de terminación	90.7	103.8
Cobertura	93.4	105.4
Tasa neta de escolarización	86.7	98.4
Esperanza de escolaridad	13	14.1
Grado promedio de escolaridad general	10	9.3
Analfabetismo estatal	1.8	4.7



## Desarrollo y discusión

En congruencia con la necesidad de incorporar la tecnología en el aula, mediante Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), el propósito del estudio es: Identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos de sexto grado de educación primaria, considerando las situaciones didácticas planteadas en los actuales Libros de Texto Gratuitos, para diseñar aplicaciones multimedia interactivas de contenidos complejos.

En ese contexto, la pregunta de investigación relacionada con la interacción didáctica en el aprendizaje independiente, considerando el potencial intelectual de los alumnos es: ¿En qué medida los Libros de Texto Gratuitos responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de sexto grado de educación primaria en la era de las culturas digitales?

Derivado del propósito y de la pregunta de investigación, la propuesta educativa consiste en elaborar aplicaciones multimedia interactivas de contenidos complejos de sexto grado de educación primaria, para favorecer el logro de los aprendizajes clave y contribuir al desarrollo de la cultura digital en la sociedad del conocimiento.

## Resultados y conclusiones

El desarrollo de la investigación Retos de los Libros de Texto Gratuitos en la Era Digital, ha permitido obtener los siguientes resultados:

- Documentar el estado del arte de los LTG en su evolución hacia el diseño aplicaciones multimedia con sustentos didácticos, pedagógicos y tecnológicos.
- Definir las principales posiciones teóricas respecto a los desafíos que enfrentan los libros de texto en las culturas digitales.
- Desarrollar una metodología para el levantamiento de los datos en el contexto educativo de BCS, mediante el paradigma cuantitativo de investigación.

En cuanto a las conclusiones obtenidas considerando el avance de la investigación, se puede afirmar que el análisis teórico del diseño actual de los libros de texto en versión impresa, hace evidente la necesidad de ofrecer a los alumnos recursos didácticos que en la era digital contribuyan al logro de los aprendizajes clave.

Adicionalmente, la idea de contenidos complejos referida en el documento, permite anticipar la importancia de brindar a los alumnos herramientas tecnológicas, sobre temas curriculares en los que enfrentan mayores dificultades de aprendizaje.

Finalmente, es factible asegurar que el diseño de aplicaciones multimedia interactivas puede contribuir a mejorar el aprendizaje escolar, especialmente en aquellos contenidos de sexto grado de matemáticas donde se identifica mayor rezago educativo.

## Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Recuperado de: [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECHtml](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECHtml)
- Angulo, Mauricio. (2014). Los libros de texto y su futuro digital. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/los-libros-de-texto-y-su-futuro-digital/>
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2017). Ley General de Educación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)
- Centro Virtual Cervantes. (2018). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Cobo, Cristóbal. (2011). Aprendizaje invisible. Recuperado de: <http://www.publicacions.ub.edu/ficha.aspx?cod=07458>
- Coll, César. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Recuperado de: [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll\\_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf)
- CONALITEG. (2018). Búsqueda Histórica de Libros de Primaria. Recuperado de: <http://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>
- Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura. (2017). Lectura en la nube. Recuperado de: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20en%20la%20nube>
- EcuRed. (2017). Hipertexto. Recuperado de: <https://www.ecured.cu/Hipertexto>
- El País. (2017). Latinoamérica se sumerge en el libro digital. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2017/06/07/actualidad/1496854639\\_809293.html](https://elpais.com/cultura/2017/06/07/actualidad/1496854639_809293.html)
- Gobierno del Estado de Baja California Sur. (2018). Baja California Sur. Recuperado de: <http://www.bcs.gob.mx/conoce-bcs/baja-california-sur/>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de: [http://sined.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/2776/506\\_6.pdf?sequence=1](http://sined.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf?sequence=1)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011) Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016) Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2016. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/4-3aSesionOrdinaria/RESULTADOSPLANEA.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2017) Realidad aumentada. Recuperado de: <http://www.cedicyt.ipn.mx/RevConversus/Paginas/RealidadAumentada.aspx>
- Johnsen, E. (1996). Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. España: Pomares-Corredor.
- Martínez, J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Montenegro Editores. (2018). Tecnología en Educación. Recuperado de: <http://montenegroeditores.com.mx/paginas/pagina/49>
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua Española. Obtenido de <http://www.rae.es>
- Santillana. (2014). Realidad aumentada. Recuperado de: <https://www.santillana.com.mx/articulos/37>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). El Modelo Educativo 2016. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEP (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf)
- SEP (2017 a). Libros de Texto Gratuitos. Recuperado de: <http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/>
- Senado de la República. (2017). Reforma para digitalizar los libros de texto gratuitos. Obtenido de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/34010-senadores-aprueban-reforma-que-obliga-a-la-sep-a-digitalizar-contenido-de-libros-de-texto-gratuitos.html>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de: [http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal\\_v2/Modulo\\_1/Recursos/Lectura/conectivismo\\_Siemens.pdf](http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf)
- Villa, L. (2009). Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México: CONALITEG.

Universidad de Barcelona. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Recuperado de:  
[http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll\\_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf)

# USO DE LAS TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA ENEP

Donathelly Matus Morales  
matusdonuts@hotmail.com  
Rosalinda Toledo Chiñas  
Rotochi2345@yahoo.com.mx  
Iván Jorge Sandoval Ortíz  
Ivann21091@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar.

## RESUMEN

Cuando hablamos de las TIC en la educación, hablamos también de repensar la profesionalización del formador de docentes y el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. En esta reflexión alrededor de las TIC y la práctica docente surgen algunas preguntas: ¿cómo trasciende un modelo de formación que contempla el uso de las TIC?, ¿qué implicaciones conlleva la implementación del uso de las TIC en la práctica docente? y ¿es éste un requisito indispensable para atención del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar? .En la era de la globalización las sociedades han experimentado grandes cambios en los diferentes aspectos de la vida humana, desde una perspectiva económica, cultural y por supuesto educativa. La tendencia en educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación, pero también a la influencia de las tecnologías en este proceso. Esta investigación permite identificar qué tanto el docente de la ENEP incorpora el uso de las TIC en su práctica docente, así como los conocimientos y competencias que posee en el manejo de las mismas, considerando su importancia para el desarrollo del trabajo en el aula.

## Palabras clave

Docentes, educación superior, TIC, práctica docente.

## Planteamiento del Problema

En la actualidad se puede notar una influencia de las TIC sobre la cotidianidad de las personas, por ende está implícito en nuestro quehacer docente, lo que nos hace inmersos en una sociedad basada en las tecnologías. Las TIC Influye y participa en todos los ámbitos y dimensiones sociales; industria, administración, negocios, salud, seguridad y sobre todo en educación, que es sobre el cual enfocaremos nuestra investigación.

Según la UNESCO (2005), “la incorporación de las TIC en educación tiene como función ser un medio de comunicación e intercambio de conocimiento y experiencias, instrumentos para procesar la información, fuente de recursos, instrumentos para la gestión administrativa, medio lúdico y desarrollo cognitivo”. Todo esto conlleva a una

nueva forma de elaborar una unidad didáctica y por ende de evaluar, debido a que las formas de enseñanza y aprendizaje cambian, ubicando al profesor en un guía que permite orientar al alumno frente a su aprendizaje, convirtiendo al alumno en el "protagonista de la clase", debido a que es él quien debe ser autónomo y trabajar en colaboración con sus pares citado en (Perea, 2014).

Considerando la importante influencia que juegan las TIC en el aprendizaje de los estudiantes se debe adoptar como un protagonismo en la formación docente y durante toda su vida profesional. Ana Luiza Machado, directora de OREALC / UNESCO, plantea la fuerte relación que debe darse entre la formación docente y las tecnologías pues considera que "un docente que no maneje las tecnologías de la información y comunicación está en clara desventaja con relación a los alumnos. La tecnología avanza en la vida cotidiana más rápido que en las escuelas, inclusive en zonas alejadas y pobres con servicios básicos deficitarios. Esto se puede ver claramente en el uso de mensajería instantánea (Chat), la aplicación de programas, el manejo de cámaras Web, etc., esto ha generado una nueva forma de comunicarse entre los jóvenes, lo cual el docente no puede quedar ajeno" (Perea, 2014), además no solo eso, ha sido un planteamiento desde el mismo Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, al insertarse en la malla curricular en dos cursos.

Por tal razón este trabajo de investigación está orientado a la identificación y análisis del uso de los recursos tecnológicos y las TIC como herramientas pedagógicas para la enseñanza por parte de los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, con la finalidad de conocer sus fortalezas, debilidades, desventajas y oportunidades que presentan sus académicos en la práctica docente y su relación con el uso de las TIC. Esto permitirá proponer una mejora educativa en el marco pedagógico, que genere el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y humanos a fin de consolidar el desarrollo educativo-social de docentes y alumnos.

Hoy en día respondemos a Planes y Programas de estudio que exigen una mayor profesionalización docente.

Hoy en día el mundo requiere mejores docentes para responder a la demanda que la era de la información exige a la sociedad y a la educación en particular. En este escenario se plantea la necesidad creciente de que los docentes estén en condiciones de aprovechar los diferentes recursos tecnológicos para incorporarlos en forma efectiva en su práctica docente y desarrollo profesional (Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile, 2008).

## Marco Teórico

Para intervenir en una mejora de los procesos metodológicos y didácticos planeados e implementados por los docentes debemos de considerar los objetivos y las funciones de los planes y programas de estudio, que desde un enfoque de administración visto desde la perspectiva institucional dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa, que con esta condición deja en segundo plano en los hechos a la dimensión académica de la actividad educativa y el análisis del papel que pueden desarrollar maestros y estudiantes frente al programa (Díaz, 2009):

los estudios sobre la escuela (en particular los efectuados desde la perspectiva etnográfica con la noción de currículum oculto o currículum en proceso) reivindican de manera diversa la importancia que tiene el proceso educativo y los sujetos de la educación sobre lo establecido formalmente en el currículum.

Con su propuesta busca articular la planificación curricular global y la necesidad de considerar y respetar los procesos, formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela, grupo de docentes, alumnos, y comunidad. Tomando también en cuenta la especificidad profesional del quehacer docente, así como determinar cuál es el ámbito de las habilidades técnico-profesionales que el profesional de la educación debe cubrir. Haciendo esta práctica de delimitación del ámbito de las habilidades técnico-profesionales del maestro, permitiría según el autor, establecer en que aspectos de la tarea educativa tiene la responsabilidad profesional de la acción.

Según la SEP (2013), en su documento "*Las TIC en la educación*" recalca la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que permite mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. Por ello recomienda el desarrollo de diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, buscando que esta incorporación tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, en apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica, para no limitarse a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Resulta fundamental que los docentes de la ENEP utilicen todas las herramientas surgidas de la evolución de la Web en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, la Web 2.0 se puede entender como una nueva generación de Webs o nuevas aplicaciones en línea donde el valor depende del contenido generado por los usuarios, fomenta la interacción, participación y creación de redes sociales. La Web 2.0, de acuerdo a Rojas



“es el nuevo poder que los usuarios alcanzan gracias a estas aplicaciones” (Fonseca, *et al*, 2014)

Se debe considerar la Profesionalización Docente, incorporación de las Escuelas Normales al PROMEP, el Mejoramiento del Desempeño Académico de los Estudiantes, aplicación de Nuevos Protocolos de Ingreso y Reforma Curricular de los planes de estudio, como impulsores sustantivos al mejoramiento de los procesos de formación docente según la Secretaria de Educación Pública (2013).

La Secretaria de Educación Pública (2013), puntualiza que bajo la inmensa cantidad de información a la que estamos expuestos, los nuevos requerimientos de comunicación en la sociedad, la ampliación y diversificación de los dispositivos tecnológicos disponibles, es de “suma importancia que los estudiantes normalistas desarrollen las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información en la búsqueda, análisis y evaluación de la información, así como para su almacenamiento, organización y distribución”. Por ello se busca que los docentes de Educación Normal tengan el conocimiento y estén capacitados para el buen uso de los recursos tecnológicos y las TIC, de esta manera puedan utilizarlo como herramientas pedagógicas para enriquecer su proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera tomando en cuenta a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), quien considera valiosos los ejercicios de evaluación de los programas, para incidir en el mejoramiento de los mismos, mediante este ejercicio los evaluadores destacaron que el programa mejora el papel de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior necesarias para fortalecer el Sistema de Educación Básica (Secretaria de Educación Pública, 2013).

El documento Plan integral: diagnóstico, rediseño y fortalecimiento de las escuelas normales, divulgado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se contemplan cuatro ejes centrales para el normalismo: innovación académica, integración y desarrollo del profesorado, mejoramiento institucional, gestión y administración.

Respecto al profesorado, el proyecto propone una nueva definición de perfiles profesionales, pero también la selección de personal con perfiles idóneos, aplicar un programa de capacitación y desarrollo profesional, definir mecanismos de reconocimientos al personal académico y someterlo a evaluación.

En cuanto al mejoramiento institucional, se prevé no sólo su reorganización y renovación de funciones, sino mayor vinculación con la comunidad, establecer una evaluación institucional y asegurar la calidad.

La evaluación docente se refiere a la evaluación de cada maestro para formar un juicio sobre su desempeño. Normalmente este tipo de evaluación tiene dos objetivos principales. Primero, busca mejorar las prácticas propias de la enseñanza mediante la identificación de fortalezas y debilidades a fin de tener un mejor desarrollo profesional: la función de mejora. Segundo, asegurar que el desempeño de los docentes sea óptimo para aumentar el aprendizaje de los alumnos: la función de responsabilidad (Santiago y Benavides, 2009), es a partir de la evaluación que se podrá reconocer que tanto se optimizan los recursos tecnológicos y de qué forma se incorporan al desempeño docente.

## Metodología

Centramos nuestra investigación en la Escuela Normal de Educación Preescolar, que oferta la licenciatura en educación preescolar, plan 2012; focalizándonos en la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente que incide en la calidad educativa. Realizando una investigación de corte cualitativo, de tipo descriptivo.

Para conducir esta investigación se planteó como objetivo: identificar y analizar el uso y conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la práctica docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar.

A través de la observación, la aplicación de un cuestionario y la revisión de las planeaciones de los cursos asignados a los docentes durante el Semestre "A" del Ciclo Escolar 2017-2018, como recursos para la recopilación y obtención de datos. Se pudo observar los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución educativa, de igual manera se asoció y adaptó el instrumento de recopilación de datos (cuestionario), retomada de la propuesta de Perea (2014), Universidad de Jaén, España. *Importancia de los recursos tecnológicos en el aula, formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas*, para tener una realidad de la práctica docente en el aula y su relación con la importancia del uso de los recursos tecnológicos y las TIC en la labor del docente. Este instrumento se aplicó a 30 docentes que son la población total de la ENEP que imparten clases en distintos semestres y atienden los cursos de la malla curricular.

## Desarrollo y Conclusión

Es fundamental resaltar que esta investigación lo que pretende es que los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar utilicen las plataformas educativas en su práctica docente, partiendo de un primer momento, que es identificar cual es la formación actual con que se cuenta y qué tanto ya aplican las tecnologías en la misma, por lo que se presenta un reporte parcial, que nos permitirá obtener el diagnóstico, en el cual el contexto resulta fundamental para cualquier estudio, ya que da cuenta de los aspectos que rodean y que interactúan en las acciones que se desarrollan en el aula, por lo que se realizará una descripción partiendo de lo general a lo específico, considerando el Perfil de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, desde el marco institucional y desde nuestras estudiantes, los cuales se ven reflejados en la Misión y Visión Institucional.

### **MISIÓN**

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca es una institución de educación superior que forma licenciados(as) en educación preescolar con un perfil psicopedagógico que les permita desarrollar una práctica profesional responsable y ética para responder a los retos actuales de la sociedad.

### **VISIÓN**

Ser una institución formadora de docentes a nivel de licenciatura y posgrado con sentido humanista y reconocimiento académico, que responda a los cambios científicos, tecnológicos, económicos y políticos de la sociedad.

Actualmente la Escuela Normal de Educación Preescolar se encuentra en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca, cuenta con 295 alumnas que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2012. El personal académico está integrado por un total de 30 docentes.

La forma en que se organiza es en dos subdirecciones, una académica y la otra administrativa, la primera de ella se constituye en tres áreas sustantivas: Docencia, Investigación Educativa y Difusión Cultural y Extensión Educativa, con diferentes oficinas que permiten la atención adecuada de las estudiantes, como son: Tutorías, Control Escolar, Psicopedagogía y Apoyos Académicos, en esta última se encuentran los

espacios que ocupan las salas de cómputo y aulas interactivas, así como el laboratorio de inglés.

Se planteó como objetivo identificar y analizar el uso y conocimiento de las TIC en la práctica docente de la Escuela Normal de Educación Preescolar, para lo cual en primer lugar, se realizó la revisión de las planeaciones entregadas por los académicos a la Subdirección Académica, con el propósito de identificar en las actividades planteadas acciones que impliquen el uso de plataformas educativas, softwares u otras tecnologías de la información y la comunicación, en donde se pudo constatar que no son consideradas; en un segundo término, se revisaron los espacios con los que cuenta la institución para poder hacer uso de las TIC, observándose que a pesar que se cuentan con ellos son poco utilizados, por último se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario, los datos que arrojó este instrumento de registro nos permitió alcanzar los siguientes objetivos específicos: Identificar las herramientas y aplicaciones que utilizan y conocen los docentes, reconocer la importancia de la formación docente en el uso de las TIC, saber acerca de las ideas y perspectivas que tienen los docentes de la ENEP sobre las TIC y conocer la utilización de los recursos tecnológicos en el aula.

El instrumento se aplicó a todos los docentes que conforman la plantilla de personal académico de la escuela normal, solo el 10% de ellos devolvieron el cuestionario sin responder y un 10% más presentó algunas dudas en el instrumento.

## Resultados y Conclusiones

Continuando con este proceso investigativo, se llevó a cabo el análisis del instrumento, el cual fue categorizado en los siguientes indicadores: Contexto en relación a las tecnologías, nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación e ideas y perspectivas que tengo respecto a las TIC, con un total de 27 ítems ponderados con la escala de Likert: 1. Nada=0; 2. Poco=1; 3. Suficiente=2; 4. Mucho=3, que fueron analizados a nivel descriptivo, obteniéndose los siguientes resultados (véase Tabla 1):

**Tabla 1. Conocimiento y uso de las TIC por personal docente de la ENEP**

Contexto en relación a las tecnologías				
1. Los recursos informáticos con los que cuenta la escuela, ¿son suficientes para el uso de las tecnologías en la práctica educativa?	1 0%	2 36%	3 57%	4 7%
2. ¿Es necesaria la formación del profesorado en relación a las TIC?	1 0%	2 0%	3 21%	4 79%
3. ¿Existe una cooperación y cultura colaborativa entre docentes en la aplicación de las tecnologías?	1 14%	2 72%	3 14%	4 0%
4. ¿Están reflejadas las TIC en las planeaciones didácticas?	1 0%	2 57%	3 29%	4 14%
5. ¿Considera necesario un equipo coordinador dedicado a las TIC para impulsarlas en la escuela o en su defecto un coordinador de TIC?	1 21%	2 7%	3 7%	4 65%
Nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación				
6. ¿Sabe crear una carpeta y copiar documentos?	1 0%	2 0%	3 43%	4 57%
7. ¿Sabe usar el procesador de texto (Word...etc.)?	1 0%	2 0%	3 36%	4 64%
8. ¿Busca y navega por Internet?	1 7%	2 7%	3 29%	4 57%
9. ¿Almacena y comparte archivos en la nube (Dropbox, Google Drive, One drive, etc.)?	1 29%	2 21%	3 29%	4 21%
10. ¿Utiliza el correo electrónico?	1 0%	2 14%	3 36%	4 50%

11. ¿Enciende y apaga el equipo correctamente?	1 0%	2 7%	3 21%	4 72%
12. ¿Ha Trabajado con diseño web para páginas, Webquest o blogs?	1 43%	2 29%	3 14%	4 14%
13. ¿Utiliza software educativo y aplicaciones educativas?	1 7%	2 65%	3 21%	4 7%
14. ¿Cree que necesita mejorar el manejo del ordenador para utilizarlo en clase?	1 0%	2 36%	3 14%	4 50%
<b>Idea y perspectivas que tengo respecto a las TIC</b>				
15. ¿Considera que las computadoras deben estar en el aula?	1 7%	2 7%	3 14%	4 72%
16. ¿Considera que el enfoque tradicional limita la integración de las tecnologías en la práctica educativa?	1 7%	2 14%	3 21%	4 58%
17. ¿Considera útil y positivo interaccionar y cambiar información relativa a las TIC con otros docentes?	1 7%	2 7%	3 21%	4 65%
18. ¿Incluye objetivos y contenidos con relación a las tecnologías en las actividades planeadas en el aula?	1 14%	2 43%	3 29%	4 14%
19. ¿Considera que las TIC mejoran en gran medida la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje?	1 14%	2 0%	3 43%	4 43%
20. ¿Mantiene una práctica reflexiva e indagadora para una mejor inclusión de las tecnologías en la práctica docente?	1 0%	2 43%	3 43%	4 14%

21. ¿Considera tener conocimiento de las TIC?	1 7%	2 50%	3 43%	4 0%
22. ¿Qué tanto aplica las TIC en la educación?	1 0%	2 43%	3 50%	4 7%
23. ¿Desde su perspectiva, que importancia merece la utilización de recursos tecnológicos, como apoyo didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje?	1 0%	2 7%	3 29%	4 64%
24. ¿Cree que los recursos tecnológicos favorecen la adquisición de aprendizajes?	1 7%	2 7%	3 50%	4 36%
25. ¿Considera que los recursos tecnológicos permiten una mayor interacción con el conocimiento motivando el proceso de aprendizaje?	1 0%	2 7%	3 64%	4 29%
26. ¿Estaría dispuesto a formarse o actualizarse adecuadamente en el uso de las TIC?	1 0%	2 14%	3 21%	4 65%
27. ¿Cree que la Internet se ha convertido en una herramienta que permite acceder a una infinidad de información desplazando al material impreso y bibliotecas como fuente primaria de consulta?	1 7%	2 14%	3 21%	4 58%

En el indicador referente al contexto en relación a las tecnologías, los docentes consideran con un 36% que son pocos los recursos informáticos con los que cuenta la escuela, el 57% contestó que son suficientes y 7% considera que son muchos. Respecto a considerar necesaria la formación del profesorado en relación a las TIC el 21% lo cree suficiente y el 79% considera muy necesario dicha formación. El 76% de los docentes contestaron que no hay o se tiene poca cultura colaborativa entre ellos en la aplicación de las tecnologías.

El 57% menciona que las TIC se reflejan poco en las planeaciones didácticas, 29% que se reflejan lo suficiente y 14% mucho. El 21% considera que no es necesario un equipo coordinador dedicado a las TIC o en su defecto un coordinador de TIC, el 7% considera poco necesario el apoyo de un equipo coordinador y el 72% si lo considera necesario. Respecto al nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación el 100% de los docentes sabe crear una carpeta y maneja el procesador de textos. El 7% respondió que no navega por internet mientras que un 7% menciona que lo hace poco y un 86% suficiente y mucho. 29% no hace uso de la nube (Dropbox, Google Drive, One Drive, etc) para almacenar documentos o compartir tareas, el 21 % usa poco esta herramienta, mientras que un 29% lo hace de manera suficiente y el 21% con mayor frecuencia.

El uso del correo electrónico se ve reflejado con un 14% para poco, 36% suficiente y 50% para mucho. El 7% de los encuestados contestaron que demuestran dificultad en apagar el equipo correctamente, mientras que el 93% lo hacen con facilidad. 43% respondió que no ha trabajado con Webquest o blogs, 29% ha trabajado poco con esta herramienta y 28% suficiente y mucho. La interacción y el trabajo con software educativo y aplicaciones educativas se reflejan con un 7% para nada, 65% para poco, 21% suficiente y 7% mucho. En relación al mejoramiento del manejo de ordenador 36% consideran que no hay porque mejorar, mientras que el 64% consideran lo contrario, el 93% reconocer la necesidad de contar con las computadoras en el aula, mientras que el porcentaje restante no.

Respecto a que el enfoque tradicional limita la integración de las tecnologías en la práctica educativa un 7% piensa que no, el 14% poco, 21% suficiente y 58% mucho. El 7% no valora útil y positivo la interacción y el cambio de información relativa a las TIC con otros docentes, 7% responde que es poco útil, mientras que el 86% considera que si es útil y positivo. 14% no incluye objetivos y contenidos con relación a las tecnologías en las



actividades planeadas en el aula, 43% lo hace poco, 29% las incluye lo suficiente mientras que 14% mucho. El 14% no considera que las TIC mejoran en gran medida la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje mientras que el 86 % manifiesta que las TIC influyen de manera positiva y en gran medida la calidad de los procesos.

La reflexión e indagación para una mejor inclusión de las TIC en la práctica docente se hace poco con un 43%, suficiente 43% y 14% mucho. El 7% plantea no tener conocimientos de las TIC, 50% muy poco y 43% suficiente. 43% de los docentes aplican poco las TIC en la educación, 50% suficientemente y 7% mucho. 100% considera importante la utilización de recursos tecnológicos como apoyo didáctico en los procesos enseñanza aprendizaje. Coincidiendo también con un 86% que los recursos tecnológicos favorecen la adquisición de aprendizajes. Además de considerar que los recursos tecnológicos permiten una mayor interacción con el conocimiento motivando el proceso de enseñanza-aprendizaje con un 100%. El total de los docentes encuestados están dispuestos a formarse o actualizarse adecuadamente en el uso de las TIC.

Después de haber llevado a cabo este recorrido, consideramos que la mayoría de las circunstancias de cambio se centran en la forma en cómo el docente debe incorporar el uso de las TIC en su trabajo en el aula, pero sobre todo en su propia formación. Este estudio permitió conocer de manera preliminar qué tanto los docentes hacen uso de las TIC en su práctica, así como las ideas que ellos tienen acerca de la importancia e interés en el uso de las mismas, algo que debemos tener muy presente es que debemos retomar la figura protagónica tanto del docente como del estudiante, reconociendo que existen retos y que dentro de ellos se encuentran inscritos los avances tecnológicos, hacer uso de ellos como herramientas digitales que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje y como se había mencionado el que ellos incorporen las plataformas educativas en su práctica recuperando los elementos que ofrecen los planes de estudios.

El análisis de los resultados nos permitió extraer una realidad con respecto al tema planteado, lo cual facilitará proponer un plan de atención a las necesidades que señalan los docentes como limitantes para el desarrollo de las TIC en su didáctica, se consideró importante triangular la información obtenida en la encuesta, realizando una revisión de los proyectos planteados al inicio del Semestre "A" del Ciclo Escolar 2017-2018 de sus cursos, para identificar si en ellos incorporaban el uso de las tecnologías, lo que evidenció que a pesar de que si lo consideran importante no lo plasman ni lo incorporan en su planeación. Este primer reporte parcial nos permitió concluir que a pesar de que se

considera el uso de las tecnologías un elemento que favorece la práctica educativa, no se utiliza de manera eficaz, ya sea por desconocimiento o falta de formación, dejando entrever un siguiente punto de análisis que son las brechas existentes en la incorporación del académico al uso de las TIC, a partir de las cuales se pueden generar proyectos de fortalecimiento académico en este rubro.

## Referencias

- Bautista, S. M. y M. A. Martínez & Hichareta, T. R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, pp.183-194.
- Díaz, B. Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico* (segunda ed.). (I. d. educación, Ed.) México: Bonilla Artigas Editores.
- Fonseca Chiu, Beatriz Lotzy, Serna Medellín, Luis A. Vásquez Padilla, Jorge Lorenza, El uso de herramientas de la web 2.0 como estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes universitarios. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad* [en línea] 2014, (Septiembre-Febrero): [Fecha de consulta 23 de octubre de 2017] Recuperado de:<<http://www.redaly.org/articulo.oa?id=499051556007>>ISSNN
- Perea, A. A. (2014). *Importancia de los recursos tecnológicos en el aula, formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas*. España: Universidad de Jaén Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rueda, B. M., S. E. Luna, C. B García, & Loreno, E. J. (2010). La evaluación de la docencia en las Universidades Públicas Mexicanas: Un diagnóstico de su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1), 77-92.
- SEP (2013). Plan de estudios 2012. (D. G. Educación, Ed.) Recuperado el 23 de octubre de 2017, de:[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular).
- SEP (2013a). DGESPE. Recuperado el 30 de octubre de 2017, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pemde/evaluacion/2011-2012/u030\\_posicionamiento\\_institucional.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pemde/evaluacion/2011-2012/u030_posicionamiento_institucional.pdf)

# LA EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA EN DOS CONTEXTOS DENTRO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA

Elizabeth Guadalupe Ramos Suárez.  
lizramos\_3@hotmail.com  
Roxana Janet Sánchez Suárez  
roxanasansua@hotmail.com  
Oralia Gabriela Palmares Villarreal  
grisaskii@hotmail.com  
Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila.

## RESUMEN

La expresión y apreciación artística es considerada como uno de los artífices de los aprendizajes en el nivel preescolar y es tarea de los docentes ser los principales guías en el proceso educativo de los estudiantes, basándose en los planes y programas establecidos; por lo que es importante que cada niño desarrolle competencias para la vida que favorezcan su desarrollo integral.

A través de la movilidad académica se trabajó con la investigación acción en el campo formativo de expresión y apreciación artística en dos contextos: México y Argentina, lo cual permitió conocer su cultura y la manera de llevar a cabo actividades, así como el cumplir con los objetivos planteados y responder a las preguntas de investigación. Enseguida se elaboró un plan de actividades que se aplicó acorde a las edades en base al diagnóstico, el cual finalmente se presenta como un plan mejorado. Es importante rescatar que fue necesario pasar por un proceso metodológico de aplicación de instrumentos a alumnos, docentes y padres de familia y que finalmente se respondan a las preguntas de investigación.

## Palabras clave

Expresión, apreciación, artística, educación preescolar, educación inicial, movilidad, aprendizaje significativo, competencias.

## Planteamiento del problema

La mejora en los aprendizajes escolares es la tarea de todo docente al buscar niveles de mejora en sus prácticas didácticas, para hacer un análisis profundo de cómo aplica sus actividades y cuáles le pueden dar mejores resultados. El análisis de la práctica docente permite reformular aquellas acciones que no están adecuadas a los grupos escolares y que no generan adecuados ambientes de aprendizaje.

Uno de los aspectos que llevan a la reflexión de la puesta en práctica de las actividades didácticas es la importancia que se le da a las mismas dentro de la expresión y apreciación artística y como desde este se pueden favorecer los demás campos formativos, y así la adquisición de competencias para la vida. Lo que las evidencias y experiencia nos dictan es, que comúnmente son pocas las actividades relacionadas con este campo formativo,

dándole más énfasis a otros como el de lenguaje y comunicación y al de pensamiento matemático, por lo que pretende mediante el diagnóstico inicial determinar en qué aspectos dentro del campo de expresión y apreciación artísticas es necesario favorecer más y lograr una relación con los aprendizajes de los demás campos formativos.

Es por eso que en la presente investigación se pretende conocer: ¿Cuál es la importancia de la expresión y apreciación artística en la etapa del preescolar, y su impacto en el desarrollo de las competencias de aprendizaje de los alumnos en México y Argentina al aplicar un plan de actividades?

### Marco teórico

Dentro de las investigaciones elaboradas en documentos de la ciudad de Argentina, se maneja como propósito que los niños se apropien de los distintos lenguajes expresivos como una manera de abrir caminos para que cada uno encuentre aquel o aquellos que más tienen que ver con su desarrollo personal. Es una invitación para explorar, diferir, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar y encontrar nuevas relaciones y para que reflexionen acerca de lo que se ha hecho, conozcan el proceso que revela su singularidad.

En el siglo XX, algunos investigadores se dedicaron a estudiar el proceso evolutivo del dibujo en los niños, además de analizar la comunicación y el pensamiento. Algunos de ellos como Lowenfeld (1961), Rodha Kellog (1979) y Rudolf Arnheim (1979), quienes mencionan la orientación para incluir las artes en la educación. Años más tarde en el año de 1991, Hargreaves aumentó el análisis sobre los dibujos infantiles hacia los diversos campos artísticos, entre los que incluyó el desarrollo musical, la literatura, la escultura y el arte dramático.

Según Dickie (2005), señala que el hacer arte es algo que está al alcance de casi todo el mundo, pues no es una actividad altamente especializada. Se requieren distintas habilidades para hacer arte, tales habilidades y tal comprensión están al alcance de los niños desde muy pequeños.

El arte en la Antigüedad y la Edad Media, se sabe que incluía las bellas artes y los oficios manuales. Dentro del libro *Las artes y su enseñanza en la educación básica* (2011), se menciona que las artes se dividían en dos: las vulgares; las cuales se inclinaban en lo mecánico y se aprendían en escuelas para desarrollar destrezas, prácticas o bellas artes, mientras que las liberales hacían referencia a la gramática, retórica, lógica, aritmética,

geometría, astronomía y música, pues eran más exactas y se enseñaban en las universidades.

Se sabe que, en 1870, Juana Manso, funda el primer Jardín de Infantes Argentino, buscó proponer, que dichas instituciones fomentaran la inteligencia, el acercamiento al arte y se involucraran con la vida familiar. Cinco años después con la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires se establece como debe ser de los consejos escolares la creación de los jardines de niños.

En Argentina, se le da por Nombre Educación inicial a los preescolares y al trabajar dentro de las salas de este nivel, se manejan actividades lúdicas e innovadoras que buscan favorecer el aprendizaje de los alumnos, además de que dentro de sus objetivos existe una amplia relación con la Educación Artística, el cual menciona que se debe desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

La educación en el arte no pretende crear **artistas profesionales**, sino ayudarles a desarrollar la creatividad y lenguajes artísticos, debido a que todos los seres humanos tienen la capacidad de la creación, puesto que Vigotsky (1924), menciona que llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.

## Metodología

La metodología dentro de una investigación permite darle sentido a la misma ya que guía el camino más seguro para conseguir aportar las evidencias que a su vez den contestación a las premisas iniciales.

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno, que se puede tomar desde enfoques que exigen mucha precisión a otros que destacan las cualidades. La definición es válida tanto para el enfoque cuantitativo como para el cualitativo. Los dos enfoques constituyen un proceso que, a su vez, integra diversos procesos. El proceso cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. El proceso cualitativo es en espiral o circular, las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa (Hernández Sampieri, 2006. p. 27).

El tipo de investigación que se utilizó en la presente investigación es de tipo mixto, con un paradigma cualitativo que permite explicar la problemática más desde sus propias cualidades, siendo en ese sentido de mayor profundidad, y un enfoque cuantitativo descriptivo, así mismo desde la perspectiva temporal un estudio transversal, ya que solo se realizará en el ciclo escolar 2016-2017 en dos instituciones de educación preescolar.

Se utilizó para el planteamiento, análisis e interpretación la investigación- acción que está encaminada a mejorar las prácticas educativas en un centro escolar a partir de una necesidad que se tenga que cubrir o modificar.

La Investigación acción permite la búsqueda autoreflexiva, llevado a cabo para perfeccionar la lógica y equidad, volviéndose una propuesta para resolver problemas por medio de actividades grupales, críticas y transformadoras que se desarrollan en las prácticas.

La naturaleza de este método es participativa y se busca un trabajo colaborativo, basándose en un diagnóstico, constituye un proceso continuo, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación.

Al momento de realizar los instrumentos de investigaciones es necesario, registrar, recopilar y analizar las respuestas acumuladas, registrando reflexiones y considerar el proceso.

La propuesta se presenta con la modalidad de un programa que los maestros puedan desarrollar en cierto período de tiempo, la cual consta de las siguientes partes:

1. Fundamentación: Sustentando el porqué del trabajo.
2. Analizando la práctica docente de las estudiantes de la movilidad: Desarrollan un esquema que permite a los maestros tomar distancia de su práctica y desagregar sus elementos para analizarla, sin perder su carácter de totalidad.
3. ¿Qué situación educativa queremos transformar? Propone una forma de trabajo para identificar una situación educativa concreta que queremos cambiar.
4. Hacia una mayor comprensión de la situación educativa. Se encarga de hacer una reflexión sobre la manera en que se va a intervenir.
5. Transformando nuestra práctica docente. Se dedica a la planeación y a la puesta en práctica de acciones renovadas dentro del salón de clases.
6. Recuperación por escrito y reapertura del proceso. Se refiere al carácter de continuidad del proceso que proponemos.

## Desarrollo y discusión

La Expresión y Apreciación Artística se aborda dentro de uno de los 6 campos formativos establecidos en el Programa de Educación Preescolar 2011 de México, debido a que dentro del mismo se mencionan aspectos como la expresión y apreciación musical, la expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación visual y la expresión dramática y apreciación teatral; cada uno con sus aprendizajes esperados específicos, y a su vez permite desarrollar competencias para la vida en los niños y a su vez favorecer la formación integral de los mismos al desarrollar en ellos su expresión, imaginación, sensibilidad, creatividad, aprendizajes, capacidades de solucionar problemas, un trabajo en equipo y la aceptación de la diversidad.

Constantemente, dentro de las instituciones se muestra la falta de importancia que se da al campo formativo de Expresión y Apreciación Artística en preescolar, porque se cree que se puede dejar pasar como sólo un complemento que sirve para la educación de los alumnos, sin embargo se han elaborado investigaciones donde se muestra que es más que eso, es un campo formativo que favorece en los alumnos puntos como la autonomía, la formación de un concepto de sí mismo, la autoestima al conocer su cuerpo y sus posibilidades, en fin una serie de beneficios.

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los alumnos hagan su trabajo, puedan crearlo y hablen sobre el mismo, por lo que al trabajar en conjunto los docentes de la institución y los padres de familia, se pueden lograr grandes avances en los alumnos, debido a que es una tarea compartida en la que todos debemos participar para obtener mejores resultados.

Las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, ya que ayudan a progresar en su motricidad, aprender a expresar sus sentimientos y emociones, tomar decisiones, ver y respetar diferentes puntos de vista sobre una obra, acercarse a la cultura y tener sensaciones de logro. Las alumnas como futuras docentes, el realizar esta investigación permite desarrollar mejores competencias para el perfil de egreso, y buscar estrategias para el manejo de actividades en el grupo y la implementación de las artes en el preescolar, además de que tiene como beneficios lograr aprendizajes y habilidades para aplicar actividades dentro de las aulas, y tomar en cuenta que es necesario involucrar a



padres de familia al contribuir en la mejora de aprendizajes de sus hijos de una manera más sencilla, es decir a través de la expresión y apreciación artística.

## Resultados y Conclusiones

Al término de la investigación acción sobre la expresión y apreciación artística se puede notar que el principal encargado de fomentar este campo formativo en los alumnos dentro de cualquier institución es el docente, siempre y cuando involucre a padres de familia para que estos comprendan su importancia en el preescolar y puedan apoyar en casa hacia grandes aprendizajes significativos. A pesar de que existen investigaciones diversas que se han hecho a lo largo de los años, aún falta mucho por descubrir e interpretar, para lo cual es necesario continuar e indagar más a fondo sobre el tema, puesto que se ha explicado por filósofos, artistas, psicólogos y educadores, los cuales han aportado concepciones muy diversas.

La expresión y apreciación artística es diferente en ambos contextos, y depende mucho de la manera en que se trabaja en los salones de clases, pero otro punto clave es la manera en que llevan la clase de música y su forma de motivarlos. Las experiencias de las moviidades generan la participación de los estudiantes para prepararse en el desempeño laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionistas competentes y ciudadanos responsables, además de que permite conocer distintos puntos de vista desde otros contextos. En Argentina, a diferencia del programa que se maneja en México, al momento de hacer la planeación se basan en campos de experiencias, los cuales incluyen contenidos muy semejantes sobre la cultura, destrezas, valores, capacidades, necesidades e intereses de los alumnos. Cada país tiene su forma de llevar a cabo las actividades dentro de las instituciones, sin embargo, los niños deben mostrar las mismas habilidades al término del preescolar, puesto que en México las educadoras suelen implementar actividades específicas con el campo formativo, mientras que en Argentina realizan una vinculación con los campos y ejes de experiencias y así logre favorecer otros aspectos.

Cada actividad debe llevar un diseño que permita a los estudiantes desarrollar diversas competencias y ubicarse en la etapa acorde a su edad, sin dejar de darle importancia a ningún campo formativo, en este caso procurar favorecer al de Expresión y apreciación artística. Se debe partir de los intereses y necesidades de los alumnos para llevar a cabo las planeaciones y tomar en cuenta que para los niños y las niñas es fundamental tener

múltiples oportunidades para el juego libre, la expresión, observación y exploración, así como la manipulación de objetos, pues gracias a esto se pueden desarrollar mayores habilidades y ayudar al desempeño de los estudiantes en el nivel preescolar. En ese sentido, es una manera de vivir, de ser integral, y cuando los niños tienen contacto con el arte desde temprana edad, los beneficios aumentan debido a que no implica que los niños se vuelvan artistas, cantantes o bailarines, sino que experimenten diversas actividades que les permitan ser sensibles y crecer como personas.

Luego de aplicar diversas actividades se puede ver que la mayoría de los alumnos progresaron, además de que les resultó más sencillo trabajar y apropiarse de otros conocimientos acorde a los temas abordados, sin dejar la aplicación de actividades con relación a los demás campos formativos, pero es conveniente seguir con la implementación de distintas situaciones y tomar como base los planes y programas que están establecidos, así como las habilidades y teorías que se deben desarrollar acorde a las edades. Por medio de la práctica docente diaria en las aulas, el rol del profesor es estimular y desarrollar la creatividad de los alumnos, y en ellos la capacidad de expresión y desarrollo intelectual, de tal manera que forme su identidad y un equilibrio emocional.

El hacer la triangulación entre los 3 sujetos de estudio y poner en práctica la propuesta que se planteó, permite conocer la forma en que impacta y así obtener mejores resultados, en este caso se tuvo la ventaja de que los 3 agentes actuaron con disposición y compromiso en ambos países para llevar a cabo el proceso, lo cual permitió crear un trabajo colaborativo y llevar un análisis con mayor profundidad. Cada país tiene sus ventajas y desventajas en cuanto a la expresión y apreciación artística, puesto que en México se caracteriza por hacer uso de material un poco más llamativo y en Argentina un poco más concreto, ya que los niños y niñas suelen prestar atención sin necesidad de grandes materiales. A pesar de que en uno de los jardines se lleva la clase de educación artística, es conveniente reforzar actividades con relación a esta, de igual manera en otro de ellos se imparte la clase de música, gracias a la cual se tiene un gusto especial por la misma.

Gracias a la investigación se puede concluir que la expresión y apreciación artística se debe considerar como un componente esencial en la educación a cualquier edad, en este caso principalmente en el preescolar, y para que esto funcione es necesario que los docentes comprendan el lenguaje artístico y así los niños adquieran herramientas básicas

para su adquisición y apropiación, además de impulsar en todo momento actividades de este tipo y motivar a los alumnos.

## Referencias

- Domínguez R., Huerta R. (2013). EARI Educación Artística. Revista de Investigación n.4 España.
- Freire P. (1969). La educación como práctica de la Libertad. Buenos Aires Siglo XXI Edición 1974 Argentina.
- Hernández, R., Collado C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación, cuarta edición. México, D.F.
- Orozco, M., (2009). Revista de la educación superior Reformas e innovaciones. Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral del alumno. México.
- Programa de estudios (2011). Guía para la educadora. Educación Básica. México. SEP (2011). México.
- UNESCO. (2006) Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. México.
- Vigostky, L. S. (1924). Psicología del arte. Barcelona.

# DOS MOMENTOS DEL DISCURSO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

Sergio García Sánchez  
sergio.pedagogia1219@gmail.com  
FES-Acatlán, UNAM.

## RESUMEN

La ponencia presenta una reflexión histórica-conceptual sobre la profesionalización docente en el marco de dos momentos históricos que le dieron sentido en su constitución como discurso político-pedagógico: los años cuarenta del siglo veinte y el periodo conocido como modernización educativa. Constituye un reporte parcial de una investigación más amplia que tiene como objetivo analizar el origen del discurso de la profesionalización docente, así como, la resignificación que se le dio en el contexto de la modernización educativa para dilucidar las continuidades y los cambios que ha supuesto en el devenir de la política educativa de una parte del siglo XX y lo que va del XXI. Los resultados de la investigación dan cuenta de que la profesionalización docente propuesta en los años cuarenta buscaba legitimar la profesión docente como elemento que les permitiera a los profesores aumentar el reconocimiento social de su trabajo así como sus ingresos económicos, mientras que la modernización educativa ha retomado el discurso de la legitimidad para redireccionar la profesionalización docente hacia las necesidades formativas que demanda la globalización económica para los profesores de educación básica.

## Palabras clave

Profesionalización docente, política educativa, educación básica, discurso, modernización educativa, globalización.

## Planteamiento del problema

La política educativa en el México del siglo XX tuvo como una de sus principales características la creación de instituciones y programas que buscaban fortalecer la formación inicial y continua de los profesores de educación básica. La Escuela Nacional de Maestros (1924), la Escuela Normal Superior (1942), El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio (1971), la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978), la reforma a las normales (1984), el PRONAP (1992), la creación de Centros de Maestros (1992), la creación y seguimiento del Programa de Carrera Magisterial (1993), la propuesta de fortalecimiento de las normales (1997) así como la creación de escuelas

normales en todo el país durante el periodo 1930-1980, denotan el interés de la política educativa nacional por la formación profesional de los docentes.

El siglo XXI no es la excepción ya que la profesionalización de los docentes de nivel primaria se ha tornado privilegiada en la agenda educativa nacional y se han derivado políticas, reformas, programas y acciones gubernamentales para el logro de ese fin. Sin duda alguna se ha avanzado en profesionalizar el trabajo docente, sin embargo, ha existido en los últimos 30 años un intento por direccionar el proceso de profesionalización magisterial hacia una dinámica político-pedagógica neoliberal.

El posicionamiento político-pedagógico de corte neoliberal tiene sus raíces en el proyecto de modernización educativa durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y ha permanecido vigente hasta nuestros días. Se ha caracterizado por desprestigiar el trabajo docente a través de diferentes mecanismos mediáticos con la finalidad de legitimar determinadas reformas acordes con las propuestas de Organismos Internacionales como el BM, la OCDE y la UNESCO principalmente.

Por citar un ejemplo, el modelo educativo 2017 titulado “Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad” así como la “Ruta de implementación del modelo educativo” tienen como uno de sus ejes fundamentales la “formación y desarrollo profesional de los maestros”. El modelo educativo señala que antes la preparación profesional de los docentes era precaria por lo que los maestros “sabían un poco más que sus alumnos” (SEP, 2017) situación que obliga al gobierno actual a “fortalecer la *condición profesional* de los docentes” (SEP, 2017).

Entonces ¿no se había avanzado con respecto a la profesionalización de los maestros? ¿Qué intenciones subyacen en este tipo de afirmaciones? La profesionalización docente se ha constituido como un discurso que encierra sentidos y significados diversos que pretenden legitimarse en nombre de la calidad de la educación.

La profesionalización se presenta como un significante equivalente de la calidad de la educación, sin embargo, la categoría “profesionalización” desencadena diferentes significados en torno a la noción de “ser profesional” que se modifican según las expectativas y exigencias demandadas tanto por las transformaciones sociales que trastocan los espacios de intervención de una profesión como por las transformaciones discursivas que se entretajan en su interior. Por ello, la profesionalización es siempre un

proceso que pretende atribuir la condición de profesional a un sujeto, pero ésta será siempre contextual e histórica y nunca un estado final de la persona ni de la profesión. Hablar de profesionalización implica reconocer que en términos de política educativa, existe una lucha por hegemonizar en la normatividad educativa significaciones acordes a quienes definen e implementan las políticas profesionalizantes del magisterio; lo que a su vez genera tensiones entre los actores que buscan imponer su propuesta de profesionalización docente y entre quienes las asumen, cuestionan, o se resisten a aceptarlas y ponerlas en marcha.

Estudiar los sentidos y significados que se le dio a la profesionalización docente en los años cuarenta, así como las continuidades y diferencias que implicó su resignificación en la modernización educativa es fundamental para comprender su dimensión histórica y contextual con miras a profundizar en el análisis de la problemática educativa que se debate en nuestros días.

### Marco teórico

La analítica desde la cual se problematizan algunas de las categorías empleadas en el desarrollo de la presente ponencia es el análisis del discurso que desde la filosofía política realizó Ernesto Laclau y que Rosa Nidia Buenfil junto con el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) ha fortalecido a partir del estudio de problemas de la realidad mexicana, muchos de ellos educativos.

Desde esta analítica partimos de reconocer a las políticas para la profesionalización, como un discurso, en el sentido que lo plantea (Buenfil, 2004) cuando señala que no se reduce al discurso a su constitución semántica, sino que se concibe como “una constelación de significaciones”. Entendemos por significación el sentido, significado, idea, concepto o imagen que evoca cualquier fenómeno social, sea este, lingüístico o extralingüístico.

El APD considera que la realidad es una articulación significativa de materialidad e idealidad por lo que el estudio del discurso supone una postura comprometida con la comprensión de la realidad en su vínculo con los procesos de significación que se dan en la constitución de las identidades sociales. De acuerdo con Buenfil, la realidad es discursivamente construida, esto es, se argumenta que es el discurso el que constituye

las posiciones del sujeto y no que el sujeto origina al discurso pues este se construye en lo social mediante procesos simbólicos e imaginarios en su relación con la realidad.

## Metodología

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa a partir del análisis bibliográfico y hemerográfico sobre el discurso de la profesionalización magisterial procurando la atención a cuestiones contextuales e históricas sobre su desarrollo tanto en el plano de la política educativa como de su puesta en marcha por parte del magisterio entre los periodos 1944-1945 y 1988-2018.

La ponencia es de corto alcance pues quedó limitada a una exploración documental de libros, documentos gubernamentales, memorias de actores educativos de los periodos estudiados y entrevistas a funcionarios de la SEP que ocuparon cargos relacionados con la profesionalización docente.

Se analizaron los documentos gubernamentales que contemplan los contenidos y sentidos de los programas para la profesionalización de los maestros mexicanos, específicamente el Programa de Carrera Magisterial (1992, 2008), el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) (2008) y el Servicio Profesional Docente (2013) con la intención de debelar sus intenciones discursivas en torno a la reconfiguración del trabajo profesional de los docente de educación primaria.

## Desarrollo y discusión

### El origen del discurso

El gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tienen una importancia central en la institucionalización del magisterio y en el origen del discurso de la profesionalización docente. En torno al magisterio se dieron dos procesos que es conveniente señalar para comprender el impacto que tuvieron en torno a la profesionalización de los maestros de nivel primaria.



1. El SNTE y la profesionalización del magisterio: Desde su fundación en 1943, el SNTE ha sido el principal interlocutor del gobierno federal con respecto a la profesionalización magisterial. El diálogo entre ambas fuerzas políticas ha estado permeada por tensiones, interpelaciones y resistencias que han conducido a la toma de decisiones con respecto al fortalecimiento de la condición profesional de los docentes. Desde su origen, el SNTE ha mantenido una lucha permanente contra los bajos salarios que caracterizan al magisterio, ha buscado formas para subsanar el bajo prestigio social que tienen los docentes con respecto a otras profesiones.

En Abril de 1944, a un año de su fundación, el SNTE fue un actor central en la organización del “Primer Congreso Nacional de Educación Normal sobre la Profesionalización del Magisterio” en Saltillo, Coahuila. Dentro de éste resaltan dos aspectos: 1) la participación del profesor Rafael Ramírez y 2) las conclusiones generales del congreso.

Por su parte el profesor Rafael Ramírez expresó:

cuando andando en el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, cosa que traducida a nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y preparatoria (SEP, 1984).

Por otra parte, algunas de las conclusiones generales del congreso fueron:

- 1) La educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza, 2) que en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión, para atender a las actuales exigencias del curriculum, es indispensable que la carrera se curse en cuatro años, para lo cual, debe aumentarse uno a los tres que actualmente comprende (SEP, 1984)

Como puede apreciarse, el origen del discurso sobre la profesionalización magisterial descansa sobre la necesidad del reconocimiento social vía la equiparación del currículo normalista con el de las profesiones liberales. En la década de los años 40's la labor docente carecía de prestigio frente a los estudiantes, académicos y profesionistas de la UNAM. Los universitarios gozaban de mejores salarios así como de espacios laborales

dentro del gobierno una vez que egresaban de las facultades universitarias, es por ello que un aspecto central del congreso fue equiparar la formación normalista con la universitaria con la intención de legitimar los estudios normalistas y con ello poder adquirir mayor prestigio social y mejores salarios.

2. La respuesta de la SEP a la propuesta de profesionalización docente del SNTE: Si bien desde el inicio del Gobierno de Manuel Ávila Camacho se propuso como una de las metas del “plan sexenal 1940-1946” la intensificación de la “formación profesional de los nuevos maestros... así como el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio” (Valle, 1999), la llegada de Torres Bodet a la SEP fue un factor clave en la dirección que se le dio a la profesionalización docente en nuestro país.

En la inauguración del Primer Congreso Nacional de Educación Normal, el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, manifestó su respaldo a la necesidad de profesionalizar al magisterio al tiempo que resaltó la importancia del bachillerato como antecedente al ingreso de la normal, sin embargo, el significado que el Secretario le dio a estos procesos eran muy diferentes a los atribuidos por el magisterio.

Señala el secretario:

¿Cómo ignorar el hecho de que, en la formación de nuestros maestros, no existiera el tránsito señalado, para otras profesiones, por la enseñanza preparatoria? Semejante falta de transición constituía un error pedagógico incuestionable, ya que la determinación prematura de una vocación como la del educador es un riesgo para la sociedad, pues perjudica a los alumnos y también a los profesores (Arnaut, 1996).

La postura de Torres Bodet con respecto a la profesionalización no correspondía a la del magisterio ya que, para el secretario, el bachillerato como requisito para ingresar a la normal no era una cuestión de prestigio social, sino que constituía un espacio de orientación vocacional para los jóvenes que quisieran ingresar a la normal o a cualquier otra carrera universitaria. Pese a estos criterios, Torres Bodet era consciente que al instaurar el bachillerato e incrementar a 4 años la formación normalista, se hacía necesario elevar los salarios del magisterio, aspecto que lo llevó a descartar la propuesta dentro de su primera gestión en la SEP. Con el pasar de los años, durante su segunda gestión en la SEP en el gobierno de Adolfo López Mateos, declaró lo siguiente:

Reconocí que mientras la capacidad financiera del Estado no permitiese pagar sueldos mejores a los miembros del magisterio, la imposición del bachillerato como elemental requisito para ingresar a las aulas de las normales disminuiría sensiblemente el número de aspirantes al título de maestro. Con la perspectiva que brinda el tiempo, lo advierto ahora claramente: cometí, entonces, uno de los más graves errores de toda mi gestión administrativa. Hubiera debido oponerme a una situación tan desfavorable para el progreso de la enseñanza. Lo que dije, lo dije de buena fe, pensando en nuestras condiciones económicas (Arnaut, 1996).

Reconociendo la importancia de la profesionalización, pero siendo muy cauto con respecto a las prioridades económicas del Estado, Torres Bodet optó por otra medida que permitiría mejorar la condición profesional de los docentes de nivel primaria desde una perspectiva credencialista. En diciembre de 1944, se creó el Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio (IFCM) que tenía como objetivo central capacitar y titular al mayor número de profesores en servicio que no contaban con el título que los acreditaba como profesores de nivel primaria. De este modo, la creación del IFCM postergó el anhelo de dignificar y profesionalizar la educación normalista, sin embargo, convirtió a la titulación en la principal aspiración de los docentes pues de ello dependía mantener asegurada su plaza dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) así como mejorar su salario vía escalafón.

A lo largo de los 40 años que separan al Primer Congreso de 1944 del reconocimiento oficial del programa de Licenciatura en educación primaria en 1984, el discurso de la profesionalización docente se mantuvo como una bandera política del SNTE así como de un fuerte sector del magisterio nacional. Sólo por citar algunos ejemplos, el discurso por la profesionalización de los maestros de nivel primaria estuvo presente, como demanda al gobierno federal, en el Segundo Congreso Nacional de Educación Normal en 1945, en el Tercer congreso conocido como Junta Nacional de Educación Normal en 1954, en el IV Congreso Nacional de Educación Normal en 1969. De igual modo, se crearon instituciones que trataron de responder a la necesidad de profesionalizar al magisterio como fueron los Centros regionales de educación normal en 1960, la Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio en 1971, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, entre otras. Sin embargo, la década de los noventa significa una dislocación con respecto a este proyecto. El inicio del discurso modernizador de la educación básica iniciado en 1992 va modificar radicalmente el papel del magisterio y va ligar a la profesionalización docente con la calidad de la

educación dándole un giro radical al discurso, así como, a las políticas encaminadas a la profesionalización del magisterio.

## La resignificación del discurso de la profesionalización docente

### El proyecto de la modernización del Estado mexicano

El escenario educativo en el que se sitúa la resignificación del discurso de la profesionalización docente es radicalmente diferente al que generó su origen. Las transformaciones económicas y políticas que se vienen gestando desde la década de los ochenta, ha llevado a los Estados, entre ellos México, a generar una serie de reformas que les permitan responder a las necesidades del nuevo escenario internacional caracterizado por la globalización y la sociedad del conocimiento.

En noviembre de 1989, los ministros de economía latinoamericanos, se reunieron con los representantes del FMI, el BM, la OMC, el BID, así como, con el Departamento de Tesoro de los Estados Unidos. En este encuentro se definió lo que se conoce como el “Consenso de Washington”, origen del neoliberalismo, donde se concluyeron las modificaciones estructurales que debían seguir los países latinoamericanos para dar respuesta a la crisis económica que padecía la región. Así, quedaban delineados los cambios que México debía aplicar a su economía:

disciplina fiscal, eliminación de subsidios, liberalizar las tasas de interés, régimen flexible de tasa de cambio, liberalizar el comercio exterior y los flujos de inversión extranjera, privatización de empresas paraestatales, desregulación para promover la competencia y, por último, garantizar los derechos de propiedad (Del Castillo y Azuma, 2009).

Para poner en marcha las reformas estructurales neoliberales, el Estado mexicano incorporó el modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) que se venía aplicando en el escenario internacional desde una perspectiva empresarial y gerencialista, con el propósito de conseguir que el Estado funcionara con eficiencia, eficacia y calidad. Una de las aportaciones centrales de la NGP es la importancia que se da a los servidores públicos en el logro de la calidad. En 2003 se presentó un documento titulado “Carta Iberoamericana de la Función Pública” en donde se reconoce como prioridad para los

Estados Latinoamericanos, la necesidad de generar procesos que garanticen la profesionalización de los servidores públicos. En este documento

se llegó a la conclusión de que el punto de partida del cambio debe generarse en las personas, vía el impulso de procesos de gobernanza, como de la profesionalización de los servidores públicos. Este documento promovió reformas que se dirigen de manera explícita al personal público, al reconocimiento de su función y al desarrollo integral de sus capacidades; en otras palabras, a la centralidad del personal público, a la creación de la función pública como una administración profesional, competente y honesta (Del Castillo y Azuma, 2009).

La descentralización y la profesionalización aparecen como elementos centrales para garantizar la prestación de servicios de calidad. En México, al proceso histórico que buscó consolidar la política neoliberal vía la aplicación de los postulados de la NGP se le conoció como “modernización del Estado Mexicano”. Ésta se caracteriza por dos elementos constitutivos: 1) representa un fuerte distanciamiento de los postulados de la Revolución Mexicana y 2) se presenta como un esfuerzo por incorporar a México al grupo de los países altamente desarrollados.

### **La profesionalización docente en la modernización educativa**

Como parte de la modernización del Estado, la modernización educativa (ME) busca orientar el proyecto educativo nacional a las exigencias y necesidades de la globalización económica. Como consecuencia, la política educativa que privilegiaba la cobertura dio paso a otra centrada en la búsqueda de la calidad de la educación.

Entre las reformas y programas inscritas en el contexto de las políticas educativas modernizadoras, y que han incidido en la reconfiguración de la profesionalización del magisterio, destacan las siguientes: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013.

Las tres reformas señaladas retoman el tema del prestigio social y la importancia de la mejora salarial de los profesores colocando al mérito, la credencialización, la terciarización, la evaluación y la formación continua como elementos que caracterizan a las nuevas propuestas de profesionalización docente.

En torno a la revalorización de la función magisterial, el ANMEB propuso la necesidad de una carrera magisterial, un salario profesional, vivienda, la creación de un Sistema Nacional de Formación, capacitación, actualización y superación profesional del maestro y la creación de un programa de promoción y difusión para crear en la sociedad un aprecio social hacia la labor docente.

En términos de políticas para la profesionalización magisterial, se crearon el Programa de Carrera Magisterial (PCM) que entre sus metas buscaba “establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (SEP, 1992) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) quien veía en la actualización “una actividad formativa que contribuye al desarrollo profesional de los maestros” (SEP, 1994). El PCM se presentaba como un programa de crecimiento horizontal que, entre diferentes objetivos, buscaba “elevar la calidad de la educación a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio” (SEP, 1992), sin embargo, su énfasis meritocrático centrado en la obtención de puntos escalafonarios lo convirtió en un instrumento para evaluar a los docentes a cambio de estímulos económicos, por lo que los docentes ingresaban a él no con la intención de profesionalizar su labor docente sino para obtener mayores ingresos económicos, aspecto que le confiere al Estado, mayor control político sobre el magisterio

El PRONAP terminó siendo absorbido por Carrera Magisterial y quedó desvirtuado su objetivo de capacitación y formación permanente del magisterio. Al respecto, Martínez Olivé señala que

Una lógica perversa le estaba ganando la batalla al sentido profundo de mejora profesional de la actualización: se impusieron preocupantes ecuaciones entre los maestros: “actualización igual a cursos, cursos igual a puntos”. Estaba ocurriendo, de manera muy amplia, un efecto desprofesionalizante que iba justo en sentido contrario de lo que la reforma se había propuesto al establecer tanto el sistema de estímulos como el de actualización: mejorar la calidad de los resultados educativos y revalorar la profesión docente (Martínez, 2010).

La idea de profesionalizar al magisterio no logró trascender ni consolidarse producto de la meritocracia que terminó representando el PCM y el PRONAP para los maestros de educación primaria. Es importante señalar que, si bien en 2008 y en 2013 se sucedieron reformas en el campo de la educación nacional, los lineamientos

modernizantes plasmados en el ANMEB siguen rigiendo la estructura de las actuales reformas educativas.

En 2008 la ACE reafirmó la continuidad del proyecto modernizador de la educación básica con algunas modificaciones a la estructura de las políticas orientadas a lograr la calidad educativa. Si bien el contexto político se había modificado, el fraternalismo del SNTE con el gobierno federal era una realidad.

Como reforma educativa, la ACE refrenda el compromiso de los gobiernos modernizantes por la calidad de la educación. Dentro de los 5 ejes que constituyen el acuerdo, nos interesa reflexionar el segundo que se titula “Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas” que tenía como objetivo “garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (SEP, 2008). Como puede advertirse, el ingreso y la promoción, la profesionalización y los incentivos y estímulos conformaron los elementos estructurantes de la Alianza con respecto al magisterio.

Referente al ingreso se difundió por diferentes espacios mediáticos que la venta y herencia de plazas había llegado a su fin, de tal modo que quienes quisieran ingresar al servicio docente tenían que hacerlo vía concurso de oposición (que ya se venía definiendo desde el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 durante el gobierno de Vicente Fox) para “garantizar” que los nuevos docentes fueran los más calificados y los de mejor desempeño.

Con respecto al punto referente a la profesionalización, la ACE propuso la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS) que buscó “mejorar la calidad y el desempeño de los maestros y las autoridades escolares y educativas” así como “proporcionar una capacitación orientada hacia la calidad.”(SEP, 2008) Mediante la apertura de cursos nacionales y estatales, diseñados por instituciones de educación superior, a docentes de educación básica con la intención de profesionalizar su trabajo docente.

El SNFCSPMS permitió que Instituciones de Educación superior de “reconocido prestigio” tanto públicas como privadas participaran en el diseño e implementación de cursos dirigidos a los docentes además de que se les permitió ofrecer servicios de posgrado a los docentes de educación básica financiados con dinero del erario público.



La pregunta a esta situación sería ¿por qué no fueron las normales quienes recibieron financiamiento para ofrecer estudios de posgrado en lugar de gastar el presupuesto en colegiaturas a universidades privadas como UNITEC y UVM?

Por último, se creó el Programa de Estímulos a la Calidad Docente que buscó “estimular el mérito individual de los maestros en función exclusiva de los resultados de logro de sus alumnos” (SEP, 2008), aspecto que refiere a premiar a los profesores de acuerdo a los buenos resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE.

Por otra parte, la reforma educativa (RE) 2013 se ha caracterizado por el énfasis punitivo que tiene con respecto a la permanencia de los docentes dentro del Sistema Educativo. Si bien, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) ha impuesto la evaluación como el criterio que determina el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento de los docentes de educación básica, lo cierto es que ha generado una serie de transformaciones administrativas que dejan en duda su carácter de reforma educativa. La evaluación “está tan omnipresente en la nueva LGSPD que como han apuntado varios estudiosos-la profesionalización del magisterio aparece como una especie de sinónimo de la evaluación del magisterio” (Arnaut, 2013).

Algunos ideólogos de la RE han señalado el carácter pedagógico de la reforma, como Gilberto Guevara Niebla cuando señala que el trasfondo de la reforma es “empoderar a los maestros” (Guevara, 2016), sin embargo, consideramos que en realidad representa una reforma administrativa que ha generado temor, desacuerdos y dudas en los docentes de nivel primaria.

El tema referente al despido ha causado una fuerte polémica en torno a la RE 2013 y aunque se señala que la reforma es integral al contemplar: 1) la evaluación magisterial, 2) un nuevo modelo educativo, 3) transformaciones en las escuelas normales, 4) un nuevo modelo de escuela con mayor autonomía de gestión y 5) el fortalecimiento de algunas materias como matemáticas, español, ciencias y educación física, consideramos que la reforma va contribuir poco a la mejora del trabajo profesional de los docentes de nivel primaria mientras se mantenga el carácter punitivo y la poca claridad con respecto al futuro de los docentes dentro del Sistema Educativo.

Así, la LGSPD consolida el ciclo de reformas iniciadas en 1992 con el ANMEB inscritas en el discurso por la modernización educativa. La influencia del modelo de la NGP permanece presente tanto en la ACE como en la LGSPD por lo que podemos señalar que el trío de reformas analizadas en este trabajo parten de un esquema



gerencialista-empresarial que se legitiman a través de la búsqueda de la calidad pero que en concreto han dispuesto esquemas de profesionalización docente acordes a las políticas neoliberales sosteniendo el discurso de que “la educación debe ser estrictamente profesional, ocultando sus dimensiones de proyecto político” (Torres, 2017).

## Conclusiones

El discurso de la profesionalización docente originado en los años cuarenta del siglo pasado, se ha caracterizado por la búsqueda de la legitimidad hacia la profesión docente, sin embargo, la dirección que se le ha dado no ha permitido fortalecer verdaderamente la condición profesional de los docentes de nivel primaria dado que ha sido construida sobre la base de la credencialización, el desempeño, el mérito y la formación continua.

Si bien podemos señalar que en la propuesta de 1944 existen fuertes continuidades con respecto a la profesionalización docente propuesta por la modernización educativa, como es la lucha por el reconocimiento social y la búsqueda de mejores salarios, en los últimos treinta años se ha dado una dislocación en el discurso de la profesionalización que ha privilegiado la búsqueda del servidor público eficiente con cualidades que favorecen la calidad de la enseñanza, aspecto que denota la influencia del modelo de la Nueva Gestión Pública. Referente a la modernización educativa, consideramos que a pesar de que se han implementado diferentes políticas encaminadas a profesionalizar al magisterio como vía para elevar la calidad de la educación, las significaciones que ha desplegado el discurso de la profesionalización han variado de acuerdo con las diferentes reformas que se han implementado en la educación básica de nuestro país, aunque en las que se han dado en las últimas tres décadas (modernización educativa) identificamos una continuidad, con cambios y diferentes matices, pero con el mismo fondo.

Estos discursos de reforma, así como sus propuestas de políticas profesionalizantes han incidido en la construcción de las trayectorias profesionales y de subjetividades del magisterio, resignificando sus imaginarios de lo que implica ser un profesional de la educación; lo que a su vez puede incidir en la modificación de sus prácticas profesionales.

La efectividad de las reformas educativas no depende exclusivamente de la normatividad propuesta sino de la interpretación que los docentes hacen de ella, así como de la forma en que es puesta en marcha por los diferentes actores educativos.

De ahí que podemos concluir que el docente no se profesionaliza al participar en las políticas profesionalizantes sino que, de darse dicha profesionalización, esta se da a partir de los discursos que se entretajan en las interacciones institucionales, interpersonales, laborales, emocionales y personales que generan una forma particular de concebir el trabajo profesional; interacciones que siempre están en contacto e influidas por el discurso de profesionalización emanado de las reformas educativas.

## Referencias

- Arnaut, Alberto (1996), Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994), México, SEP.
- Arnaut, Alberto (2013), Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En: Del Castillo, Gloria y Valenti, Giovanna (Coords.) (2014), Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado, México, FLACSO- México.
- Del Castillo, Gloria y Azuma, Alicia (2009), La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar, México, FLACSO-México.
- Guevara, Gilberto (2016), Poder para el maestro, poder para la escuela, México, Ediciones cal y arena.
- Martínez, Alba (2010), La construcción del Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. En: Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (Coords.) (2010), Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas, México, UAA.
- Pérez, David (2010), “Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas”, en Escri-viendo. Revista pedagógica, N° 16, Septiembre, 2010, pp.54.
- SEP (1984), La profesionalización de la educación normal en México, 1944-1984, México, Cuadernos SEP.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal. Recuperado de:<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- SEP (1994), Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, México, SEP.
- SEP (2008), Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de:[file:///C:/Users/HP%2001/Downloads/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](file:///C:/Users/HP%2001/Downloads/alianza_educacion_mexico.pdf)
- SEP (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, México, SEP.
- Torres, Jurjo (2017), Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas, España, Morata.
- Valle, Maximiliano (1999), “Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México”, en Papeles de población, vol. 5, núm. 20, abril-junio, 1999, pp. 225-260.

# EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN QUE TIENEN LOS DOCENTES DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN ZACATECAS

Carlos Rafael Macías Ceseñas  
carlosrafael@camzac.edu.mx  
Karla Vanessa Gabriel Corvera  
karlavanessa@camzac.edu.mx  
Nayely Gabriel Corvera  
gabnaye03@gmail.com  
Centro de Actualización del Magisterio.

## RESUMEN

Entre los diversos elementos que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que La evaluación se ha convertido en elemento medular de la educación, en las escuelas normales no es la excepción, su influencia determina el grado de aprovechamiento y marca la pauta para el diseño de actividades adecuadas a los intereses de los alumnos. Para develar lo que en relación a la evaluación sucede en el Centro de Actualización del Magisterio se realizó un estudio de caso donde se tomó como referente a Stake. Para ello se partió de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el concepto de evaluación que manifiestan los docentes del Centro de Actualización del Magisterio en el aula? Se propuso como objetivo general: analizar los elementos subyacentes en los conceptos de evaluación de los profesores del CAM. Los objetivos específicos planteados fueron: Escudriñar sobre la influencia de la definición de evaluación en las evidencias para construir la calificación de los estudiantes. Identificar la relación entre lo que los maestros piensan de la evaluación y los procesos de que se valen para realizarla. En él se consideró a 8 maestros como muestra, se analizó con entrevistas y algunos productos considerados por los docentes para conformar la calificación lo que los maestros conciben como su proceso de evaluación. Se encontró que el concepto que los maestros poseen coincide con la perspectiva de evaluación vigente, sin embargo, en la práctica se encuentran pocas evidencias de su aplicación donde se da mayor importancia a exámenes estandarizados y comunes para los estudiantes.

## Palabras clave

Evaluación, resultados, prácticas, calificación, desarrollo.

## Introducción

Este estudio se enmarca lo que los maestros del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas conciben como evaluación. Se encontró que los docentes definen el concepto de manera acertada, sin embargo, la aplicación de éste no coincide con las prácticas que realizan, se contrastó la definición de los autores señalados como referente por los maestros con las definiciones recabadas en la práctica. La evaluación como elemento de la educación permite que los docentes adquieran argumentos firmes que den

cuenta de lo que se hace en la escuela, con referentes concretos es posible tener una idea real de lo que se puede hacer para lograr índices de conocimiento más elevados sobre lo que aprende cada uno de los estudiantes, independientemente del nivel en que estos se encuentren, incluso en contra de las condiciones de vida de algunos de los estudiantes mexicanos.

Los trabajos realizados sobre educación son abundantes, abordan sus métodos, los sistemas de aprendizajes y las teorías de la personalidad que interpretan la actuación de los individuos. No obstante, el proceso de evaluar se encuentra aislado, recibiendo menos atención, cuando su comprensión podría contribuir al desarrollo y la modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con un sentido constructivo de la práctica.

## Planteamiento

La evaluación influye en las relaciones que se establecen en los diferentes contextos educativos generando información, ésta es a su vez es utilizada para determinar la promoción de conocimientos concretos que se consideren prioritarios para la educación en un momento y espacio determinado. Como una estrategia de movimiento se hace necesario ver la evaluación desde el planteamiento sistémico que sugiere del currículo, interpretando las consecuencias que un uso adecuado de ella pueda generar.

Para llegar a conocer las prácticas, las definiciones e interés de la evaluación en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, fue pertinente el análisis metódico y reflexivo de las acciones evaluadoras. Con la intención de llegar a integrar estos esquemas de análisis se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el concepto de evaluación que manifiestan los docentes del Centro de Actualización del Magisterio en el aula?

En ello se consideraron los siguientes supuestos:

- a) Los docentes tienen como herramienta de evaluación de más peso los exámenes.
- b) En el aula los maestros otorgan calificaciones de manera periódica mientras que los alumnos resuelven los conflictos sin preguntarse cómo hace y de qué se vale el docente para asignarles un número al final de un periodo determinado.
- c) La retroalimentación y reprogramación de los cursos está alejada de las evidencias de avance de evaluación tomadas de los estudiantes.

## Objetivos

Educar es una tarea que se ha dejado a tutores que deben estar preparados para construir espacios que brinden conocimiento a un grupo de personas que convergen ante su tutoría. Con la expectativa de mejorar esta tarea por demás complicada se establecieron los siguientes objetivos.

### General

- Analizar los elementos subyacentes en los conceptos de evaluación de los profesores del CAM.

### Específicos

- Escudriñar sobre la influencia de la definición de evaluación en las evidencias para construir la calificación de los estudiantes.
- Identificar la relación entre lo que los maestros piensan de la evaluación y los procesos de que se valen para realizarla.

La educación ha sido una preocupación de los gobiernos a través de la historia, con mejores o peores intenciones cada uno ha visto cambios en su pueblo que se han seguido a la enseñanza propuesta en su momento para el futuro. Como siempre se presume de una búsqueda de alternativas que sean más eficientes que las que se aplican en la actualidad. Gardner (En Allen, 2000), considera que, si se quiere lograr equidad en todos los alumnos, es pertinente que todos adquieran un mejor conocimiento del funcionamiento del mundo y de la concepción de su persona, por ello hay que considerar nuevos métodos de enseñanza, de aprendizaje y generar oportunidades de demostrar y practicar lo aprendido.

## Método

La interpretación del mundo requiere la valoración de fenómenos; para lograr un acercamiento concreto se debe ser meticuloso en la delimitación del universo a explorar. De igual manera es imprescindible utilizar los medios que permitan validar lo que acontece en el espacio asignado. El estudio de caso permite identificar lo que puede ser verdad y cuestionarla. Para indagar, el investigador considera como punto de partida la realidad externa, desde un principio de complejidad, que puede permitir el conocimiento por la observación y la triangulación (Fernández y Pértegas, 2002). Con el caso se contextualiza un problema específico considerando aspectos que el método cuantitativo no considera, por ser complejos de medir, no así de describir.

Esta metodología consiste en estudiar de manera intensiva un programa, un proceso interno de alfabetización, una perspectiva pedagógica de la alfabetización, un grupo social (Lankshear y Knobel, 2000). Es intensivo en el tiempo que a ellos se dedica, así como en la recopilación de datos. Se centra en un solo caso de una amplia gama de fenómenos, sus fines son claros y de fácil definición. Investiga en su marco natural, en lugar de establecer grupos de testigos designados expresamente cuando ocurren, de manera natural el docente está dentro de un grupo y forma parte de él, lo que facilita y otorga la oportunidad de percibir con certeza los acontecimientos que se presentan de manera explícita y los que se dan de manera implícita en los sucesos diarios.

Se parte de la idea que todo hecho humano está sometido a leyes; en vez de buscar casos conforme a la ley, se debe partir de casos simplemente particulares, la validez está determinada por su realidad, sin considerar que sea una muestra representativa de un conjunto más amplio de casos similares.

Las diferentes opciones del estudio de caso otorgan la posibilidad de elegir el que proponga cada estudio. De esta manera, como señala Pérez (1994), su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia y dentro del grupo identificar la situación real que acontece dentro del aula. En este trabajo se aplicó el estudio de caso por permitir el análisis de un determinado suceso, la interpretación cualitativa de las condiciones que lo propician.

Determinar la complejidad de un fenómeno en particular sustenta la validez del caso, Stake (1999), considera que la prioridad del estudio de caso es comprender lo que con él sucede más allá de buscar la semejanza o reproducción de otros casos, si bien el concepto

de evaluación está siendo considerado en una gran cantidad de grupos así como de estudios de investigación, las prácticas en la normal han presentado pocos resultados.

El estudio instrumental considera a una o varias personas para valorar su influencia en un proceso, el desempeño comprender el desempeño individual no es el objetivo, este se encamina a identificar la influencia de los actores en elementos subyacentes (Stake, 1999), por ello se tomó como muestra el trabajo de cinco maestros del CAM en relación al proceso de evaluación y el concepto que de ello se posee, así mismo en la influencia de ella en el desarrollo académico de los alumnos

Con el antecedente de ser un método natural que permite una visión a fondo de un acontecimiento determinado, en el presente trabajo se utilizó esta metodología pues brinda la posibilidad de valorar las relaciones humanas, posibilita el crecimiento de los docentes, así como el discernimiento de las situaciones que benefician o perjudican la enseñanza.

Este estudio ha sido realizado en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (CAM), en el semestre agosto-diciembre de 2016.

### **Técnicas de recolección.**

La entrevista es una técnica para obtener datos que consiste en un diálogo entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado. Se realiza con el fin de obtener información de parte del investigador, que es, por lo general, una persona conocedora de la materia de la investigación. La interacción entre los participantes determinará el éxito de los resultados y su confiabilidad. Pelto y Pelto (1978) recomiendan el empleo de preguntas abiertas o cerradas, dependiendo de los datos que se precisen y la forma que vaya a adoptar el análisis. Con fines enumerativos, las preguntas cerradas son más eficaces; para las estrategias de análisis cualitativo son preferibles las de carácter abierto. Se aplicaron 8 entrevistas a docentes del CAM elegidos al azar.

No puede decirse que el cuestionario sea una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, el empleo de éste se asocia más al enfoque de investigación cuantitativa, sin embargo, como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio a los enfoques cualitativos (Goetz y Lecompte, 1998). Atendiendo a las necesidades de tiempo y de trabajo de la muestra de estudio se optó por su utilización. A ocho alumnos de alumnos de los que asistían a clase de los maestros antes seleccionados



se les aplicaron cuestionarios donde proyectaran sus percepciones sobre la evaluación que sus maestros realizaban.

Estos alumnos cursaban el quinto semestre esto con la intención de que hubieran llevado el curso: Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje”. En él se definen algunas pautas de evaluación, sus múltiples formas, así como la relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Es tos chicos mostraron una escasa relación de aplicación de los conceptos de evaluación en su práctica. Ante la pregunta ¿Cómo evalúas los aprendizajes que logran los alumnos de la secundaria en tu clase? Comentaron que la evaluación no la realizaron ellos, que fue el maestro titular quien evaluó; esto da cuenta de una falta de seguimiento a su proceso de enseñanza, así como del desconocimiento de una evaluación procesual formativa que muestre evidencias del logro, de las necesidades de modificar las planeaciones para un logro mayo de aprendizajes en los estudiantes.

### **Validación**

La triangulación es la combinación de dos o más teorías, métodos de investigación, fuentes de datos que pretenden interpretar un fenómeno común (Denzin, 1970), un registro, una teoría, un autor y su incidencia o diferencias en relación a las ideas puede validar una investigación con este cruzamiento de ideas. Casanova (1995) la define “como la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador” (p. 156). La definición proyectada sobre evaluación que manifestaron los maestros en las entrevistas fue un primer elemento que se tomó en cuenta, los procesos de evaluación en el aula, los productos considerados por los docentes para llegar a la calificación, esto contrastado con algunas definiciones.

La interpretación y la suma de los ejemplos recabados permiten el descubrimiento de formas que permanecían ocultas. Stake (1999, p. 69), considera que “...el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Incluso en el estudio instrumental de casos, algunas características importantes sólo aparecen una vez.” No se puede dividir el trabajo de investigación para determinar que los descubrimientos se originan al final del proceso, estos se dan de manera aleatoria en durante la investigación, se van puliendo con los avances para lograr al final limpiar de asperezas que antes no permitían la observación de ciertos fenómenos que ahora pueden ser considerados como hallazgos.

## Las prácticas de evaluación

Las formas de aprender deben corresponderse con las formas de evaluar. En la educación se presume de maneras innovadoras de enseñar que responden a las expectativas del entorno; con este criterio se requieren instrumentos de evaluación que tengan un mayor alcance que los tradicionales como los tests, los exámenes o instrumentos de puntuación (Álvarez, 2001). Los planes de estudio para la licenciatura en educación secundaria 1999 (SEP, 1999), propone un enfoque de evaluación que valore el desempeño de manera que se propongan ensayos, reportes de práctica como evidencia del desarrollo alcanzado por los estudiantes para con ello evitar la aplicación de exámenes.

Los alumnos manifiestan como un motivo que genera desganado la revisión que hacen de sus trabajos los maestros, se les solicita una serie de actividades que implica la elaboración de textos que se relacionan con las diferentes asignaturas, sin embargo, los maestros responsables no realizan sugerencias ni evidencian la revisión de estos textos. Los estudiantes pierden el sentido de su esfuerzo por la ausencia de la orientación de los maestros, cada semestre se realiza una encuesta sobre el desempeño docente que pretende servir de pauta de mejora del trabajo académico, en esta se ha identificado como área de oportunidad las estrategias de evaluación que implementan los maestros, los estudiantes consideran que no son adecuadas las propuestas de evaluación o en su defecto no repercuten en la mejora de las prácticas de enseñanza del CAM.

Los intereses de los estudiantes se mezclan en el espacio del aula durante las actividades del docente, sean o no efectivas para el logro de saberes superiores. Estas inquietudes de los alumnos cambian con frecuencia por las experiencias inmediatas, por conocimientos recién adquiridos, por las relaciones de la escuela, por las que se dan fuera de ella; pero nada cambia tanto el ambiente de la clase como la cercanía de un examen o los periodos de evaluación de finales de semestre y en mayor medida si es aplicado sin previo aviso.

Con frecuencia y en contradicción con el enfoque que propone el plan de estudios se escucha a algunos docentes intimidar a los estudiantes; “Mañana tendremos examen” dice al final de clase mientras los rostros se tensan mostrando una expresión de desánimo; le siguen una serie de comentarios donde expresan propuestas para evadirlo: “Yo no voy a venir mañana”, es uno de los más sugestivos.

Para los profesores las pruebas estandarizadas no resultan relevantes en el funcionamiento diario de clase, los resultados de éstas no proporcionan mucha

información formativa. Esta evidencia sirve en las reuniones con maestros para expresar la información inicial y para confirmar su éxito como docente (Airasian, 2002). Estas pruebas son un referente de comparación que generaliza a los estudiantes, a los que comparten en un grupo, a los de un estado, de una nación o de diferentes países, al considerar aspectos que se supone debe dominar cada alumno por pertenecer a un nivel determinado; sin considerar los aspectos afectivos e individuales que intervienen en los procesos que se dan en la escuela.

En un proceso de enseñanza constructiva la evaluación está vinculada en cada paso al proceso, la evaluación formativa recaba elementos de las diferentes acciones propuestas para lograr aprendizajes en los alumnos (Díaz y Hernández, 2002) en la formación de docentes se observa de manera frecuente una asignación de calificaciones que no representan el esfuerzo ni el cambio conceptual logrado por los estudiantes: los alumnos acuden a la dirección para señalar la forma arbitraria de asignación de calificaciones de tal maestro, algunos estudiantes tienen registro de sus trabajos entregados con el propósito de lograr una calificación aceptable, cuando el maestro les muestra sus promedio al final del semestre se inquietan porque este es menor a compañeros que tiene un número más elevado cuando presentaron menores tareas, al realizar la observación ante el titular este no muestra elementos que justifiquen los resultados.

Si se quiere que los procesos de educación tengan una mayor relevancia se debe partir de una evaluación que responda a los objetivos e incidir en los procedimientos que se utilizan para ponerla en práctica (Casanova, 1998). Las carpetas pueden, en consecuencia, ser un instrumento que apoye la evaluación formativa mostrando coherencia con los fines, estableciendo pautas de mejora en lo que se hace, fortaleciendo lo que ha dado buenos frutos, teniendo la visión que integre los trabajos del portafolio en el conjunto de tareas que se realizan en la escuela.

Es común encontrar inicios de clase como el siguiente donde no se define la intención ni objetivos del trabajo, los alumnos lo realizan si haber determinado el propósito, realizan las actividades por obligación sin cuestionar las instrucciones ni las decisiones del conductor del curso.

En la hoja que les han entregado escriban el nombre de uno de los autores que estuvimos conociendo en las clases anteriores, escriban también por qué les gustó este autor y en la parte de atrás de la hoja dibujen lo que sintieron cuando leyeron la obra de este escritor”.

Stufflebeam y Shinkfield (1987), consideran que la evaluación influye en la enseñanza y debe considerarse desde la planeación, así como tener un núcleo científico para evitar la actuación del sentido común, aplicando un buen razonamiento de lo que acontece, cuestionando las causas tanto como los resultados en el cumplimiento de los objetivos planteados. Las carpetas se consolidan con el uso adecuado de ellas; cuando se consideran para analizar logros, sirven de referencia para el diseño de actividades futuras con el interés de alcanzar objetivos. Deben ser instrumentos de mejora más allá de la sencilla acumulación de hojas para establecer cambios conceptuales evidenciados en la ruta de trabajo de cada día.

### **Cuadernos de los estudiantes**

Como uno de los primeros instrumentos de trabajo en la educación escolarizada, los cuadernos se utilizan aún de manera común en las aulas. Las tabletas y las computadoras no les han sustituido, aunado a la dificultad de que todos tengan acceso a las herramientas académicas que siguen siendo ajenas a la mayoría de los contextos sociales. Los registros en el cuaderno se convierten en la principal o al menos la fuente que tiene el mayor número de evidencias de lo que aprenden y viven los alumnos en relación con el conocimiento que se propone para acrecentar su desarrollo.

La consideración que se hace de este instrumento para evaluar es limitada para responder al cúmulo de información que puede ser rescatado para mejorar el desempeño docente y la solución de conflictos, se utiliza como un registro que por lo cotidiano de su práctica es olvidado para la evaluación. La evaluación formativa pretende otorgar datos que permitan elaborar juicios de valor sobre los componentes de la enseñanza con la intención de perfeccionarla (Rosales, 1998). El cuaderno de trabajo debe ser la principal fuente de mejora, como lo es de instrumento para plasmar lo que se hace en cada clase.

La relación de las actividades de clase en la escuela normal podría reflejarse en los cuadernos de trabajo de los alumnos, sin embargo, no existe una vinculación entre estos y la calificación, las tareas que se realizan en clase no son consideradas en la evaluación sumativa. Cuando se pregunta a los maestros sobre los elementos que consideran para llegar a una calificación expresan que toman en consideración los trabajos finales, el cumplimiento en el número de cuartillas que solicitan así como la pertinencia de los trabajos que presentan, no definen con claridad qué elementos deben cumplir estos

trabajos, cuando se les interroga sobre la función del cuaderno de trabajo en su clase especifican que es un elemento importante para rescatar notas e ideas valiosas de algunos referentes teóricos como del maestro y los alumnos, pero que pese a ello la influencia en la asignación de un número al final del semestre está ausente.

Airasian (2002), menciona que para realizar una evaluación válida el maestro debe acumular información sobre los productos y desempeño de sus alumnos. Las libretas almacenan las tareas así como la forma en que solucionan problemas los estudiantes, con ello se puede demostrar su conocimiento y sus habilidades.

La manera como el sujeto aprende es más importante que lo que aprende o debe aprender, porque da la posibilidad de seguir aprendiendo de manera permanente (Álvarez, 2001). La forma en que se construye determina la evaluación, dándole sentido claro a su utilización; conscientes de la dinámica en que aprende cada individuo, se puede entender la forma de ayudarlo de manera que los resultados se convierten en una causa.

### **Un molde para todos**

La enseñanza y la adquisición de conocimientos no han llegado a realizarse de manera mecánica, a pesar de que los dirigentes actuales pretendan formar individuos homogéneos, ya que los planes de estudio son comunes a todos los contextos y necesidades del país. La evaluación debe servir para determinar la calidad del aprendizaje, para ello cada docente debe tener una perspectiva individual del concepto de evaluación (Silva & Hinojosa, 2000). Si cada docente tuviera una concepción definida de la evaluación, implementaría particulares actividades para evaluar, desarrollando su criterio, así como habilidades para conocer los avances y necesidades individuales de los niños o jóvenes que se encuentran bajo su tutela, en los programas educativos se especifica el tipo como el modo de evaluar que debe ser realizado.

Un maestro define su forma de evaluar como: “La evaluación que realizo es continua (formativa, sumativa), autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”. Es la respuesta de un docente frente a grupo; para tener como referente esta gama de modos de evaluar se requiere un legajo extenso de evidencia que dé cuenta de ello. En un día de clase regular con un grupo de 20 alumnos se realizan al menos tres actividades; registrar una evaluación sumativa implica que el maestro debe calificar tres actividades a cada alumno, sugerir en cada una de ellas y asignar un número.

Si al menos una de ellas se realiza para entregar una evidencia adicional al cuaderno o antología de la asignatura, se deben observar 20 trabajos en un espacio del aula; sin embargo, no se observa un solo trabajo que esté revisando, tampoco se advierte que ya lo haya entregado porque lo revisó y lo registró. En esta descripción se muestra el carácter problemático que describe Amiges y Zerbato (1996), la transición entre un antes y un después, considerando las tareas asignadas y los resultados de los alumnos. Los docentes dicen que toman referentes que dan cuenta de los cambios de acuerdo con un antes para construir un después; sin embargo, no se encuentra evidencia de ello.

Lo que sirve de referente para determinar el desarrollo de un estudiante es lo mismo que se toma como parámetro para los demás; si en las planeaciones se establece que la participación de los alumnos se tomará en cuenta para evaluar, no se especifica que será considerado para cada estudiante. Si se quiere una evaluación formativa, es necesario establecer de manera clara las dificultades de cada estudiante, concediendo valores más elevados a lo que tenga que ver con las dificultades de él, por implicar un mayor esfuerzo que las áreas que se le facilitan.

## Conclusiones

La relación de la evaluación con los procesos que se siguen para llegar a un nuevo conocimiento es estrecha, considerar a uno sin el otro sería hablar de enseñanza sin maestro. La evaluación se ha convertido en un elemento que otorga la oportunidad de acercar la instrucción a los individuos; con las innovaciones académicas se requiere que las adecuaciones giren en torno al educando y no que el educando se amolde a las formas de instrucción. Así, la valoración permite que la enseñanza sea adaptada a las necesidades e intereses que cada contexto determina, existiendo para ello ciertas formas y propuestas que facilitan esta adecuación. De manera intrínseca facilita interpretar lo que sucede críticamente dentro del centro educativo, eliminando falsas percepciones, dando un sentido real y enfocando cada acción que se disponga para tratar de llevar a los chicos al aprendizaje.

Para Simons (1999), la evaluación tiende a proyectar los modos de enseñanza, aprendizaje y organización de las instituciones; en esta suerte es necesario educar con la intención de que los docentes sean críticos de la medida en que se cumple con las expectativas de enseñanza, que conozcan la medida en que cubren con su actuar lo que

se necesita para lograr aprendizajes de calidad. En un contexto donde todo se ha vuelto económico, los resultados de aprendizaje también dependen de la inversión; si la remuneración económica de los docentes no es dependiente de su trabajo, el aprendizaje sí es dependiente del esfuerzo, aun cuando esto vaya más allá de lo esperado con un recurso asignado.

Los maestros han construido un concepto de evaluación y las maneras adecuadas de llevarla a la práctica; entonces es consecuente un reforzamiento de sus actividades de manera continua, no obstante, no se lleva a cabo una recopilación de evidencias organizada que permita a los actores modificar su actuación. Una buena evaluación es consecuencia de una buena educación; a pesar de contar con los elementos conceptuales requeridos para aplicar de manera responsable la validación de lo que hacen los estudiantes, en la realidad no se concretan de manera estructurada los estándares de evaluación, sólo se queda en una idea que es necesario llevarla al aula para dejar de hacer especulaciones con los saberes de los alumnos.

El conocimiento no es una asimilación de lo que acontece en el mundo, es una interpretación de lo que se vive; esta construcción implica aspectos cognitivos, ambientales y de comportamiento que llevan al logro de concepciones variadas. Construir aprendizajes exige ubicar a los individuos como el centro de toda acción. Las definiciones que los docentes tienen de evaluar están acordes con una educación constructivista, sin embargo, la práctica evaluativa dista de serlo. Las acciones que implementan tienen un solo sentido que no responde a la necesidad de mejorar, responde a la necesidad de enumerar una calificación sin solventar con elementos concretos lo que se aprende o deja de aprenderse en el aula.

Los maestros manejan la concepción teórica de la evaluación, acercándose a la elaboración de un proceso formativo que les permita mejorar su práctica, integrando diferentes instrumentos y tiempos para emitir un número; pero no se ha logrado el dominio completo de los procesos que esto implica. Mencionan lo que es la evaluación formativa, la sumativa e inicial, entre otras que les sirven para plasmar el trabajo de su clase, la evolución, las necesidades e intereses de los estudiantes. La sistematización de lo que acumulan como evidencia apoya su labor mejorando la eficiencia del trabajo que realizan, de su planeación, de sus actividades, de su tiempo.

La forma en que el maestro aplique la evaluación modifica o cambia un conocimiento inadecuado o puede acrecentar uno ya de por sí sobresaliente. La evaluación es un

integrante de la enseñanza y el aprendizaje que debe ser aprovechado para lograr sólo buenos pensamientos y buenos pensadores, reestructurando aquéllos que lo requieran y apoyando a quienes ya cuentan con los niveles adecuados para que les sea posible un conocimiento sobresaliente.



## Referencias

- Airasian, Peter (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw-Hill.
- Álvarez, Juan Manuel (1999). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. México: Morata.
- Allen, David (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. México: Paidós.
- Casanova, María Antonia (1995). *La evaluación educativa en escuela básica*. México, España. Editorial Muralla.
- Denzin, Norman (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa*. 2da. Ed. México: McGraw Hill.
- Fernández, Pita y Díaz Pértegas (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Coruña España.
- Goetz, Judith y Le Compte Margaret (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2000). *Problemas asociados con la metodología de la investigación educativa*. México: Morata.
- Pérez, Gloria (2003). *Evaluación formativa, nuevos enfoques*. *Pensamiento educativo*, 33, 31-48.
- Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. México: La Muralla.
- Rosales, Carlos (1998). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea.
- SEP (1999). *Plan de estudios 1999, documentos básicos. Licenciatura en educación secundaria programa para la transformación y fortalecimiento de las escuelas normales*. SEP México, 2002.
- López Frías y Hinojosa, Kleen (2000). *Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Simons, Helen (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, España, Morata.
- Stake, Robert (1999). *Estudio intensivo de los métodos de investigación en estudio de caso*. – Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, Daniel y Skinfield, Anthony (1987). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

# GLOBALIZACIÓN, PUNTO DE PARTIDA PARA REFORMAR LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NORMALES

Maria Eleazar Tlapala Escobar  
eleazartlapalaescobar@gmail.com  
Alexis rosas Salazar  
arsrosas@outlook.com  
Roberto Rey Meza Ramírez  
profr\_robertorey\_enufc@hotmail.com  
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla.

## Resumen

Son más de 10 años de rezago en la formación normalista de Educación Especial en México, los que nos han llevado a utilizar todavía el Plan de Estudios 2004, con un enfoque de enseñanza-aprendizaje totalmente integrador; este estancamiento nos aleja de la realidad laboral de la educación especial (En servicios como USAER y CAM) y más aún de los avances que hoy en día hay alrededor del mundo. La globalización nos obligó, como normalistas, a buscar alternativas en otros países, para la actualización de nuestra formación tomando de ellos su enfoque actual e inclusivo. A partir de esta problemática se llevó a cabo una investigación documental, obteniendo valiosa información de portales web oficiales, planes y programas de estudio y demás herramientas virtuales, que nos permitió analizar la situación en la que se encuentra la Educación especial internacional en comparación con la formación docente en México, dando como resultado una adecuación a nuestra malla curricular, en la que se proponen cambios de reducción, fusión y prolongación a las asignaturas ya establecidas y la creación de nuevas materias que creemos necesarias para mejorar la licenciatura, implementando estos modelos con visión inclusiva que nos mantendrán a la vanguardia en nuestro contexto.

## Palabras clave

Educación Especial Educación Normal Globalización Inclusión Integración Plan de Estudios 2004.

## Planteamiento del problema

Desde años atrás y hasta nuestros días, en este país contamos con un tipo específico de instituciones que se encargan de formar a los futuros docentes: las Escuelas Normales, éstas han tratado de acercar lo más posible a sus alumnos al contexto real, pero en Educación especial (que también se imparte en ellas) existe un rezago de aproximadamente 14 años mientras que otros países siguen avanzando, dejando de lado el modelo de integración para adoptar el enfoque inclusivo y beneficiando así a las personas con discapacidad que atienden.

Tenemos conocimiento de que actualmente el campo laboral más amplio para los egresados de Educación Especial son los Servicios de Apoyo: USAER y CAM, que

trabajan también la inclusión, para la cual la preparación dada en las Escuelas Normales no es suficiente.

Nuestra problemática entonces se centra en lo obsoleto del Plan de Estudios 2004 con asignaturas que nos impide llevar a cabo nuestra labor respondiendo a las necesidades de la sociedad.

## Marco teórico

### **Antecedentes de la educación especial en México (Servicios de Apoyo)**

La Declaración de Salamanca en 1994 retoma que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, que las personas con NEE podrán acceder a las escuelas ordinarias con una atención centrada en el alumno para la satisfacción de sus necesidades, que cada niño tiene intereses, características, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes, por lo tanto, los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta este aspecto. Como consecuencia, en México se crean tres servicios de educación especial; Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que tenían a su cargo la atención de alumnos con NEE con o sin discapacidad integrados en escuelas de educación básica, orientación al personal docente y padres de familia.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) que se enfocaban a brindar educación básica a alumnos con NEE con o sin discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos severos y en algunos casos atención temprana y capacitación laboral. Y las Unidades de Orientación al Público (UOP), que tenía la función de informar a los padres de familia, docentes y comunidad en general acerca del proceso de integración.

En 1997 se llevó a cabo en México la Conferencia nacional: atención educativa a menores con necesidades educativas especiales y para el 2000 se creó el Programa de Desarrollo Educativo, que tenían como objetivo priorizar la equidad, la calidad y la permanencia en la educación, brindando la oportunidad de estudio a grupos vulnerables.

El siguiente programa creado en el país es el Plan Nacional de Desarrollo, que navega con la bandera de la Inclusión, dando un gran paso desde el programa anterior que aún buscaba la integración.

Actualmente para la USAER, “la Educación Inclusiva constituye un referente central para orientar su intervención” (USAER, 2011, p.17), se entiende que han adoptado el enfoque de inclusión que trata de brindar una escuela para todos, de calidad y a la

vanguardia. Las USAER trabajan en dos modalidades; apoyo en aula regular y apoyo al alumno de manera individual.

Mientras que los CAM atienden a los alumnos con mayores necesidades, en centros especializados, nunca de manera permanente, pues el objetivo es lograr la inclusión a la escuela regular, éste servicio también cuenta con dos modalidades de operación, CAM básico, que es escolarizado (preescolar y primaria) y el CAM laboral que capacita a los alumnos para el trabajo, a partir de los 15 años y hasta los 20.

### **Evolución del plan de estudios de educación especial**

Nos remontaremos a 1974 cuando el plan actual pretendía formar un maestro especialista para la educación de personas con limitaciones físicas, mentales o sociales y conducir a los atípicos a una adaptación a la sociedad, para lo cual hizo tres cambios principales: ampliar la duración de 3 a 4 años, otorgarle el grado de licenciatura e incluir en su formación la elaboración de tesis.

En 1980 se crea un nuevo plan que, si bien mantiene la misma duración, permite el ingreso de bachilleres a la licenciatura con la condición de nivelarse en los aspectos que fuese necesario. Recordemos que en un principio la educación especial estaba dirigida a docentes de primaria o preescolar que quisieran especializarse, siendo así, la formación omitía la enseñanza de aspectos propios de la docencia básica, por lo que, al entrar bachilleres, que carecían de esos saberes se tuvo que reformar nuevamente el plan de estudios en 1985, modificando los contenidos temáticos y las bibliografías. En este plan también se otorgaba el grado de licenciatura ahora todos los estudios realizados en Escuelas Normales que anteriormente eran de nivel medio superior, se dividió la Licenciatura de Especial en dos áreas, la primera era el Área General de Tronco Común, que de hecho poseían todas las licenciaturas normalistas y se componía de líneas de formación: social, pedagógica y psicológica; la segunda área era la de Formación Específica que abordaba asignaturas propias de la licenciatura, en el caso de Especial manejaba Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores.

En 1992 nace el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que acarrea cambios en el Art. 3º y en el Art. 41 de la Ley General de Educación, que provocan

una desvinculación de los contenidos de la licenciatura con lo ya aplicable en el medio laboral.

Hoy en día en el plan de estudios 2004, que es el que aún rige a las Escuelas Normales, ofrece 4 especialidades: se mantiene Audición y Lenguaje, Discapacidad Intelectual (que sustituye en términos a Deficiencia Mental), Discapacidad Motriz y Discapacidad Visual, con un enfoque integrador. Es importante señalar que a partir del plan del 85 la perspectiva de atención cambió de clínica y terapéutica a ser más psicopedagógica.

### Análisis del plan de estudios 2004

La malla curricular de la Licenciatura en Educación Especial, según el Plan vigente 2004, se divide por campos de formación y áreas de actividad, los primeros son “Formación general de maestros para educación básica” que son materias de tronco común y nos permiten conocer la historia de la educación, las bases legales y organizativas del sistema educativo a través de 16 módulos, que en un primer momento cubren casi totalmente el primer semestre y van disminuyendo hasta terminar en el sexto semestre. “Formación común de maestros para educación especial” que contiene las asignaturas de Atención Educativa a las diversas discapacidades y otras que brindan el conocimiento del desarrollo neurobiológico del niño, todas estas necesarias para los Educadores Especiales sin importar el área de atención que elijan, 21 materias lo conforman y al contrario de la formación común, esta comienza con una en el primer semestre y aumentan hasta cubrir todo el séptimo y octavo semestres. Por último “Formación específica por área de atención” que se conforma por dos asignaturas por periodo a partir del cuarto semestre y hasta el sexto, siendo así sólo 6 asignaturas las que se cursan, propias de cada una de las Áreas de Atención: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Motriz, Discapacidad Visual y Audición y Lenguaje, con un enfoque más especializado.

Las segundas clasificaciones son “Actividades principalmente escolarizadas” que se refiere a las que se toman completamente en el aula, “Actividades de acercamiento a la práctica escolar” que van desde el primer semestre hasta el sexto y son de observación y práctica docente y “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” que son 4 módulos que cubren los últimos dos semestres, Trabajo Docente I y II y Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II.

## Análisis de los planes de estudio universitarios de educación especial nacionales e internacionales

Uno de los países que figuran más en las acciones realizadas para mejorar la intervención dirigida a personas con discapacidad es España, de quien tomamos como referente el “Enfoque Incluyente” que utiliza la Universidad Internacional de Valencia (España) para la formación de docentes, teniendo como prioridad una “formación teórica y práctica en psicología, psicopedagogía, artes terapéuticas y otras cuestiones, alcanzado las competencias básicas para tratar y educar con eficacia a alumnos o alumnas con diferentes niveles, dificultades o trastornos del aprendizaje” (VIU, 2015, párr.4).

Otro ejemplo internacional, es la Universidad del Salvador que, desde un primer semestre, lleva en su malla curricular asignaturas del área de psicología (Psicología general y psicología del desarrollo I y II), Educación del adulto y Ética profesional, teniendo en su formación premisas encaminadas a la inclusión, un abordaje práctico de la realidad, atendiendo así a las necesidades no sólo de las escuelas, sino de la sociedad.

La Universidad Inglesa Liverpool Hope University tiene en el área de Educación Especial la Licenciatura en Necesidades Educativas Especiales, una carrera que incorpora conocimientos de la educación, “basado en el trabajo en las artes, las humanidades y la atención médica, para garantizar a obtención de una comprensión clara y equilibrada de las principales características de la educación en una amplia gama de contextos” (Liverpool Hope University, 2017, párr.1).

Por último, la Universidad de Dervy (nombre en inglés: University of Derby) ofrece la carrera de Educación Especial a nivel licenciatura con el propósito de que los futuros docentes desarrollen una comprensión profunda de las teorías, factores y contextos para necesidades educativas especiales y discapacidad, mediante asignaturas con un enfoque en el campo de la educación, la salud, la psicología y el trabajo social para obtener una visión real de la vida profesional que forman parte de un programa que va a la vanguardia de los avances propios de la globalización, actualizado hasta el 2016.

## Metodología

La presente investigación educativa tiene como objetivo “orientar la práctica pedagógica, generar modelos educativos, estrategias e instrumentos de enseñanza-aprendizaje, analizar, proponer y consolidar planes y programas de estudio [...] con la encomienda de generar, reproducir y difundir el conocimiento” (Muñoz, 2015, p.36) y debido a que el tema abordado es de carácter internacional el método de investigación utilizado es documental y de naturaleza cibernética, accediendo a portales y sitios web de escuelas e instituciones gubernamentales, así como la obtención de documentos oficiales por este mismo medio para reunir los elementos necesarios y así elaborar una propuesta presentada en ponencia.

## Desarrollo y Discusión

El avance en Educación Especial en México se ha visto influenciado por los cambios y propuestas realizadas por otras naciones y ha adoptado los enfoques sugeridos en pro de la atención de la población de alumnos con NEE con o sin discapacidad y la orientación del profesorado de Educación Básica Regular, sin embargo los esfuerzos no terminan en los nuevos programas de acción, sino en la verdadera implementación de éstos, que se da en los diversos servicios de atención en donde actualmente se realizan las jornadas de observación y práctica de la licenciatura ofertada por las Escuelas Normales y donde también laboran la mayoría de los docentes de Educación Especial: USAER y CAM que se encuentra desfasados con nuestro Plan de estudios, sin cumplir los objetivos de estos servicios.

La USAER es actualmente uno de los servicios de apoyo más importantes y encaminados a la inclusión educativa, analizando su labor, recordemos que esta Unidad puede acceder a los 3 niveles de educación básica, atendiendo NEE con o sin discapacidad que estén en condiciones de acceso al currículo, niños con Aptitudes Sobresalientes (AS) pero además, la situación actual exige acoger a la población infantil en situación de riesgo de ser excluidos del sistema educativo, los grupos vulnerables, alumnos con trastorno bipolar, ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, etc. Que, si bien se podría decir que concierne más al psicólogo, al ser un equipo multi e interdisciplinario, todos los integrantes tienen que conocer las problemáticas de la población a la que

atienden y trabajar en conjunto para brindarle a los niños las oportunidades necesarias para que se apropien de los aprendizajes esperados, siendo bastos en calidad y cantidad.

Por otro lado, al analizar la situación de los CAM y al ser estos los encargados de la atención de discapacidades más severas que por ende presentan mayor dificultad para ingresar a la escuela regular, se enfrentan ante un dilema, ¿Cómo trabajar con la población más afectada, con limitaciones severas o con esperanza de vida corta; pueden aferrarse a las adecuaciones del currículo para intentar alcanzar aprendizajes de matemáticas, por ejemplo o inclinarse por la calidad de vida, que en estas circunstancias es la opción más viable en cuanto a la dignificación de la persona, su autonomía y autorrealización. Si vinculamos estas dos situaciones dadas en el campo laboral del educador especial, es un hecho que las Escuelas Normales no brindan las herramientas necesarias para intervenir satisfactoriamente en el contexto socio-familiar y emocional que piden las USAER ni en la mejora de la calidad de vida en los CAM, no obstante, existen otras realidades a las que no se les puede restar importancia dentro de las instituciones y para las que no existe formación que permita dar una intervención eficiente, como la atención educativa de alumnos con trastorno del espectro autista, una condición de la que no se sabe mucho hoy en día, pero que sin embargo existe y está demandando atención. Otra situación es abordar la educación sexual, los cambios físicos y las sensaciones que manifestamos todos en diversas edades, pero que principalmente los alumnos con discapacidad dígase intelectual severa o profunda, multidiscapacidad, etc. tienden a comprender menos, por lo que dentro de nuestra licenciatura debería destinarse un tiempo de preparación para accionar correctamente en esas situaciones.

Seguimos abordando el ejercicio docente (ya sea en prácticas profesionales o en el campo laboral), actualmente y como ya se mencionó en líneas anteriores de este documento, las Escuelas Normales nos permiten elegir entre una de las cuatro áreas de atención, de las cuales recibimos asignaturas específicas y que definen una parte de nuestro perfil de egreso, sin embargo, al terminar la licenciatura y presentar el examen de oposición, existe la posibilidad de obtener trabajo en cualquiera de las áreas, sin que importe en cuál de ellas fuimos formados, porque si bien dentro de nuestro plan de estudios existe sólo un semestre para cada una de las discapacidades (motriz, visual, intelectual, auditiva) para los problemas en el desarrollo del niño (comunicación, lenguaje y aprendizaje), no es suficiente para una verdadera intervención en el campo laboral, dada esta situación es necesario implementar una actualización a la malla curricular.



## Resultados y Conclusiones

Habiendo analizado la información presentada anteriormente se concluye en primer lugar, que la situación de la educación especial en el país no se encuentra rezagada teóricamente, los lineamientos que rigen a los servicios de educación especial tienen como objetivo la inclusión educativa, no obstante, existen países que son punta de lanza en la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación, la discapacidad y las condiciones de vulnerabilidad.

Lo que comparte México con el resto del mundo es la pretensión de mejorar la calidad y el acceso a la educación regular, sin embargo, para lograr este cometido, los profesionales de Educación Especial deben poseer conocimientos amplios y actualizados tanto de las diversas patologías que derivan en discapacidad y las situaciones contextuales que dificultan el aprendizaje, como las formas de trabajo que actualmente manejan los servicios de apoyo, principalmente la inclusión, por lo que es de vital importancia que su formación profesional les brinde una educación vigente, activa y aplicable al mundo real.

Por lo tanto, tomando como referencia a instituciones universitarias formadoras de docentes en otros países que se rigen bajo el enfoque actual (cuyos planes de estudio ya se han descrito en el marco teórico) y que al igual que las Escuelas Normales poseen la Licenciatura en Educación Especial, se hacen las siguientes propuestas de cambio en el Plan de Estudios 2004.

Asignaturas del Plan de Estudios 2004	Contenidos	Cambios a realizar
<b>Materias de Formación General de Maestros para la Educación Básica</b>		
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	"El conocimiento del Sistema Educativo Mexicano, de la política educativa y de la escuela básica". (Plan de estudios, 2004, p.76).	Estas asignaturas son impartidas durante los 3 primeros semestres, restándole tiempo a la formación común de maestros para educación especial, por lo que se propone la fusión de "Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano" y "Problemas y Políticas de la Educación Básica" en un solo módulo.
Problemas y Políticas de la Educación Básica		

<p>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II</p>		<p>Consideramos que es necesario que ambas materias se vinculen, por lo que proponemos tomar sólo un módulo de ambas asignaturas, en primer semestre</p>
<p>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II</p>	<p>“El análisis de las finalidades de la Educación Especial y de evolución como parte de la educación básica”. (Plan de estudios, 2004, p.77).</p>	<p>“La Educación en el Desarrollo Histórico de México” y en segundo semestre “Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación” con un enfoque centrado en la Educación Especial desde el inicio.</p>
<p>Enseñanza del Español en la Educación Básica</p>	<p>“El contenido, el diseño, la aplicación y el análisis de las estrategias de intervención educativa en Educación Especial”. (Plan de estudios, 2004, p.77).</p>	<p>Estos módulos se ofertan en tercer y cuarto semestres respectivamente, pero considerando lo que significa adentrarse en la enseñanza de los tres niveles de la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), manifestamos que un semestre no es tiempo suficiente para conocer lo que se trabaja en dichos planes de estudio, aunado a que en el trabajo de USAER donde se planifica para estas dos asignaturas que se consideran las dos básicas para acceso al resto de ellas, por lo que solicitamos se agregue una segunda parte de cada materia.</p>
<p>Enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica</p>		
<p>Competencia Personal, Calidad de Vida y Autorrealización</p>	<p>“Conocimiento sistemático de los factores que influyen en el nivel de competencia personal de alumnos con discapacidad” (Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2006, p.9).</p>	<p>Esta asignatura sí se aborda en cuarto semestre, pero en el Área de atención “Discapacidad Intelectual” cuando debería incluirse dentro del campo “Formación común de maestros para Educación Especial”, haciendo que todos los estudiantes de esta licenciatura puedan adquirir los contenidos de este crucial curso.</p>
<p>Consideramos que las asignaturas no mencionadas en esta tabla tienen una organización y duración adecuadas, por lo que no son tema de discusión y no es necesario ningún cambio.</p>		

Propuesta de nuevas asignaturas	Motivo de implementación
LSM	Es la lengua que utilizan las personas sordas en México, en los CAM y USAER existe esta condición y el hecho de que el profesional no la domine, trae como consecuencia “la dificultad de las personas con discapacidad auditiva para comunicarse con los demás, dificulta su desarrollo educativo, profesional y humano, por consecuencia se ven limitadas sus oportunidades de inclusión” (CNDIPD, 2016, párr. 1). Y siendo tal su importancia, no figura en el Plan de estudios.
Braille	Este sistema de lectura y escritura “aporta a las personas ciegas una herramienta válida y eficaz para leer, escribir, acceder a la educación, la cultura y la información” (ONCE, 2018, párr.1) y al igual que la LSM, no se incluye como materia de formación de la L.E.E.
Atención Educativa de Alumnos con Trastorno del Espectro Autista	Tenemos conocimiento de que existe ya material que lleva el mismo nombre y fue creado por el Psicólogo del Desarrollo, Mario Alberto Vázquez Ramírez y el Depto. de Educación Especial en Aguascalientes, que “Está primordialmente dirigido a los docentes de educación especial y a los integrantes de los equipos de apoyo que tienen la gran responsabilidad de educar a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista” (Vázquez, 2015) pero dentro de nuestra malla curricular no existe un espacio destinado a este tema.
Sexualidad en la Discapacidad	Una demanda no sólo de las personas con discapacidad, sino también de sus familias, es conocer y entender cómo se da el desarrollo sexual, existen muchos mitos que muy pocas veces son desmentidos y que provocan la escasa o nula comprensión de los deseos de las personas con discapacidad, impidiendo, inhibiendo o frustrando su sexualidad plena.
Educación Inclusiva	Se ha mencionado múltiples veces la importancia de adoptar el enfoque inclusivo en el plan de estudios, para ello, solicitamos que se incluya esta asignatura dentro de la licenciatura, de modo que comprendamos todo lo que conlleva este modelo educativo.
Estrategias de Enseñanza de Español y Matemáticas	Ya hemos comentado la importancia de manejar todos los contenidos de estas materias, pero además hemos de tomar en cuenta que nuestra labor es adecuarlos a los niños con NEE con o sin discapacidad, es necesario que entonces, nuestra licenciatura nos brinde la oportunidad de poseer dichas estrategias.
Psicología	El trabajo del Educador Especial no termina en las adecuaciones, sino que tiene que trabajar también con las emociones, los problemas, las condiciones contextuales de sus alumnos, las situaciones familiares, etc. Esta labor no se debería dejar al sentido común del profesional, sino a una intervención fundamentada, teórica y práctica de calidad.

## Referencias

- Sánchez, P. (2004). "La transformación de los Servicios de Educación Especial en México". Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Educacion\\_especial\\_Mexico\\_SEP-DF.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf)
- SEP (2011). "Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial". Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>
- SEP (2011). "Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica". Recuperado de [http://ripei.org/work/documentos/usaer\\_orientaciones.pdf](http://ripei.org/work/documentos/usaer_orientaciones.pdf)
- SEP (2006). "Programa y materiales de apoyo para el estudio: Competencia Personal, Calidad de Vida y Autodeterminación". Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZW5vaS5lZHUubXh8Y29tdW5pZGFkZW5vaXxneDozZjNmZjY5MjJhMjBhZmly>
- SEP (2004). "Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial". Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>
- University of Dervy. (2017). "Education Studies and SEND, BA (Hons) Special Educational Needs and Disability: Why choose this course?". Recuperado de: <https://www.derby.ac.uk/education-studies-and-send-courses/special-educational-needs-disability-ba-hons/>
- UNESCO (1994). "Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales". Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- USAL Universidad Del Salvador. (2018). "Licenciatura en Educación Especial: Plan de estudios". Recuperado de: <http://fcecs.usal.edu.ar/carrera/licenciatura-educacion-especial>
- Liverpool Hope University. (2017). "SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, Overview: ABOUT THE COURSE". Recuperado de: <https://www.hope.ac.uk/undergraduatecourses/specialeducationalneeds/>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). "Lengua de Señas Mexicana (LSM)". Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-senas-mexicana-lsm?idiom=es>
- Fundación ONCE (2018). "Braille". Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille>.

- Tlapala, M., Rosas, A., Meza, R. (marzo 2018). "Globalización, punto de partida para reformar la Educación Especial en Normales". En memorias del 2° Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Vázquez, D. (2015). "La Atención Educativa De Los Alumnos Con Trastorno Del Espectro Autista". Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/13Libro\\_Autismo.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/13Libro_Autismo.pdf)
- VIU Universidad Internacional de Valencia. (2015). "Las salidas profesionales en educación especial". Recuperado de <https://www.universidadviu.es/las-salidas-profesionales-en-educacion-especial/>

# DEL CURRÍCULO A LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

Patricia Margarita Salazar García  
patsal555@outlook.es  
Marcela Guadalupe Iribe Alcocer  
marcela\_iriibe@hotmail.com  
Cynthia San Juana Urbina Hernández  
cynthia2774@gmail.com  
Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

## RESUMEN

El presente escrito su ubica en la línea temática “Formación docente en el contexto internacional” y tiene como propósito compartir las experiencias vivenciadas durante la aplicación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda en Ciudad Victoria, Tamaulipas, con respecto de la Movilidad Internacional realizada por siete estudiantes de la institución con apoyo de la Beca de Capacitación para Escuelas Normales Públicas en Canadá de la DGESEPE y como réplica de las innovaciones en los procesos de enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en la EN. En la primera parte del escrito se describe cómo las Reformas Educativas de los últimos años han impulsado a realizar acciones de carácter administrativo y académico en la enseñanza del este idioma. Posteriormente, se describe el proceso que se vivió y los alcances futuros para las estudiantes en materia de calidad educativa.

## Palabras clave

Calidad Educativa, Internacionalización, Movilidad Académica.

## Marco Teórico

### Calidad Educativa

La mejora del desempeño docente y el derecho a una educación integral como se ha señalado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la educación como un derecho humano fundamental y en su artículo 3º establece que el Estado deberá “garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. En consecuencia, es deber del Estado Mexicano promover, respetar, proteger y garantizar que se cumpla el derecho a una educación de calidad para todos impulsando políticas, legislación y en general, intervenciones públicas relevantes, pertinentes, suficientes, equitativas, eficaces y eficientes.

Es ampliamente reconocido que el buen desempeño docente es una condición para la calidad y la equidad educativa, en virtud de que amplía las posibilidades de mejora en los

aprendizajes de los alumnos (Schmelkes, 2013). Por tanto, el proceso de formación de los docentes, la manera como se organiza su carrera y los apoyos que reciben del Estado para su desarrollo profesional continuo constituyen desafíos centrales de las políticas educativas (UNESCO, 2013).

Para alcanzar lo anterior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha enfocado su atención buscando elevar la calidad de la educación a través de la idoneidad de los docentes de educación básica.

### **Directrices para mejorar la formación inicial.**

En un contexto de desafíos educativos surgen las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (INEE, 2015). En el Objetivo general 2 de las directrices que emite el INEE, se busca: *Generar nuevas dinámicas de trabajo académico, social e institucional para que la formación inicial de docentes se convierta en una prioridad de la política educativa nacional, y esta profesión se revalore y alcance un amplio reconocimiento social.*

Al respecto y en relación con el tema que nos ocupa en este escrito, podemos identificar que en la Directriz 1 Fortalecer la organización académica de las escuelas normales, uno de los aspectos clave de mejora que se plantean, consiste en “c) Dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes, para lo cual es necesario establecer procedimientos que permitan dar seguimiento, apoyo académico y acompañamiento institucional a los estudiantes de educación normal desde el ingreso hasta la terminación de su carrera y la incorporación al mercado laboral” (INEE, 2015, p. 21). Es función de las IES llevar este acompañamiento y realizar acciones planteadas encaminadas al fortalecimiento de competencias que permitan a las egresadas ingresar en el servicio profesional docente de manera satisfactoria.

### **Internacionalización en la Educación**

Como se mencionó anteriormente la Calidad Educativa está ligada principalmente al fortalecimiento de la organización académica de las escuelas normales y a la promoción de acciones que generen condiciones para su profesionalización incluyendo la movilidad académica, por tanto, el enfoque educativo de la internacionalización de la educación para alcanzar estándares más elevados en la formación inicial de docentes se torna una necesidad imperante.

Como lo menciona Gace (2000) la internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las IES. Para ello, es preciso diseñar e implementar, con la participación de los diferentes actores de la comunidad normalista, una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, implementada por medio de estructuras -organizacional y programática- adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad.

La internacionalización no debe ser un fin en sí, sino un medio para lograr la excelencia académica. Así que está debe pasar a ser una función central del quehacer institucional y dejar de ser una función marginal. El mejoramiento de la calidad educativa se realiza gracias a un acercamiento más profundo de las disciplinas mediante la integración en los programas de los diversos cursos del Plan de Estudios, de una perspectiva internacional, intercultural, comparativa e interdisciplinaria; se logra una mayor pertinencia de la educación por el hecho de formar egresados con mejor preparación para trabajar y actuar socialmente en un mundo interdependiente, competitivo y global.

### **Internacionalización en casa / Internacionalización en el extranjero.**

Como lo refiere Wit (2011, revisado de Knight, 2005) ahora es posible ver cómo se desarrollan dos aspectos básicos en la internacionalización de la enseñanza superior. Uno es la **internacionalización en casa**, que incluye actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales. De igual forma, está mucho más orientada al currículo: preparar a los estudiantes para ser activos en un mundo globalizado. Algunas actividades que pertenecen a esta dimensión doméstica son planes de estudios y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos, y actividades de investigación y académicas. Y el segundo aspecto es la **internacionalización en el extranjero**, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras: movilidad de estudiantes y cuerpo académico y movilidad de proyectos, programas y proveedores. Estos componentes no deberían considerarse mutuamente exclusivos, sino más bien entrelazados dentro de políticas y programas.



## Movilidad Estudiantil

En la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional por la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes. Igualmente, esto permite aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros – o de los nacionales que regresan del extranjero con diversas experiencias – para enriquecer a los educandos locales (ANUIES 2013).

## Metodología

La investigación se desarrolla con enfoque cualitativo por así convenir al análisis del tema en el cual se planteó una propuesta de trabajo con respecto a la enseñanza del idioma inglés y se observaron resultados que apoyaron el impulso a la movilidad internacional que para la solicitud de la beca demandó un nivel de inglés A2 y B1. Los alcances de dicha experiencia se pueden apreciar del registro anecdótico de la narración de las experiencias vivenciadas durante la estancia en el extranjero en el Foro Estudiantil “Movilidad Internacional: Canadá 2017” efectuado el pasado 17 de enero de 2018.

## Desarrollo

La innovación educativa debe ser una constante en los modelos de enseñanza de las Instituciones de Educación Superior como lo expresa Mario de Miguel Díaz (2006, pág. 12) “es fundamental establecer un conjunto de orientaciones técnicas que permitan al profesorado distribuir su actividad docente en diversas modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje siguiendo las pautas que se establecen al respecto en los procesos de Convergencia Europea”. En la formación inicial de docentes es de importancia primordial buscar la vanguardia de las buenas prácticas educativas y que las estudiantes desarrollen cada vez más el interés por participar en la transformación de la Educación en México y logren ser copartícipes de la creación de una nueva era del conocimiento científico, psicosocial y cultural “el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional”. (SEP, p. 45).

### **Importancia de la enseñanza del idioma inglés**

La importancia del idioma inglés en las escuelas de educación básica suele ser un tema complicado, específicamente en el nivel preescolar que implica una serie de procesos para poner en práctica dicho idioma. Considerando que las habilidades que el alumno debe destacar al culminar su educación preescolar hacen referencia a: “Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.” (SEP, 2011, p. 123). Por lo tanto, se permitirá al alumno llevar a cabo una resolución de problemas en diversos contextos por lo que es de suma importancia que los diferentes actores que intervienen en la construcción de sus aprendizajes trabajen en conjunto (padres de familia, maestros, alumnos, personal, sociedad, entre otros).

La construcción de habilidades y el logro de competencias del perfil de egreso es el propósito de los planes y programas educativos, en cada uno de ellos se establece una serie de propósitos que se pretenden poner en práctica mediante la aplicación de actividades. Actualmente en el siglo XXI la sociedad demanda una mayor exigencia hacia lo que se espera lograr, por lo que el gobierno mexicano a través del **Nuevo Modelo Educativo (2017, p.143)** hace mención a lo siguiente:

La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, tanto para docentes como para estudiantes. El objetivo es que todos los niños, niñas y jóvenes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para insertarse plenamente en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento.

Es importante enfatizar el compromiso que como sociedad se enfrenta debido a que para poder crecer más como país es necesario desarrollar nuevas capacidades y construir aprendizajes significativos. Enseñar no es una tarea fácil, que se logra solamente mediante una acreditación que requiere de grandes esfuerzos y experiencia; es necesario contar habilidades para lograr la construcción de aprendizajes significativos. La adquisición de las competencias genéricas y profesionales del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar se entrelazan con las demandas del Plan de

Estudios para la Educación Básica y en las cuales sugiere que la docente atienda la enseñanza bilingüe desde el tercer año de preescolar.

### Acciones Institucionales para mejorar el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés

La malla curricular del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura de Educación Preescolar establece la instrucción del inglés en el trayecto formativo “Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación” a partir del 3er semestre con 4 horas a la semana de instrucción. En el programa de estudio se designó un semestre para cada nivel de acuerdo al MCER (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas) comenzando en el nivel A1, cuarto semestre el nivel A2, en quinto semestre el nivel B1 bajo, en el sexto semestre en el nivel B1 alto y en el séptimo semestre el nivel B2. Esto representa un estimado de 84 horas al semestre por cada nivel de inglés, sin embargo 32 horas son contempladas para intervención docente del 4to al 7mo semestre, además de los días inhábiles o interrupciones escolares por actividades institucionales, culturales o sociales lo que hacen un total de 52 horas para la clase de inglés. Las horas de instrucción propuestas por el MCER, para cumplir exitosamente con la adquisición del idioma inglés, son las siguientes:

Marco Europeo	Común Guiadas	Horas de Estudio	Horas de instrucción en la Institución	Semestre
<b>A1</b>	Aprox. 180 - 200		Menos de 52	3er
<b>A2</b>	Aprox. 180 - 200		Menos de 52	4to
<b>B1</b>	Aprox. 350–400		Menos de 104	5to y 6to
<b>B2</b>	Aprox. 500–600		Menos de 52	7mo
<b>C1</b>	Aprox. 700–800		No aplica	No aplica
<b>C2</b>	Aprox. 1.000–1.200		No aplica	No aplica

Esta disparidad de horas condujo a un bajo rendimiento de las alumnas en el curso de inglés teniendo altos índices de reprobación durante los ciclos escolares 2012 a 2014. Es a partir del ciclo escolar 2014 – 2015 en el cual se tomaron algunas medidas para resolver esta problemática tomando acciones en **2 dimensiones** para clasificarlas de acuerdo al enfoque de intervención que corresponden, **la dimensión administrativa y la dimensión académica.**

## **I.- Dimensión Administrativa**

Una problemática que se presenta al atender el plan de estudios actual es el número de horas que se establecen por nivel, lo cual influye en gran manera en muchos aspectos de la práctica docente, del aprovechamiento escolar de las estudiantes, la motivación hacia el estudio del idioma inglés, los procesos de evaluación. De manera institucional los docentes del área de inglés en coordinación con la dirección de la escuela y buscando la mejora del aprendizaje del idioma, se implementaron las siguientes estrategias:

### **1.- Incremento de horas de clase a la semana.**

De las 4 horas que se establecen en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se incrementó una sesión más de 2 horas a la semana para los cursos de inglés, por lo tanto, se recibieron 6 horas semanales, el aumento total fue 80 a 120 horas de instrucción, sin embargo, no es suficiente el número de horas que establece el MCER para cada nivel de inglés, no obstante se marcó un impacto favorable en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **2.- Iniciación de la instrucción del idioma inglés desde primer semestre.**

Con el fin de incrementar las horas de estudio para las estudiantes en la institución, su formación en el aprendizaje del idioma inglés es a partir del 1er semestre con una modalidad de taller donde inician el desarrollo de sus conocimientos y competencias en el nivel A1 dando seguimiento y continuidad en el 2do. semestre. Al ingresar al tercer semestre donde se presenta el curso de inglés de manera curricular cuentan con bases que les permiten continuar su aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas.

### **3.- Coordinación Académica de inglés.**

Los docentes que imparten alguno de los cursos de inglés, incluidos los talleres; asisten semanalmente a una reunión académica de una hora en donde se comparten experiencias, incidencias e ideas de innovación, se establece la programación de exámenes y evaluaciones, se toman acuerdos y se enriquece la práctica docente. Estas sesiones tuvieron sus inicios en el año 2009 y han sido de valioso apoyo para el

enriquecimiento profesional, así como la comunicación y el trabajo colaborativo entre los docentes.

## **II.-Dimensión Académica**

Se llevaron a cabo diversas acciones con la intención de aumentar el desempeño académico: el **recurso didáctico**, **las tutorías académicas de inglés**, la aplicación de una **metodología innovadora** de aprendizaje basado en una tarea usando las tecnologías de la información y la comunicación, la **práctica profesional en el idioma inglés** en los jardines de niños y un **taller de inglés** para la instrucción formal en la intervención docente.

### **4.- Recursos didácticos.**

El presente plan de estudios establece cinco cursos de inglés donde se exponen los aspectos de las cuatro habilidades del idioma que se pretenden desarrollar. Sin embargo, no se brindan los recursos didácticos en específico, por lo que en la EN se han utilizado los materiales de la editorial Pearson. Al revisar el programa de estudio de los cursos de inglés A1, A2, B1 bajo, B1 alto y B2 se identificaron los diversos contenidos propuestos y se revisaron textos académicos para determinar la pertinencia para su uso. El **recurso didáctico** utilizado fue “English in Common” versiones 1 a la 5 que se adecuaron apropiadamente a los contenidos de cada nivel de inglés y brindaron la movilización de saberes de una forma contextualizada y propiciaron los temas para la realización de proyectos.

### **5.- Tutorías Académicas de inglés.**

Las **tutorías académicas de inglés** constituyen un espacio curricular designado para reforzar el desempeño académico en el área de inglés. En la institución se estableció un espacio de dos horas a la semana por cada grupo y la dinámica de trabajo es apoyar a las alumnas que se detectaron con bajo rendimiento académico en los exámenes. La instrucción es apoyar a las estudiantes en una explicación más detallada de los temas pertinentes, asimismo realizar ejercicios prácticos para reforzar lo aprendido. Esta medida es considerada una acción remedial a los contenidos que quedaron inconclusos de aprender y preventiva en el sentido de que se anticipan posibles dificultades en su aprendizaje.

## 6.- Metodología TBL y uso de TIC's.

Otra propuesta pedagógica de gran impacto en el desempeño y motivación de las alumnas es el uso de **la estrategia TBL** (Task Base Learning) Aprendizaje Basado en una Tarea utilizando las **TIC's** (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En el modelo estratégico de aprendizaje **TBL con TIC's** la alumna emplea lo aprendido en la unidad en un contexto real de aplicación. Algunos ejemplos de los proyectos o tareas designadas son: la realización de una llamada telefónica para solicitar información de algún producto en tiempo real en el idioma meta; hacer una transmisión en vivo de Facebook explicando un proceso o relatando una experiencia, realización de video de una receta de cocina describiendo los pasos para elaborar un platillo, utilizar el Google Maps para ubicar la dirección de sus domicilios y decir cómo llegar, etc. Estas estrategias de aprendizaje son innovadoras, motivantes para las alumnas y además se propicia el desarrollo de las habilidades productivas y receptivas del idioma inglés con óptimos resultados.

## 7.- Práctica bilingüe en el preescolar.

Por otro lado, las alumnas han aumentado su desempeño en habilidades comunicativas y de expresión oral con el proyecto institucional de la **Trayecto Formativo de la Práctica Profesional en inglés**. Como lo estipula el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica (2011, pág. 49) “la enseñanza del inglés se pone en marcha a partir del tercer grado de preescolar. Su propósito es el contacto y la familiarización de los niños con el idioma...” con este sustento las alumnas como participantes en la formación de niños preescolares tienen el compromiso de desarrollar las competencias necesarias para esta necesidad educativa. Con respecto a la distribución de tiempo del proyecto se designa un momento previo a las jornadas de intervención docente de las alumnas de 5to, 6to y 7mo semestre para apoyarlas en el diseño de una situación de aprendizaje en el idioma inglés. Para la realización de este proyecto las alumnas realizan la gestión del espacio curricular para la práctica a través de la comunicación directa con directoras de jardín de niños, maestras titulares y maestras de inglés.

## **8.-Taller de inglés en preescolar.**

La última de las acciones de la dimensión académica se refiere al diseño de **un taller de inglés** para desarrollar competencias docentes en la enseñanza bilingüe. Este taller surgió de la necesidad de apoyar a las alumnas en la práctica profesional en este idioma al detectar diversas áreas de oportunidad durante la intervención educativa. Se instruye a las alumnas con este taller durante 6to y 7mo semestres con dos horas semanales. Esta participación en el taller permite a las alumnas desarrollar habilidades como comprensión de textos académicos, elaboración de presentaciones orales, participar en discusiones y toma de decisiones, entre otras prácticas que promueven el desarrollo de competencias que le permiten a la alumna realizar un trabajo docente más asertivo.

Estas acciones representan un esfuerzo de diseño, gestión y colaboración de los agentes que participan en la formación inicial de las estudiantes normalista para mejorar la calidad educativa en el nivel superior y constituyen un ambiente de **Internacionalización en casa** como lo mencionaba Wit (2011) que permite al estudiante tener una visión más amplia de su accionar como futuro docente y de vislumbrar el impacto de su práctica profesional más allá de las fronteras.

### **Movilidad Internacional**

El ambiente de internacionalización que impulsan las acciones institucionales a favor de la enseñanza y aprendizaje no solo del idioma inglés sino del conocimiento de “otros mundos y otras culturas” les permitieron a las alumnas de la institución atender a la convocatoria de la Beca de Capacitación para Escuelas Normales Públicas en Canadá de la DGESPE.

Es importante mencionar que el primer paso que motivó a las alumnas a la solicitud fue la difusión, motivación e impulso de los docentes y directivos hacia las estudiantes. Una causa determinante para la obtención de la beca de estas 7 estudiantes lo constituyó sin duda el nivel de inglés solicitado por la DGESPE y del cual las alumnas sustentaron satisfactoriamente.

En este proceso aplicaron 15 alumnas que cumplían con los requisitos solicitados y posteriormente se obtuvo la aprobación para 7 de ellas. Cabe destacar el logro de que en el Estado de Tamaulipas se seleccionaron solo 7 mismas que eran alumnas de esta Institución Educativa. El recurso económico fue de \$115,000 pesos, (cinto quince mil

pesos, 00/M. N) dentro del cual se cubrían gastos de traslado, hospedaje, comidas e ingreso a la institución canadiense.

Esta experiencia vivida en el intercambio académico en el país Canadá del 6 de octubre al 6 de diciembre del 2017 tuvo como objetivo fortalecer y construir competencias del idioma inglés en la cual tuvieron la oportunidad de percatarse de la diversidad cultural, social, lingüística, regional, etnológica y académica. Estos fueron algunos aprendizajes obtenidos por las alumnas:

**La cultura:** las familias canadienses tienen todo un esquema de organización y programación de tiempo para la realización de las actividades internas y externas. Algo que sin duda algún impactó en su llegada a dicho lugar es que en cada una de las casas para entrar se deben quitar los zapatos.

**La sociedad:** Este contacto con los nativos de ese país las llevó a algunas de ellas a inferir, por las actividades que realizaron, que tienen una apreciación de los ciudadanos canadienses como: personas honestas, puntuales, responsables, organizadas, así como también prevén lo mejor preocupándose en todos.

**El idioma:** El inglés en nuestro país es la segunda lengua y en Canadá es el primer idioma que prevalece, como una segunda lengua en ese país se establece el francés por lo que es importante mencionar que deja un gran impacto en su formación.

Con base en la experiencia vivida por las alumnas se puede mencionar el gran impacto que atrae consigo el vivir y aplicar los aprendizajes formados en el ámbito educativo, en un contexto real. Realmente el formar parte de la primera generación de alumnas normalistas en recibir dicha capacitación en ese país extranjero deja una enseñanza invaluable y las motiva a seguir adelante buscando su superación profesional.

Posteriormente a la integración de las alumnas de movilidad a las actividades académicas de la institución se llevó a cabo un Foro Estudiantil “Movilidad Internacional: Canadá 2017” en donde las estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir las experiencias vividas. A dicho Foro asistieron las autoridades educativas como el Director de Actualización, Formación y Superación de los docentes, la Encargada del Departamento de Educación Normal, la directora y subdirectoras del plantel educativo, los docentes y estudiantes.

Entre las preguntas que se plantearon en este foro fueron principalmente las siguientes:

¿Cuáles fueron las experiencias más significativas en la experiencia de movilidad?



Así como también **las expectativas a futuro** y las respuestas que prevalecieron fueron:

“Mis expectativas con el idioma crecieron, terminar el curso en la escuela de inglés y certificarme con el TKT”

“Mediante la práctica docente realizada logré formar nuevas competencias y favorecer mi nivel de idioma”

“El comunicarme constantemente enriqueció mi nivel de inglés, así como también hablar con personas de distintas nacionalidades”

“El que en la escuela fuera una regla hablar en inglés me hizo creer más en lo que yo sabía”

“El poder observar una clase e impartirla como futura docente me permitió darme cuenta de las diversas formas en que pueden aprender mis alumnos”

“Lo más significativo fue vivir con una familia canadiense debido a que día con día se fortalecía más el idioma”

Esta experiencia viene a completar el proceso de **Internacionalización en el extranjero** que mencionó Wit (2011) y que a raíz de la cual se implementarán acciones y proyectos futuros para traer al mundo a las aulas fomentando los vínculos académicos con otras instituciones de educación superior tales como la promoción a la investigación educativa por parte de las alumnas y la mentoría entre pares (peer mentoring).

## Resultados y conclusiones

La internacionalización de la educación superior se ha convertido en una dinámica valiosa que ha de integrarse a las funciones clásicas de las instituciones educativas, en afinidad a un conocimiento sin fronteras que se desarrolla en el escenario de la globalización. Al incorporar la dimensión internacional e intercultural en la escuela normal se promueve un incremento en la calidad educativa, asimismo la expansión de los programas de movilidad académica es una de las principales características de la internacionalización actual.

El currículo constituye la piedra angular de la formación profesional de los estudiantes, por lo tanto, es primordial atender a las necesidades educativas implementando programas y apoyos académicos que los impulsen a lograr su crecimiento individual y por consiguiente alcanzar las metas institucionales y elevar los estándares de calidad.

El vínculo establecido entre los cursos del Trayecto de Práctica Profesional con el curso de inglés ha permitido que las estudiantes desarrollen competencias docentes que ponen en juego al momento de intervenir en los jardines de niños donde se desarrollan las Prácticas Docentes. Es conveniente señalar que en los últimos años se tiene conocimiento de que las egresadas de nuestra escuela normal son maestras de inglés en Educación Primaria, Jardines de niños del sector privado y público.

La réplica movilidad internacional incorporará a la institución representaciones de prácticas más dinámicas e innovadoras, asimismo la práctica profesional idónea para atender los requerimientos de las generaciones futuras en materia de educación.

## Referencias

- ANUIES. (2013). Anuario Estadístico de Educación Superior. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil>
- Crace, A. (2012). English in Common 1. Teacher's Resource Book with Activeteach. Pearson. (pág. VII)
- De Miguel Díaz, M. (2006). Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias Orientaciones para promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo.
- INEE. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, México, D.F.
- Gace, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. Educación Superior y Sociedad. México: ANUIES, vol. 11 N° 1 y 2: 121-142.
- Schmelkes, S. (2013). Desempeño docente: estado de la cuestión (conferencia impartida en el Seminario. Evaluación Formativa para el Desempeño Docente). México: UNIVES.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. (pág. 49).
- SEP (2017). Modelo educativo para la Educación Obligatoria.
- Wit, Hans de. Globalización e internacionalización de la educación superior. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 8, núm. 2, julio-enero, 2011, pp. 77-84. Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793007>

# COOPERACIÓN EDUCATIVA DE ESCUELAS NORMALES

José Martín Montes Ortega  
martin.montes@nube.sep.gob.mx  
Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene el propósito de dar a conocer los avances de la implementación de programas de movilidad académica en las escuelas normales, que de 2015 a 2018 se han operado en los ámbitos nacional e internacional, en el marco de las políticas educativas impulsadas por la actual Administración Pública Federal. También tiene la intención de socializar los conocimientos generados entre las instituciones formadoras de docentes y otras IES, al realizar estancias académicas, intercambiar experiencias en la preparación de profesores, establecer redes de investigación educativa, e impulsar proyectos de asesoría técnica para mejorar los modelos de formación docente entre instituciones y países participantes. Como resultado de esta iniciativa educativa, se presenta el marco teórico-conceptual, el desarrollo de los programas, los principales resultados, y los desafíos que representa mejorar la calidad académica de las escuelas normales de México. Texto de resumen (cambiar)

## Palabras clave

Cooperación educativa, estancia académica, internacionalización, movilidad nacional e internacional.

## Planteamiento del problema

A diferencia de otras IES del país, las escuelas normales habían operado programas de formación docente para la educación básica, sin iniciativas o proyectos encaminados a la socialización de experiencias académicas, el establecimiento de redes de investigación, el desarrollo de trabajo conjunto de mejora institucional, que contribuyeran a la conformación de comunidades de desarrollo institucional, como plataforma para asegurar calidad en los procesos de formación, gestión y perspectiva de intercambio académico nacional e internacional.

Derivado de esta realidad educativa, la cooperación y el intercambio de conocimiento y experiencias entre instituciones de educación superior, representan una ventana de oportunidades, entre otros programas y proyectos para implementar el desarrollo de competencias académicas en la formación docente, en el contexto de las nuevas tendencias y exigencias educativas internacionales.

## Marco teórico-conceptual

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, establece en la Meta nacional México con Educación de Calidad, el Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad; Estrategia 3.1.3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida; Línea de acción, Crear programas de estadías de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior.

En complemento, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, señala en el Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; Estrategia 1.4. Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno, y las Líneas de acción 1.4.8 Formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, 1.4.9 Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados, y 1.4.10 Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes.

En congruencia con la necesidad de mejorar la formación docente, en el marco de las políticas de la educación nacional, y con la finalidad de alinear las acciones a las metas y objetivos de la planeación institucional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), implementó el Programa de Cooperación Educativa de Escuelas Normales, a partir de 2015 con una fructífera y exitosa participación que continua vigente hasta 2018.

### **Cooperación académica**

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la cooperación académica consiste en la generación de proyectos relacionados con la docencia, investigación, conocimiento y difusión de la cultura, administración, gestión y dirección de instituciones de educación superior, en el marco de un proyecto o programa de acciones conjuntas (ANUIES, 2006).

### **Estancia académica**

De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México, estancia académica consiste en desarrollar permanencias relacionadas con la docencia, proyecto de investigación o extensión cultural por un periodo determinado, en una institución de educación superior diferente a la que se lleva a cabo la formación de origen, mediante la emisión de convocatorias y la suscripción de los convenios correspondientes (UNAM, 2013).

### **Internacionalización**

La ANUIES define la internacionalización de la educación superior como el proceso continuo de transformación integral de las instituciones, que incluye la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, basado en los conceptos clave de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, orientado a la incorporación de contenidos, materiales y actividades de cooperación, colaboración y compromiso internacionales, que prepare a los estudiantes para desempeñarse con eficacia en un mundo interdependiente (ANUIES, 2006).

### **Movilidad nacional e internacional**

Para la UNAM este tipo de movilidad se refiere a la incorporación de los estudiantes en una institución en los planes y programas de otra institución, nacional o extranjera, con el objetivo de fortalecer su formación profesional y enriquecer sus perspectivas sociales y culturales, para un mejor desempeño en el campo laboral (UNAM, 2013). En el caso de los programas de movilidad nacional implementados por la DGESPE, el objetivo principal es fortalecer la formación docente y disciplinaria de los estudiantes. Adicionalmente, en los programas de movilidad internacional de estudiantes se trata de perfeccionar el dominio de lenguas extranjeras y conocer los sistemas educativos, especialmente los relacionados con la formación docente.

Una innovación que ha incorporado la DGESPE en las acciones de movilidad nacional e internacional, es la que se refiere a la movilidad de profesores formadores de docentes, con la intención de que éstos desarrollen actividades de acercamiento a la docencia e investigación de la IES receptora, así como la integración de redes de colaboración presencial y no presencial.

## Metodología

La cooperación educativa de las escuelas normales es una innovación gubernamental de la administración federal 2012-2018 que, en el marco de políticas públicas expresadas en los instrumentos de planeación nacional, requiere de un marco conceptual, técnico y metodológico.

1. Autorización superior para operar los programas de movilidad
2. Acuerdos con ministerios de educación y/o IES nacionales o extranjeras participantes en los programas de movilidad
3. Publicación de las convocatorias en coordinación con las instancias u organismos participantes (SES, DGESPE, CNBES, OEI)
4. Difusión de las convocatorias en las 32 entidades federativas
5. Selección de expedientes y publicación de beneficiarios
6. Organización logística de las movilidades
7. Seguimiento de los beneficiarios en las estancias académicas
8. Cierre de los procesos académicos y administrativos
9. Evaluación de los programas de movilidad
10. Elaboración de informes nacionales de los programas de movilidad

## Desarrollo

Como resultado de la necesidad de formalizar los programas de cooperación educativa de las escuelas normales, el Gobierno de la República suscribió dos acuerdos internacionales. El primero fue la puesta en marcha del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado, que busca mejorar la calidad de la formación docente de los países de la región, como parte de la Declaración de Veracruz: “Educación, innovación y cultura en un mundo en transformación”, pronunciada en la XXIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada el 10 diciembre de 2014 (OEI, 2014). El segundo es el Convenio de Cooperación Bilateral México-Francia en materia de Educación Normal, que se suscribió el 16 de julio de 2015, en París, Francia, ante la presencia de los presidentes de ambos países (Excélsior, 2015).

Derivado de ambos instrumentos de colaboración internacional, se han impulsado tres modalidades de cooperación académica:

- Movilidad de estudiantes y profesores de escuelas normales de México en otros países y recepción de estudiantes extranjeros, para el desarrollo de estancias de formación docente.
- Intercambio de experiencias y asesoría técnica en el marco de la definición de los modelos de formación docente de los países participantes, mediante la creación de grupos mixtos de expertos de alto nivel, y
- Apoyo entre ministerios de educación para la profesionalización de los recursos humanos, ya sean directivos o profesores, con especial atención en los campos de la investigación y la gestión institucional.

En ese contexto de cooperación educativa, y para dar cumplimiento a los compromisos institucionales en materia de movilidad académica de estudiantes, en 2015 se emitieron dos convocatorias para realizar estancias en España y Francia, bajo la modalidad de etapa piloto de movilidad internacional, con el propósito de fortalecer la preparación profesional de los estudiantes de escuelas normales, mediante cursos en universidades, actividades de práctica docente y el estudio de una lengua extranjera, en el caso de Francia. La duración de las movilidades fue de 80 días en España, donde participaron 103 beneficiarios (96 estudiantes y 7 maestros), y de 30 días en Francia, con la participación de 32 beneficiarios (29 estudiantes y 3 maestros).

En continuidad a esta política educativa, durante 2016 se publicaron 4 convocatorias de movilidad nacional e internacional: Francia (estudiantes y directivos), Iberoamérica y Nacional (estudiantes). El Programa de Movilidad Académica de Estudiantes de Escuelas Normales en Francia, ofreció 52 becas para realizar actividades de práctica docente y estudios disciplinarios en las universidades, de septiembre a diciembre de 2016. Por su parte, el Programa de Capacitación de Directores de Escuelas Normales en Francia, se desarrolló en la Escuela Superior de la Educación Nacional, con sede en Poitiers, Francia, del 22 de abril al 6 de mayo de 2016, con la finalidad formar en gestión educativa a 35 directores de escuelas normales públicas del país.

Durante el año 2017, 53 estudiantes y 10 maestros de escuelas normales realizaron estancias académicas con duración de tres meses, a partir del 17 de septiembre de 2017, en 10 ESPE de Francia. El monto global de las becas de estudiantes y profesores fue de



8.1 millones de pesos. Por segundo año consecutivo, 30 directores de Escuelas Normales y 8 autoridades estatales de formación docente, recibieron capacitación en gestión institucional, en la Escuela Superior de la Educación Nacional, con sede en Poitiers, Francia, del 6 al 15 de noviembre de 2017. El presupuesto global autorizado para la capacitación de directores en Francia fue de 2 millones de pesos.

El Programa de Movilidad Académica Nacional de Estudiantes de Escuelas Normales, tiene como objetivo ofrecer formación académica, disciplinaria y de práctica docente en diferentes contextos educativos e institucionales, por tres meses, ya sea en escuelas normales o universidades públicas. En 2016, el programa benefició a 145 estudiantes. En la primera emisión de la convocatoria participaron 51 escuelas normales y cinco universidades públicas. Para el año 2017, el programa otorgó 125 becas de movilidad nacional, para desarrollar la estancia por cuatro meses de agosto a diciembre. El presupuesto global fue de 5 millones de pesos. En este año se incorporaron al programa 5 universidades públicas.

El Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del profesorado, llevado a cabo de agosto a diciembre de 2016 y de marzo a junio de 2017, tuvo el propósito de ofrecer a 100 estudiantes de escuelas normales, experiencias educativas en diversos contextos internacionales de Iberoamérica. Los estudiantes normalistas acreedores a la beca realizaron las estancias académicas en Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Es importante destacar que México fue el primer país iberoamericano que decidió abrir el camino en este Proyecto al enviar a sus estudiantes a estancias académicas, una vez establecido el vínculo a través de la OEI con sus diferentes representaciones, México recibió a 31 estudiantes procedentes de Cuba, Panamá, Chile, Ecuador, Paraguay, así como Uruguay durante 2016 y 2017 para realizar estancias académicas en 8 escuelas normales de nuestro país.

Adicionalmente, con la finalidad de ofrecer oportunidades para el perfeccionamiento del idioma inglés en Canadá, fueron otorgadas 129 becas a estudiantes de escuelas normales, para realizar la estancia de estudios por dos meses, durante el segundo semestre de 2017. Los beneficiarios realizaron los estudios del idioma inglés en el Georgian College, Kaplan International, Lambton College y Trent University.

## Discusión

La operación de programas de cooperación ha tenido gran impacto en las comunidades normalistas, por el desarrollo de innovadores procesos académicos influenciados por las acciones de movilidad de estudiantes, maestros y directores de escuelas normales.

A nivel de discusión técnica, existen diversos retos de las experiencias de movilidad, los cuales deben ser atendidos de manera interinstitucional, es decir, incluyendo en su solución a las principales instancias y organismos que participan en la ejecución de los programas de cooperación. Entre los desafíos más importantes se pueden citar:

- Elevar y certificar el nivel de dominio de idiomas
- Utilizar el 100 por ciento de las becas autorizadas
- Socializar las experiencias de movilidad en las EN
- Fortalecer la vinculación entre las EN y otras IES
- Consolidar áreas de cooperación en las EN
- Mejorar la formación docente a partir de la cooperación

## Resultados y Conclusiones

Durante el período 2015-2018 se pueden identificar importantes resultados en la operación de programas de movilidad académica de escuelas normales, cuyo origen se encuentra en las políticas nacionales de formación docente. Además de los significativos logros en términos de la cantidad de becas otorgadas, el número de programas ejecutados, la continuidad de las acciones nacionales e internacionales, la calidad de las instituciones y la disposición de países participantes, lo más representativo de esta iniciativa gubernamental, es que históricamente las escuelas normales no habían sido parte de los programas de cooperación educativa, desde que éstas fueron creadas en México durante la primera mitad del siglo XIX.

Entre los principales logros de las acciones de movilidad académica, resultado de los ejes de trabajo de la cooperación educativa se puede citar las 1,399 becas otorgadas o por otorgar, 112 millones de pesos invertidos, además de:

- Implementar programas de cooperación educativa nacional e internacional en las escuelas normales

- Establecer vínculos académicos entre escuelas normales y otras instituciones de educación superior
- Internacionalizar las escuelas normales como verdaderas instituciones de educación superior
- Contribuir a la gestación de proyectos de asesoría técnica, investigación y gestión entre escuelas normales e instituciones nacionales e internacionales
- Coadyuvar al fortalecimiento de la formación de docente de México en diferentes campos educativos y disciplinarios

**Tabla 1 NÚMERO DE BECAS OTORGADAS Y POR OTORGAR CON MONTO PRESUPUESTARIO**

PROGRAMAS DE COOPERACIÓN	2015	2016	2017	2018	Total de becas	Inversión 2015	Inversión 2016	Inversión 2017	Inversión 2018	Inversión global
Directores Francia		35	30	50	115		2.4	2	3.4	7.8
Autoridades Francia			8	8	16			.5	.5	1
Docentes Francia	3		10	35	48	.2		1.3	4.5	6
Estudiantes Francia	29	52	53	100	234	2	6.7	6.8	12.9	28.4
Estudiantes España	96				96	11.6				11.6
Docentes España	7				7	.8				.8
Estudiantes nacional		145	125	168	438		4.4	3.8	6.7	14.9
Docentes nacional				32	32				1.6	1.6
Estudiantes Iberoamérica		64	36	20+64	184		4.5	2.5	6.1	13.1
Estudiantes Canadá			129	100	229			15.2	11.8	27
<b>10 programas</b>	<b>135</b>	<b>296</b>	<b>391</b>	<b>577</b>	<b>1,399</b>	<b>14.6</b>	<b>17.8</b>	<b>32</b>	<b>47.5</b>	<b>112.2</b>

## Referencias

- ANUIES. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC\\_19\\_02\\_08/glosario\\_terminos\\_vinculados\\_con\\_cooperacion\\_acad.pdf](http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf)
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Periódico Excélsior. (2015). México y Francia concretan más de 60 acuerdos de cooperación. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/07/16/1035016>
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa\\_sectorial\\_educacion\\_2013\\_2018.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf)
- OIE. (2014). Declaración De Veracruz: Educación, innovación y cultura en un mundo en transformación. Recuperado de: [http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article14753&debut\\_5ultimasOEI=40](http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article14753&debut_5ultimasOEI=40)
- UNAM. (2013). Glosario de términos estadísticos UNAM. Recuperado de: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Glosario.pdf>Camps, Anna y Montserrat Castelló (2013), “La escritura académica en la universidad”, en Revista de Docencia Universitaria, vol. 11, núm. 1, pp. 17-36.
- Vélez, J.A. (2000). El ensayo. Entre la aventura y el orden, Bogotá, Taurus.
- UNESCO. (2012). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación, Luxemburgo: Faber.

# REDES INTERNACIONALES DE CUERPOS ACADÉMICOS COMO APOYO A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Elisa Bani Calderón Gil  
Edificada2@gmail.com  
Leticia Rubio Pantoja  
rupalety@gmail.com  
Benjamín Naranjo Rincón  
benjanari@gmail.com  
Escuela Normal Superior de Michoacán.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad el análisis de la conformación de dos redes internacionales entre cuerpos académicos, así como el impacto que estas tengan sobre la formación docente inicial y permanente, para lo cual los procesos transdisciplinarios permitirán el abordaje de problemáticas reales desde el paradigma de la complejidad. La metodología que se seguirá es el estudio de casos, en donde cada una de las redes conformadas es un caso en particular. Las redes formadas se integran por el cuerpo académico *Vestigium docentis* de la Escuela Normal Superior de Michoacán, la Universidad de Costa Rica y la Universidad de la Serena en Chile. Se realizará el análisis hermenéutico de los discursos, así como la entrevista semiestructurada a los participantes, la observación de los procesos, por lo que la triangulación asincrónica de los resultados obtenidos reflejará el cruce de los datos como evidencia tanto de la significancia, como del manejo de las categorías propuestas para su estudio.

## Palabras clave

Redes internacionales, cuerpos académicos, formación docente inicial.

## Planteamiento del problema

En el caso de la presente investigación se conformaron dos redes con el Cuerpo Académico *Vestigium docentis*, de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), integrado por docentes-investigadores, cuya línea de generación del conocimiento es el trabajo con proyectos transdisciplinarios que impacten en la práctica educativa.

La primera red se constituye con el colectivo “Epistemologías del Sur” perteneciente a la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica, red de pensamiento crítico respecto a los derechos humanos y la dinámica educativa. Las redes de colaboración en investigación, tienen como objetivos intercambiar conocimientos para hacerlos crecer, difundirlos, debatirlos y desarrollarlos, es decir, la generación del conocimiento (Silva, 2012).

La segunda red se conforma con la Universidad de la Serena en Chile, específicamente con el grupo “Semillero de Investigación en Educación”, el cual es un espacio de formación para estudiantes de pregrado, interesados en investigar y analizar de forma crítica la educación o educaciones, pertenecen a la Licenciatura en Pedagogía en Educación Parvularia.

A través de los procesos educativos, como eje transversal se busca la intersección entre los grupos de trabajo, teniendo como preguntas rectoras: ¿Cómo las redes establecidas generan conocimiento transdisciplinar?, ¿Cuál es el impacto de la movilidad internacional en la formación docente inicial? y, ¿Qué impacto producen las redes en la formación docente inicial de los estudiantes normalistas y en la formación permanente de los cuerpos académicos?

Las categorías que se trabajarán durante el proceso de conformación, interacción y desarrollo del conocimiento serán: conocimiento transdisciplinar, movilidad internacional, formación docente inicial y formación permanente.

Las categorías son las unidades de análisis que se seguirán durante el proceso de intercambio entre estudiantes y profesores, ya sea de manera presencial, como a distancia, en ejercicios de discusión, retroalimentación y la generación del conocimiento sobre la práctica docente.

## Políticas y gestión de los cuerpos académicos

Los cuerpos académicos representan una conformación de investigadores que generan espacios de reflexión y construcción alimentados por la práctica investigativa y que pretenden generar aportaciones significativas de conocimiento y de innovación de práctica educativa.

En México, una de las políticas que han sido encaminadas a promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento ha sido el impulso a la creación de cuerpos académicos (CA) en las instituciones públicas de educación superior, todo ello con la finalidad de crear las condiciones de articular un trabajo colaborativo y construcción de redes orientadas hacia la mejora educativa de un contexto específico, inclusive tratando de conformarse desde diferentes disciplinas de atención.

La política en educación superior ha tratado de concretar el vínculo entre la docencia y la investigación a fin generar producción de conocimiento que contribuya a elevar la calidad educativa, uno de los programas que se derivan de esta política es el programa

para el desarrollo profesional docente (PRODEP) antes PROMEP (programa de mejora del profesorado de las instituciones de Educación Superior) que se inserta como un programa de apoyo para profesionalizar a profesores de tiempo completo.

Según los documentos oficiales, estas agrupaciones de académicos fueron creadas principalmente para fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento, ya que se definen como: un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan docencia para lograr una educación de buena calidad. Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Las escuelas o instituciones de educación superior (Universidades) son incluidas a este programa a partir de año 1996 y 13 años después, en el 2009 se insertan las escuelas normales, consideradas hasta ese momento como instituciones de educación superior, actualmente de una total de 484 escuelas normales públicas y privadas 274 son escuelas normales públicas (INEE, 2015), de éstas últimas 260 están adscritas a este programa de las cuales, es decir el 94.8% del total de escuelas normales (Santos 2010).

Entre las diferentes características de este programa se encuentra el generar colectivos docentes que compartan una línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) contribuyendo así en el caso de las escuelas normales a la mejora continua en la formación docente; sin embargo, este proceso ha venido evolucionando paulatinamente de forma lenta, dado que los docentes de las escuelas normales desconocen el proceso que llevan a cabo los cuerpos académicos aunado a la gran cantidad de trabajo escolar que deben desarrollar y la dificultad para generarse una cultura efectiva de la investigación.

La formación de cuerpos académicos constituye, sin duda, una política diferente a las instrumentadas anteriormente desde la SEP en el campo de la formación académica de los profesores. Para notar la diferencia sólo tenemos que recordar la evaluación que se hace en el Sistema Nacional de Investigadores, las múltiples convocatorias del PROMEP, los proyectos de investigación y las becas al desempeño académico, las cuales se asumen con un enfoque de tipo individualista. La formación de cuerpos académicos ofrece una consolidación más integral al profesor pues tiene la necesidad

de poner en práctica un mayor número de habilidades que sólo son posibles de fomentar cuando se trabaja en equipo (Santos 2010).

Dentro de la formación docente inicial, la globalización del conocimiento exige y determina una nueva cultura de hacer las cosas, de innovar desde la génesis formativa del docente, esto se logra con la reflexión y análisis continuo de las prácticas educativas realizadas dentro del contexto escolar apegadas a un proceso de investigación que genere nuevos conocimientos que se verán reflejados en la calidad del servicio educativo.

De ahí la necesidad apremiante de conformar grupos colegiados de trabajo que desarrollen habilidades para la investigación desde la formación docente inicial, tratando siempre de sistematizar, organizar, reflexionar y mejorar las experiencias frente a la práctica educativa en cada uno de los contextos que se requieran, esto permitirá que la interacción con diferentes sujetos promueva la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos.

Estos grupos colegiados tienen la invaluable oportunidad de crear redes de colaboración entre diferentes grupos de trabajo, fortaleciendo cada una de las habilidades de investigación, así como la construcción de aprendizajes más allá de la visión disciplinaria y generando una cultura desde la interdisciplinariedad y hacia la transdisciplinariedad.

En la medida en que desde la formación docente inicial se busque la conformación de redes entre los formadores de formadores, investigando tópicos inherentes al perfil de egreso respectivo, los futuros formadores consolidarán habilidades y competencias necesarias para innovar además de efficientar su desempeño en el contexto escolar, de ahí la importancia que tiene la incorporación de redes colaborativas en los procesos formativos.

Para que pueda consolidarse el trabajo entre cuerpos académicos se debe promover la investigación entre pares para que la producción académica sea de mayor impacto en las instituciones donde se genera este tipo de procesos. De aquí la propuesta que hace el cuerpo académico Vestigium docentis de la ENSM cuya LGAC es “Los proyectos educativos transdisciplinarios” con dos cuerpos académicos de universidades extranjeras: Universidad Nacional de Costa Rica y La Universidad de la Serena en Chile.



## El proceso transdisciplinar en el trabajo entre cuerpos académicos

Una de las actividades sustanciales para el desarrollo de la docencia es la investigación. Es a través de ella que los docentes construyen nuevas formas de interpretar su propio quehacer profesional y, en el caso del formador de docentes, también el de sus propios estudiantes. Actividad tan necesaria pues de ella se puede aprender y afrontar, con propuestas originales y creativas de acción inter y transdisciplinar, los retos que a diario se encuentran en las aulas escolares. Desde esta perspectiva, el desarrollo este tipo de actividad investigativa entre cuerpos académicos se vuelve mucho más productiva y fortalecida.

La interacción investigativa entre cuerpos académicos hace de este esfuerzo una mayor posibilidad de generar conocimiento, de actuar, de mejorar los contextos y el entorno inmediato, tanto de profesores - investigadores como de sus estudiantes ya que las exigencias del docente en la actualidad necesitan de un docente que enfrente el desarrollo de su actividad profesional desde una labor más activa, propositiva, de carácter flexible y que integre a su vida académica la reflexión continua sobre lo que realiza en su entorno escolar para mejorar la educación de sus estudiantes.

Ante tal realidad educativa compleja que hoy por hoy tenemos en todos los centros educativos de nuestro país, los cuerpos académicos deben desarrollar procesos investigativos para generar a una labor más activa, con actitudes más flexibles hacia los fenómenos por investigar y de una capacidad de reflexión profunda y continua. El desarrollo de tal actividad investigativa es de suma importancia para quienes conforman los equipos pues, al unir esfuerzos, se encuentran soluciones pertinentes al problema planteado.

Esta actividad por investigar también nos lleva al terreno del currículum de las escuelas normales pues los cambios que se promueven para hacer cambios son más lentos que las necesidades del entorno los estudiantes y de los docentes que los atienden. Fenómeno producido por el uso de las nuevas tecnologías en esta sociedad del conocimiento en el que vivimos actualmente y que se han vuelto un desafío para el desarrollo de las prácticas de los docentes pues, los jóvenes perciben su entorno inmediato de diferente manera ya que el conocimiento es mediado por el uso de las nuevas tecnologías y no precisamente por los conocimientos adquiridos en las aulas. Como diría Bauman (2004), las reglas modernas han cambiado y ahora la inmediatez informativa que otorgan las nuevas tecnologías lleva a los sujetos a encontrar muchas

respuestas a sus preguntas, pero la mayoría de ellas no son las adecuadas por lo que los individuos se vuelven frágiles en su formación.

Esto nos lleva a promover desde nuestro cuerpo académico la investigación transdisciplinar pensando con ello que existen varios niveles de nuestra realidad y los problemas educativos son más complejos desde donde debemos seguir pensando en cómo educar y formar a nuestros estudiantes. Los diferentes intercambios económicos, culturales e informáticos del mundo que ahora trabajan en red, están presentes en la educación, así como en las dinámicas institucionales, lo que nos obliga a desarrollar nuevas habilidades y competencias investigativas para que el aprendizaje sea permanente. Es importante pues entender que vivimos en un mundo enredado en el que debemos aprender a vivir y a convivir con los diferentes, entre las adversidades y reconociendo las múltiples realidades entre el respeto y tolerancia ante la otredad.

Para poder intervenir adecuadamente en los procesos investigativos en los que nos vamos a insertar con otros cuerpos académicos, concebimos que el trabajo entre cuerpos académicos desde el proceso transdisciplinar debe circunscribirse a las siguientes funciones:

- El reconocimiento de la cultura local de todos los contextos en que se está desarrollando la investigación.
- La formación reflexiva y permanente en colaboración de los integrantes, desde las mismas necesidades de los contextos que interactúan.
- La producción de conocimiento desde el desarrollo de acciones de investigación científica –educativa– transdisciplinar con un fin común.

### Las implicaciones epistemológicas del conocimiento colaborativo transdisciplinar entre cuerpos académicos

La investigación transdisciplinar permite crear y recrear conocimientos a partir de la resolución de problemas complejos de la realidad que se estudia a partir de la combinación de distintas visiones y precepciones de lo que se pretende analizar. La nueva visión de la investigación transdisciplinar permite relacionar conocimientos abstractos con conocimientos específicos de las disciplinas que intervienen, permitiendo el diálogo de saberes de las visiones que se aglutinen en el proceso investigativo, todo ello persiguiendo un bien común. Este proceso permite que al integrarse varios cuerpos

académicos en un proceso investigativo de estas características puedan encontrar soluciones de bien común, en el que el proceso de producción y construcción de conocimiento sea colectivo, pero que también tenga un sustento epistemológico válido para cualquier disciplina desde la que se requiera analizar el fenómeno estudiado.

Para lograr este propósito es necesario recurrir a un proceso metodológico que valide la ruta que se va a seguir en esta acción colectiva, en primer lugar se hace el análisis del problema desde distintas perspectivas, posteriormente se diseñan las estrategias transdisciplinarias y se reparten las tareas académicas entre los cuerpos participantes, se implementan las estrategias y finalmente se evalúa el proceso y como producto se genera un escrito académico que permita la discusión de las situaciones vividas, sometidas al escrutinio de la academia, de tal manera que se permita la discusión en la construcción del conocimiento con respecto a la conformación de redes internacionales y su vinculación a la formación docente inicial.

### La producción académica, el fin común en el trabajo entre cuerpos académicos

La posibilidad de investigar juntos en diversos cuerpos académicos nos plantea el supuesto de desarrollar una actividad investigativa conjunta, en forma colaborativa y colegiada, pero en la que el fin común tiene que ser la producción académica. Los cuerpos académicos deben entonces tener claridad en el proceso de investigación que se sigue para poder promover la generación de conocimiento, en nuestro caso, en beneficio la formación del estudiante y del currículum. La consolidación de los cuerpos académicos es una posibilidad si se encuentra publicaciones que muestren el conocimiento generado desde la construcción colectiva de saberes. Para llegar a cumplir este punto proponemos lo siguiente:

#### **Compartir conocimientos y nuevos saberes de manera continua**

Entonces se requiere establecer un cronograma de actividades que precise los tiempos en que se debe intercambiar saberes sobre el proceso de análisis de los problemas o situaciones por mejorar.

### **Compartir relaciones productivas académicas colectivas entre sus miembros**

Todas aquellas acciones que se propongan deben apuntar hacia el logro de la productividad académica, entre los integrantes de cada colectivo y con los estudiantes al que cada cuerpo académico tiene contacto en sus respectivos centros de trabajo.

### **El fortalecimiento de la formación de los integrantes de los equipos**

La formación permanente entre cuerpos académicos de la red es un punto necesario en este proceso colectivo de investigación.

### **El desarrollo del trabajo colaborativo**

El trabajo en colaboración debe estar presente en cada uno de sus miembros pues el trabajo entre iguales es necesario que el pensamiento del docente también se convierta en un proceso transdisciplinar.

### **La reflexión entre los pares académicos**

La reflexión en la que se debe poner en juego la experiencia contrastada con la teoría que se analice para encontrar en este proceso de reflexión el conocimiento formal, con un conocimiento pedagógico resultado de la experiencia de los docentes con las nuevas corrientes pedagógicas del siglo XXI para encontrar los nuevos saberes que se compartirán.

## **Metodología**

La presente investigación tendrá un corte cualitativo, con el uso de la estrategia de investigación estudio de caso, la cual ayuda a responder interrogantes como ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué? (Yin, 2003), permite la explicación de un sistema integrado, por lo que expresa la entidad del objeto de indagación, denominado caso (Díaz de Salas, *et al.*, 2011).

Los casos reconocidos en esta investigación son las redes entre cuerpos académicos a nivel internacional, permitiendo la descripción y explicación de la comprensión que se tiene, así como el impacto obtenido con respecto a la generación del conocimiento a través del análisis hermenéutico del discurso de los participantes.

Cada red establecida conforma un caso, es decir, la ENSM con la Universidad de Costa Rica, las áreas del conocimiento que se conjuntan son la sociología y la educación y la red entre la ENSM con la Universidad de “La Serena” en Chile, ambas en el ámbito educativo en el nivel básico, teniendo como participantes los estudiantes y los profesores que conforman los cuerpos académicos.

El origen transdisciplinario del estudio de caso, permite el análisis profundo de la interacción de los factores que producirán cambios en el establecimiento de las redes entre cuerpos académicos, ya que el encuentro desde la sociología, la medicina y la educación, conformarán nodos de interacción interdisciplinar buscando superar las disciplinas dando respuesta a problemáticas sociales complejas (Mendoza, 2008).

Los instrumentos que se utilizarán para el análisis de las categorías serán, la observación continua, la encuesta semi-estructurada a cada uno de los participantes de las redes, así como un el análisis del discurso mediante el paquete computacional Atlas.ti.

Finalmente, una vez que se obtengan los resultados del análisis hermenéutico de las impresiones inter/sujeto/objeto, se realizará la triangulación temporal, es decir, la confrontación de datos por momentos diacrónicos en el establecimiento de las redes y entre sujetos que integran las distintas redes (Rodríguez, 1999).

## Conclusiones

El trabajo colectivo entre las redes de investigación requiere la participación activa de todos los integrantes, el diálogo constructivo permea la visión desde los diferentes contextos que participan. Esta manera de abordar las problemáticas, promueve el paradigma de la complejidad, ya que se conjuntan diversas disciplinas y se analizan situaciones del mundo real, por encima de cualquier metodología disciplinaria.

El trabajo que se propone es arduo y requiere del compromiso por parte de todos los participantes, sin embargo, también se perfila como una forma de trabajo inclusiva e igualitaria, en donde las aportaciones del colectivo promueven la construcción del conocimiento actuando en lo local e impactando en lo global.

## Referencias

- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. Argentina
- Díaz De Salas, S. Mendoza, M. V. y Porras M. C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. 45 (75), Consultada en [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Elgob, C. (2011) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. GRAO. Barcelona, España
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Poderes inestables en educación. España: Morata.
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015 México: INEE.
- Mendoza Martínez, V. (2008) La Frontera Trans-Disciplinar del Conocimiento. Texto publicado en la Revista Comunicología@: indicios y conjeturas, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Segunda Época, Número 10, disponible en:[http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=244&Itemid=89](http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=244&Itemid=89)
- Nicolescu, B. (1996) La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. A.C. México.
- Rodríguez G. G., Gil F. J., y García J. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe: España.
- Santos, López. (2010) Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. Revista de Educación Superior. Julio-septiembre, No. 155.
- Silva B. E., Morales H. I. y Ramírez C. A. (2012). La integración de redes de colaboración entre cuerpos académicos. Rev. Alternativas en Psicología. 16 (27).
- Yanes, J. (2015) Transdisciplinariedad y método complejo. Centro de investigación y estudios gerenciales. Venezuela.
- Yin, R. K. (2003). Applications of case study research. Stanford University Press: E.U.A.

# REDES INTERNACIONALES DE APRENDIZAJE

Gabriel Morales Meza  
gabo271296@gmail.com  
Cristina García Gaytán  
gaytan24@hotmail.com  
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl  
Escuela Normal de Ecatepec

## RESUMEN

La globalización ha llevado al establecimiento de políticas educativas transnacionales que, en países subdesarrollados con economías neoliberales dependientes, se implementan más orientadas a las necesidades del sistema productivo y el mercado globales que a los intereses nacionales sociales y económicos. Para contribuir a un desarrollo nacional desde la consideración de las necesidades sociales educativas y no sólo de competencias para el mercado, se necesita el fortalecimiento de la práctica docente en el contexto internacional, que puede darse mediante la conformación de redes académicas internacionales de investigación acción para la realización de proyectos de intervención educativa en las Escuelas Normales que permitan al estudiante normalista experiencias internacionales de aprendizaje. Esta ponencia tiene como objetivo presentar cómo se ha fortalecido la práctica docente en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, Estado de México, a partir de investigación educativa y plantear la propuesta del establecimiento de redes internacionales de aprendizaje en las escuelas normales que permitan diseñar e implementar ambientes internacionalizados de aprendizaje, mediante una práctica docente sistematizada compartida, para la construcción de experiencias internacionales de aprendizaje.

## Palabras clave

Ambientes internacionalizados de aprendizaje, práctica docente sistematizada compartida, experiencias internacionales de aprendizaje.

## Planteamiento del problema

La realidad educativa en las escuelas de educación básica a la que se enfrentan los egresados de las escuelas Normales presenta condiciones difíciles y adversas para que su práctica docente contribuya al logro de los estándares planteados en planes y programas educativos de carácter nacional, particularmente en la enseñanza del inglés. Por ello, es necesario implementar iniciativas de intervención educativa que los preparen para un ejercicio profesional desde competencias y habilidades desarrolladas en su formación que respondan al contexto socio cultural comunitario de las escuelas de su entorno.

## Marco teórico

Los procesos de internacionalización derivados del inicio de la expansión mundial de los capitales a finales del siglo XIX, fortalecidos cuantitativamente a partir del orden transnacional instaurado en la segunda postguerra en el siglo XX y acelerados cualitativamente con la generalización del neoliberalismo financiero en el sistema productivo del siglo XXI, han generado una multiplicación de intercambios y relaciones de toda índole, entre prácticamente todas las sociedades del planeta. La educación es un ejemplo claro de este fenómeno.

Cada día, los sistemas educativos nacionales están más relacionados con el entorno internacional, ya sea como receptores de influencias, participantes en la creación de consensos o como centros de influencia. Este hecho urge a la investigación educativa a adoptar referentes teóricos que faciliten el entendimiento de esta realidad mundial para ubicar las propuestas de solución a la problemática nacional con una conceptualización y un entendimiento más precisos de los contextos, límites y alcances de las acciones locales.

Las opciones teóricas internacionalistas para quienes están interesados en investigación educativa son muy variadas y, como característica intrínseca de las ciencias sociales, en algunos casos epistemológica e ideológicamente contrapuestas. Por lo tanto, la elección y uso de la propuesta teórica es un paso trascendental en todo estudio que considere lo internacional como referente, ya que de ello dependen tanto la interpretación del problema como las propuestas de acción para su solución, si se considera que las funciones primordiales de la teoría son “a) explicación, b) guía de acción para el desempeño del sujeto cognoscente y c) generación de identidad”, (Sarquís, 2011, p. 39).

## Paradigmas de lo internacional

Considerando el origen paradigmático clásico, se pueden ubicar tres grandes propuestas que han dominado los estudios internacionales durante prácticamente un siglo: el paradigma estatocéntrico, el materialista histórico y el sistémico.

El primero ubica al Estado como actor determinante de las relaciones internacionales y a la política como su eje principal. Para sus analistas, “cuentan fundamentalmente los Estados y entre ellos las potencias principales de cada momento histórico, entrelazados en una dinámica conflictiva que los condiciona a la búsqueda, preservación y expansión del poder”, (González, 2014, p. 217). Por lo insignificante que las escuelas representan



para este planteamiento en comparación con el poder de influencia de los gobiernos, no se considera útil para sustentar una intervención educativa basada en una red internacional basada en de escuelas.

Por su parte, el paradigma del materialismo histórico, también conocido como crítico, identifica a las clases sociales como principales actores de una sociedad internacional, dirigida por el sistema productivo económico. Se puede sintetizar la aportación de este paradigma en el enfoque o teoría de la dependencia, para la cual las relaciones internacionales se dirigen desde los centros económicos de poder hacia la periferia o semi-periferia, con el que se reconoce el desarrollo relativo que algunos países subdesarrollados pueden presentar, sin que ello cuestione la supremacía de los países desarrollados, (González, 2014). Por lo limitativamente determinante que significa la posición del sistema educativo mexicano como receptor y reproductor de políticas originadas en centros como la OCDE, no se considera que sea una opción para el análisis y propuesta de programas de intercambio internacional para el fortalecimiento docente y el logro de aprendizajes con fines de contribución para desarrollo nacional.

Como una opción independiente, el paradigma sistémico se basa en la Teoría General de Sistema. Para su autor original, Ludwig Bertalanffy, los sistemas son conjuntos o complejos de elementos en interacción que son resultado no sólo de la suma de los mismos, sino también de la relación entre ellos. Para entender los sistemas se deben estudiar las características de sus elementos, sumariamente cuando se considera la simple identificación o suma de los mismos y constitutivamente cuando se consideran las relaciones. Un rasgo principal de los sistemas es que se caracterizan por tener similitudes estructurales en diferentes campos, a pesar de la naturaleza intrínsecamente distinta de sus elementos (Bertalanffy, 1976).

Considerando las instituciones educativas de un país como elementos de articulación de las políticas públicas, específicamente las sociales, y a su vez como elementos de constitutivos culturales y de formación social que integran el sistema educativo, en esta investigación se considera al paradigma sistémico como sustento teórico central.

### **El sistema educativo internacional**

Desde la perspectiva sistémica, la educación se encuentra en su proceso de internacionalización, como resultado de la globalización. Los sistemas educativos nacionales se relacionan entre sí en el marco del sistema internacional y establecen

interacciones de múltiples tipos: gubernamentales, económicas y socio culturales, integrando al sistema educativo internacional, cuyos principales elementos constitutivos son los gobiernos, los organismos internacionales, los centros de investigación y desarrollo, las organizaciones internacionales no gubernamentales y las instituciones de educación.

Los gobiernos actúan a través de sus secretarías o ministerios de educación, ciencia o cultura. Los organismos gubernamentales internacionales, ya sea dentro del sistema de la Organización de las Naciones Unidas, con la UNESCO o la UNICEF o fuera del mismo, con la OCDE, centran su acción en el establecimiento de consensos sobre políticas públicas y la orientación, seguimiento y evaluación de programas generales a mediano y largo plazo, como la iniciativa Educación para Todos. Los centros de investigación y desarrollo son comúnmente de carácter privado y son el vínculo más práctico entre las universidades y las empresas. Las organizaciones internacionales no gubernamentales se integran principalmente por la sociedad civil organizada y su labor se basa en la movilización de grupos sociales diversos con el objetivo de hacer de la educación un medio de mejora y desarrollo humano generalizado. Finalmente, las instituciones educativas se encargan de cumplir con las metas y fines de escolarización y educación. Actualmente, las instituciones de educación superior (IES), en lo particular, se encargan, además de sus funciones clásicas de docencia, investigación y extensión, de la inclusión, y la gobernabilidad, (Alcántara, 2013).

En términos de globalización y productividad, las IES se encargan de la formación de la fuerza laboral intelectualmente más especializada para el mercado productivo, mediante el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, en vinculación con las empresas transnacionales y establecen relaciones dinámicas entre educación y sistema productivo. Este tipo de relaciones son las más desarrolladas entre los elementos constitutivos del sistema educativo internacional. Sin embargo, pueden traer consecuencias considerables para los sistemas educativos nacionales cuando no se consideran e incorporan aspectos de carácter social y cultural. Guadarrama (2013, pp. 57 y 58) expone lo siguiente.

El tema adquiere importancia social debido a los escasos estudios al respecto considerando los efectos que el fenómeno de la transnacionalización de la educación puede tener cuando no se considera la inclusión de formas, conceptos y prácticas culturales de las sociedades receptoras:

1. Imposición de modelos de reproducción hegemónica de los países desarrollados, como lo plantean Gascón, Patricia y Cepeda, José (2004).
2. Pérdida del fin público e imposición de un carácter empresarial, ya que, de acuerdo con Larsen (2004), la educación es considerada una mercancía para la OMC y la OCDE.
3. Influencia sobre la interpretación de la realidad mediante la producción cultural.
4. Imposición de universalismos conceptuales que excluyen las cosmovisiones locales de los grupos integrantes de las sociedades receptoras.

Por lo anterior, se propone una interpretación culturalmente incluyente para el análisis y propuestas de la internacionalización de la educación en el ámbito de las Normales mexicanas, que recupere el intercambio y creación de experiencias educativas desde ambientes internacionalizados de aprendizaje mediante una práctica docente sistematizada compartida con colegas latinoamericanos que contribuyan, con su participación a distancia, a la vivencia de experiencias de aprendizaje significativo.

## Metodología

Las investigaciones comentadas en esta ponencia se basan en estudios de corte cualitativo descriptivo en el área de investigación educativa institucional. La investigación nombrada “Competencia lingüística y estándares de desempeño de estudiantes al terminar la educación básica”, consideró el paradigma sociocultural desde el marco de la complejidad. La investigación “Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología”, se basó en la aplicación de una versión adaptada del Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguaje de Horwitz. En cuanto a la tercera investigación considerada, “Aprendizaje del Inglés a través de TIC, una mirada desde la representación social de los directivos”, empleó la Teoría de las Representaciones Sociales, de Sergei Moscovici.

## Desarrollo y Discusión

La investigación educativa en la Escuela Normal 4 de Nezahualcóyotl es una prioridad institucional que involucra los esfuerzos de directivos y docentes en trabajo colegiado con el fin de fortalecer las competencias docentes y mejorar su desempeño para beneficios de los profesionales en educación en formación en sus aulas en los programas impartidos de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, Educación Primaria y Educación Especial en el Área de Atención Visual.

Para orientar el cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos de la Normal 4, la investigación institucional educativa se orienta a la detección de las necesidades sociales a las que los egresados se enfrentan en sus prácticas como estudiantes y como egresados. Un trabajo de investigación a este respecto es el denominado “Competencia lingüística y estándares de desempeño estudiantes al terminar la educación básica”, que se realizó en 2016.

La investigación analizó la competencia lingüística de los alumnos, al concluir el nivel de educación básica, en comparación con los estándares curriculares oficiales en escuelas secundarias del municipio de Nezahualcóyotl, y se apoya en el paradigma sociocultural desde el marco de la complejidad, por la importancia de identificar el conocimiento previo del alumno para determinar la factibilidad en el logro de las metas del PNIEB.

Con una muestra de 629 estudiantes, en 23 grupos de 3er. grado, de 19 escuelas secundarias de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México y la aplicación del Key English Test, se obtuvo un promedio de 30.6 con respecto a un total de 105 reactivos; sólo el 2.7% aprobó y la desviación estándar fue de 1.69, lo que muestra un nivel muy heterogéneo del idioma. Los resultados presentaron la tendencia nacional presentada en el estudio “Sorry”, de Mexicanos Primero (2015), el cual mostró que sólo el 3% de los egresados de educación básica tiene el nivel B1 esperado por el programa oficial.

La investigación de la Normal 4 concluyó en la necesidad de hacer adecuaciones a los contenidos curriculares para el aprendizaje del inglés. “En cuanto a la formación inicial de los estudiantes normalistas que estudian las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) y en Educación Primaria, deberán fortalecerse de manera especial dos rasgos del perfil de egreso: dominio de idioma y competencia didáctica” (Aquino, García y Corona, 2016, p. 19).

Al centrar como un objetivo el reforzamiento de la formación inicial de los estudiantes normalistas, se presenta la situación de determinar las estrategias para realizarlo. Para ello, la Escuela Normal No. 4 también cuenta con una investigación realizada en escuelas de educación superior: Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología.

Como lo describen Aquino, García y Corona (2015), la investigación fue de tipo descriptivo con el objetivo de identificar las creencias sobre el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje. Como instrumento se aplicó una versión adaptada del Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguaje de Horwitz en tres dimensiones:

- Características personales.
- Creencias sobre la tecnología.
- Uso de TIC como recurso de aprendizaje.

Se tomó una muestra de 482 estudiantes de 2 escuelas Normales y 4 universidades. Como resultados se obtuvo que, a pesar de que la mayoría de docentes de las seis instituciones no motivan lo suficiente a los estudiantes para trabajar y aprender en línea, muestra de una insuficiente capacitación digital entre los formadores, los alumnos creen en la tecnología como una herramienta clave para aprender idioma, otorgan crédito al vínculo entre TIC y aprendizaje, consideran que las clases en línea se pueden mezclar con las clases cara a cara, y la interacción académica con los maestros es tan efectiva en vía virtual como en clases presenciales.

A partir de estos resultados, se detecta la necesidad de formación de profesionales con sólido perfil de egreso, con habilidades de comunicación universal bien definidas: TIC e inglés. Para el desarrollo de estas habilidades en los alumnos normalistas, se requiere de la alfabetización digital de la planta docente; el equipamiento o actualización tecnológico de la institución escolar y; la promoción del aprendizaje autónomo.

La evidencia más significativa refiere a cómo están practicando sus habilidades lingüísticas con herramientas tecnológicas; aunque, conforme a las creencias, parece ser que la mayoría de docentes de las seis instituciones incluidas en la investigación, no motivan o impulsan a los estudiantes para trabajar y aprender en línea, lo que indica una insuficiente capacitación digital entre los formadores. Asimismo, la cultura escolar no ha sacado el suficiente provecho en el uso de la tecnología para el aprendizaje del inglés, por

lo tanto, las creencias muestran que aún existe cierta dependencia de los estudiantes para el aprendizaje cara a cara.

Finalmente, en 2017 se llevó a cabo otra investigación llamada “Aprendizaje del Inglés a través de TIC, una mirada desde la representación social de los directivos”, cuyo objetivo fue “analizar la visión de los directivos acerca del aprendizaje de lengua inglesa con el uso de TIC (Aquino, García, y Mejía, 2017).

El respaldo teórico de la investigación fue la Teoría de las Representaciones Sociales, de Sergei Moscovici y consistió en un estudio cualitativo aplicado al Director, al Director Académico y al Director administrativo. La investigación mostro:

Una representación favorable sobre la construcción de un ambiente que promueva la alfabetización digital de los maestros, adoptar las TIC como un importante recurso para el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes, y para adquirir el equipo tecnológico necesario. A pesar de ello, no se observó suficiente relación entre su representación social favorable con respecto a las estrategias locales de acción, y las políticas globales y nacionales. (Aquino, García, y Mejía, 2017, pp. 3 y 4)

A partir del análisis integral de las aportaciones principales de las tres investigaciones presentadas en relación a la necesidad de fortalecer la formación profesional inicial de los alumnos normalistas, para que estos a su vez impulsen los aprendizajes significativos en las escuelas de educación básica y mejorar el logro de los aprendizajes establecido por los planes y programas correspondientes, se propone realizar una intervención educativa a través del establecimiento de redes internacionales de aprendizaje.

### Propuesta de intervención

Para fortalecer la formación inicial de los alumnos normalistas de los programas de enseñanza del inglés, se propone la implementación de una intervención educativa a distancia, asistida por TIC, con la colaboración de profesores de instituciones de educación superior latinoamericanas que tengan lazos de cooperación internacional con las Normales mexicanas para el establecimiento de redes internacionales de aprendizaje.

Objetivo de la intervención educativa: fortalecer la formación inicial de los alumnos normalistas, mediante el establecimiento de redes internacionales de aprendizaje, para que se difundan las experiencias exitosas de enseñanza aprendizaje en didáctica del idioma extranjero inglés en contextos similares a los mexicanos.

### **Etapa 1**

Socialización del proyecto en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, entre directivos y comunidad docente, con registro en el Acta correspondiente.

### **Etapa 2**

Con socialización entre directivos y comunidad docente y con registro en bitácora de avances del proyecto.

Establecimiento de comisiones responsables de:

- Elaboración del proyecto ejecutivo.
- Contacto con instituciones extranjeras para colaborar.
- Adaptación de requerimientos de infraestructura de TIC para sesiones desde el extranjero.
- Adaptación de desarrollo instruccional y selección de las asignaturas y grupos a intervenir.
- Capacitación docente en uso de las TIC involucradas.
- Gestión del proyecto.

### **Etapa 3**

Colaboración con las instituciones extranjeras para la elaboración de guiones de sesiones sincrónicas en línea y podcast de respaldo, con socialización entre directivos y encargados de comisión correspondiente y con registro en bitácora de avances del proyecto.

### **Etapa 4**

Adaptación de requerimientos de infraestructura de TIC para sesiones desde el extranjero, con socialización entre directivos y asistentes en uso de TIC, con registro en formatos de requerimiento de recursos materiales y con registro en bitácora de avances del proyecto.

**Etapa 5**

Capacitaciones docentes en uso de las TIC necesarias para el proyecto, con socialización entre encargados de comisión correspondiente, docentes participantes y técnicos asistentes en TIC y con registro en bitácora de avances del proyecto.

**Etapa 6**

Pruebas de sesiones con asistencia de docentes expertos para temas selectos, con socialización entre encargados de comisión correspondiente, docentes participantes y técnicos asistentes en TIC y con registro en bitácora de avances del proyecto.

**Etapa 7**

Incorporación de la intervención en la planeación didáctica de las asignaturas participantes, con socialización entre directivos, responsables de los programas académicos y docentes participantes y con registro en la planeación anual institucional, en la planeación de los programas académicos y en las planeaciones de los docentes participantes y con registro en la bitácora del proyecto.

**Etapa 8**

Implementación del proyecto en las asignaturas, grupos y temas seleccionados, con socialización entre responsables de los programas académicos, docentes, alumnos y asistentes en TIC y con registro en seguimiento, directivo, de programas y docente y en la bitácora del proyecto.

**Etapa 9**

Evaluación de los resultados del proyecto, con socialización entre todos los participantes y con registro en el reporte de resultados del proyecto.



## Resultados esperados

Al término de la intervención educativa, se espera lograr avances y mejoras académicas institucionales variadas, en relación a la intervención

- Adaptación y actualización de la infraestructura escolar en TIC relacionadas
- Fortalecimiento de las competencias docentes en uso de TIC relacionadas
- Establecimiento o fortalecimiento de las relaciones institucionales académico didácticas con IES latinoamericanas destacadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
- Ampliación de competencias y habilidades de gestión directiva y docente para diseño, implementación, seguimiento y evaluación de programas de aprendizaje internacional
- Diseño, implementación y evaluación de ambientes internacionales de aprendizaje
- Desarrollo de competencias y habilidades en adaptación instruccional para aprendizaje basado en redes internacionales de aprendizaje
- Fortalecimiento de competencias y habilidades profesionales docentes en los alumnos normalistas de las asignaturas participantes.

## Conclusiones

Ante los procesos actuales de la formación docente en el contexto internacional marcado por la internacionalización de la educación y la conformación de un sistema educativo internacional, las escuelas Normales pueden implementar redes internacionales de aprendizaje con la participación de docentes expertos pertenecientes a IES hermanas de la región Latinoamericana, que comparten contextos socio culturales semejantes a los de la sociedad mexicana para pasar de compartir experiencias a vivir experiencias internacionales de aprendizaje.

## Referencias

- Alcántara, A. (2013). Funciones de la universidad: Formación, inclusión, vinculación y gobernabilidad, en *Universidades*, núm. 57, julio-septiembre, p. 4, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Aquino, M; García, G y Corona E. (2015). Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología, México, Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Aquino, M; García, G. y Corona, E. (2016). Competencia lingüística y estándares de desempeño estudiantes al terminar la educación básica, México, Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Aquino, M; García, G. y Mejía, J. (2017). Aprendizaje del Inglés a través de TIC, una mirada desde la representación social de los directivos, México, Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones, México, Fondo de cultura económica.
- González, R. (2014). El debate paradigmático en la disciplina de las relaciones internacionales. Un enfoque latinoamericano, en *Universidad de La Habana*, (278), pp. 217-227.
- Guadarrama, E. (2013). Internacionalización de la educación e inclusión multicultural, en *Ecos*, desde las fronteras del conocimiento, revista electrónica de difusión científica. Vol. 1, Año 8, Número 10, ISSN: 2007-2848, México, Universidad Justo Sierra.
- Sarquís, D. (2011). ¿Para qué sirve el estudio teórico de las relaciones internacionales?, en *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, núm. 111, septiembre-diciembre, pp. 39-62. México, FCPyS, UNAM